

**Negros,
indígenas
e educação
superior**

Conselho Editorial

Ahyas Siss (UFRRJ), Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (UFRRJ),
Glaucio Pereira (Quartet Ed.) e Mariluce Bittar (UCDB).

Leafro

Laboratório de Estudos Afrobrasileiros (Neabi/UFRRJ)

Leafro@ufrj.br

Ahyas Siss
Aloisio Monteiro
(Orgs.)

Negros, indígenas e educação superior

Adir Casaro Nascimento, Aguilera Urquiza,
Ana Paula da Silva, Ângela Ferreira Pace,
Antonio J. Brand, Fernando Resende Nóbrega,
Joliene do Nascimento Leal, José Ribamar
Bessa Freire, Leila Dupret, Lygia Fernandes,
Maria Alice Rezende Gonçalves, Mariluce
Bittar, Wanilda Coelho Soares de Moraes



Rio de Janeiro
2010

Copyright © 2010 by Ahyas Siss, Aloísio Monteiro, A. H. Aguilera Urquiza, Adir Casaro Nascimento, Ana Paula da Silva, Ângela Ferreira Pace, Antonio J. Brand, Fernando Resende Nóbrega, Joliene do Nascimento Leal, José Ribamar Bessa Freire, Leila Dupret, Lygia Fernandes, Maria Alice Rezende Gonçalves, Mariluce Bittar, Wanilda Coelho Soares de Moraes

Todos os direitos desta edição reservados à Quartet Editora & Comunicação Ltda.

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, ou de partes do mesmo, sob quaisquer meios, sem a autorização expressa da Editora.

Capa: *Glauco Pereira*

Diagramação: *Policarpo Serviços Editoriais Ltda.*

Revisão: *Renate Scheele*

Negros, indígenas e a educação superior / Ahyass Siss, Aloísio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.): Aguilera Urquiza... [et al.]. - Rio de Janeiro : Quartet : EDUR, 2010

176p.; 14cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7812-046-7

1. Negros - Educação - Brasil. 2. Indígenas - Educação - Brasil. 3. Educação Superior - Brasil. 4. Igualdade na educação - Brasil 5. Programas de ação afirmativa 6. Afrodescendentes I. Siss, Ahyas. II. Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus



Quartet Editora

Tels.: (21) **2556.5828** | **2516.5353**

glauco@quartet.com.br

www.quartet.com.br

Editora associada à

LIBRE
Liga Brasileira de Editoras



Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodovia BR 465, Km 7, Centro, Seropédica, RJ

UFRRJ/DPPG/EDUR/Pav. Central, sala 102

Tels.: (21) **2682.1210** r. **3302** - Fax: (21) **2682.1201**

edur@ufrj.br

www.ufrj.br/editora.htm

Diversidade e multiculturalismo: novos rumos para a Universidade brasileira

Marcelo Paixão¹

“Porque vocês não sabem, do lixo ocidental”

(Para Lennon e McCartney –
Lô Borges, Marcio Borges e
Fernando Brandt)

Apresentação

O mundo que conhecemos foi desenhado à imagem e semelhança do mundo europeu. Por incrível que possa parecer, tal formato não foi sempre assim na história da humanidade. Tal padrão foi se realizando, ora mais lenta, ora mais celeremente, pelas mãos do colonizador de pele branca proveniente do Velho Mundo a partir das chamadas Grandes Navegações dos séculos XV e XVI. *Navegar é preciso, viver não é preciso...* cedo saberiam dos valores mais profundos desta sentença as vítimas deste *sonho*. Ou seja, os povos ameríndios e africanos.

O ocidente branco produziu a sua longa dominação do mundo com o uso intensivo da ciência aplicada ao mundo prático da vida e dos negócios. Já dizia o velho filósofo inglês Francis Bacon, “*saber é poder*”. Ou seja, a pretensa absoluta distinção entre o sujeito e o objeto do conhecimento transformava o conhecimento

¹ Professor do Instituto de Economia da UFRJ, coordenador do Laeser e Pesquisador do CNPq.

científico como meio da dominação. Seja do meio ambiente. Seja dos povos portadores de outras formas e culturas. Em ambos os casos sua redução à mera condição de natureza, ou paisagem, os tornava passíveis do controle. De seus ritmos, fluxos e movimentos, no primeiro caso. De seus corpos, alma e desejos, no segundo.

Portando tal compreensão sobre a *natureza* não é difícil entender o motivo pelo qual a universidade, neste mundo ocidental, foi entendida como um espaço tão impenetrável às *raças inferiores*. Recuperando o conceito do psicólogo francês Levy Bruhl – tão ao gosto do antropólogo brasileiro Arthur Ramos – tais povos, ingenuamente, seriam portadores de uma mentalidade pré-lógica; incapazes de pensar e refletir de maneira cartesiana, científica e moderna. Elegante forma de justificar sua dominação, por outras gentes, pretensas portadoras destes saberes em seu sentido absoluto. Mas, para fins do que trata a questão, a própria quinta-essência do motivo pelo qual o meio acadêmico não era lugar para pessoas – que na compreensão dominante – identificadas como incorrigíveis para a apreensão do raciocínio complexo, e como tal condenáveis – econômica, social e eticamente – aos baixos escalões da sociedade.

A razão ocidental que forjou semelhante compreensão, falando francamente, ainda alimenta o modo padrão de entendimento sobre o papel e conteúdo da universidade em nosso período atual. Ao menos no Brasil (daqui prá frente, por razões práticas, deixemos o ocidente de lado, o Brasil me basta). Na verdade, mesmo nos níveis mais elementares do sistema de ensino afrodescendentes e povos indígenas seguem postos à margem. Até vinte anos atrás as taxas de analfabetismo destes contingentes beirava, ou ficava acima de um em cada quatro habitantes adultos. O baixo acesso às universidades por parte dos integrantes destes grupos era apenas o corolário de uma prática social, e de um modelo de racismo de Estado, que apenas consagrava na prática aquilo que o senso comum – e o pensamento cientificamente dominante – considerava; misto óbvio, misto desejável.

E assim, de ingressantes a ingressantes; de turma em turma, de formandos em formandos; enfim, o meio acadêmico brasileiro seguiu tornando normal a sua *tara étnica inicial*. Ou seja, foi se forjando como um espaço para homens (malgrado as mudanças recentes neste sentido, mas que não alteraram fundamentalmente o perfil de gênero dos cursos mais prestigiados); brancos, além de outras características físicas, familiares e de naturalidade, que favoreciam a tal boa aparência, passaporte por excelência – em uma sociedade racista como à nossa – para formas de inserção mais bem-sucedidas no mercado de trabalho e na vida.

Falando de uma forma geral, parece nítido que a superação deste quadro seja tão esperada quanto premente. Todavia, o problema é que esta questão não é definida por critérios puramente lógicos ou morais. O fato é que a ideologia comentada acima sobrevive porque é interessante que assim o seja. Se o Brasil se caracteriza por ser uma das nações mais desiguais do mundo, já está mais do que na hora de vermos tal perfil como uma obra denodadamente configurada por parte daqueles que se beneficiam desta ordem de coisas. Lutar contra esta realidade, em muitos momentos, é o mesmo que tentar definir a quarta dimensão, a origem do universo ou a quadratura do círculo.

Ousando contribuir para viabilizar este novo amanhã é que iremos encontrar o livro organizado pelos professores Ahyas Siss e Aloísio Monteiro, ambos vinculados ao Leafro – Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABi) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, doravante apenas Rural).

Ao longo dos oito capítulos que compõe a coletânea serão encontrados testemunhos de iniciativas práticas e correlatas reflexões sobre o processo de construção de políticas públicas que favoreçam o ingresso, permanência e conclusão dos cursos de graduação em diversas Universidades brasileiras que adotaram o sistema das ações afirmativas para ingresso discente de afrodescendentes e indígenas.

No primeiro capítulo o professor Ahyas Siss e Ângela Ferreira Pace, Fernando Resende Nóbrega e Lygia Fernandes analisam a trajetória institucional da Rural, incluindo sua ampliação recente para outros Campi fora de Seropédica, bem como dialogam com as primeiras, e decerto tímidas, iniciativas de adoção de ações afirmativas para ingresso discente naquela Universidade. Os autores também contam a história do próprio Leafro da Rural. No seu final, Ahyas, Ângela e Lygia apontam a perspectiva futura de adoção, por parte da Rural, de cotas para estudantes afrodescendentes, realidade ainda inexistente naquela Universidade.

No segundo capítulo a professora Leila Dupret analisa a matriz religiosa Afro-Brasileira na educação superior, colocando em questão a formatação eurocêntrica – inclusive no plano das subjetividades e práticas religiosas – que rege o ambiente acadêmico e universitário brasileiro e seus múltiplos prejuízos para a totalidade de atores sociais que frequentam aquele meio.

A professora Maria Alice Rezende Gonçalves discorre, no terceiro capítulo, em sua contribuição sobre a experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no que tange à introdução das ações afirmativas. Neste caso, talvez desnecessário seja dizer que esta Universidade, em sendo a pioneira nas políticas de ingresso diferenciado para negros e pobres nos bancos escolares, acabou sendo uma das fontes pioneiras para ações semelhantes adotadas por outras Universidades públicas desde então. Em sendo, a autora, uma pessoa bastante engajada em termos de suas reflexões e militância sobre o assunto, sua interpretação daquela experiência é recomendável a todos e todas que se interessam pelo tema das ações afirmativas.

No quarto capítulo a professora Mariluce Bittar e Wanilda Coelho Soares de Moraes se debruçam sobre a experiência do Instituto Martin Luther King, instituição preparatória de vestibulandos afrodescendentes para os exames preparatórios. Vale apontar que este Instituto se localiza no estado do Mato Grosso do Sul. Assim,

nunca será demais o levantamento das tantas experiências ocorridas pelo Brasil afora em termos – daquilo que se pode classificar como uma verdadeira revolução silenciosa – da preparação de negros, pobres e carentes para o enfrentamento dos exames vestibulares. Deste modo, para além de leituras apressadas que tentam entender tais iniciativas como a própria consagração dos tradicionais exames vestibulares neles mesmos (assim supostamente legitimando tal mecanismo seletivo – e excludente – de seleção para ingresso às vagas discentes nas universidades públicas), as autoras denotam toda uma preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã – no seu plano social e étnico-racial – junto a estes e estas jovens.

Os demais quatro capítulos que formam o livro falam da experiência das ações afirmativas para populações indígenas, especialmente os do estado do Mato Grosso do Sul. Nunca é demais apontar que aquela Unidade da Federação abriga o segundo maior contingente indígena no Brasil. E mais, num ponto do território onde as relações sociais capitalistas já se encontram plenamente consolidadas. Tal divisão do livro é igualmente coerente com a própria institucionalidade do Leafro – NEABi que, conforme mencionado, além dos afrodescendentes, também abriga em seu escopo a preocupação com a temática indígena. O que pode ser mesmo considerado concomitantemente um mérito e um desafio para aquele Laboratório e Núcleo de estudos.

Desta parte, a primeira contribuição – contida no quinto capítulo – nos é dada por Adir Nascimento, Aguilera Urquiza e Antonio Brand que refletem sobre o importante tema das relações interétnicas e a educação de indígenas no ensino superior. Assim, os professores recolhem as experiências vividas neste sentido pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS - que possui cotas para indígenas); a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD – que possui licenciatura para os Guarani e Kaiowás) e a Universidade Federal

do Mato Grosso do Sul (UFMS). Na medida em que este tipo de reflexão combina as dimensões étnicas, com as raciais, e dentro de um espaço tipicamente eurocêntrica como a Universidade, realmente o relato dos autores termina sendo uma contribuição especialmente interessante aos que se debruçam sobre o assunto.

O grupo de docentes e pesquisadores formado por Ana Paula da Silva; Aloísio Monteiro e José Ribamar Freire têm por eixo de reflexão a educação indígena e os etno-saberes tupinambá. Segundo seus autores o estudo objetiva analisar o lugar da memória e da cultura tradicional indígena nos cursos de formação universitária no Brasil, especificamente os *Formação Intercultural de Educadores Indígenas* da Universidade Federal de Minas Gerais-FIEI (UFMG); o *Programa Rede de saberes: Permanência de indígenas no Ensino Superior* da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/MS), como também o curso de *Licenciatura do Campo* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Apesar destes espaços acadêmicos atuarem junto aos grupos camponeses, quilombolas e indígenas; o texto dos autores se centra mais especificamente sobre este último contingente, mais especificamente, como mencionado, o grupo étnico tupinambá.

O sétimo capítulo do livro foi escrito pela dupla de pesquisadores Aloísio Monteiro e Joliene Leal. O seu tema central gira sobre a formação de professores indígenas e a questão do currículo dentro de sua dimensão étnico-racial. O material empírico do documento é o mesmo que do artigo anterior, todavia tendo na questão dos currículos o seu ponto central de reflexão. E, de fato, se a questão da educação fundada no princípio da diversidade já é por si mesma complexa ao se tratar dos afrodescendentes – cuja maioria das pessoas está culturalmente integrada na sociedade eurocêntrica –, o que não dizer dos povos indígenas, onde as barreiras ideológicas e práticas que se colocam sobre os mesmos, além de sua dimensão mais especificamente física, igualmente incorporam aspectos reportados às identidades culturais ancestrais. Enfim, este é o eixo que os autores do artigo se propuseram a refletir.

Finalmente, o oitavo capítulo, escrito em língua espanhola por José Bessa Freire, se debruça sobre a importância da constituição de bibliotecas plurilinguísticas dedicada à incorporação específica de obras escritas nas linguagens dos povos indígenas. De fato, em qualquer estudo que verse sobre o tema das identidades nacionais, o tema da língua e sua transposição de sua forma puramente falada para sua decodificação gramatical está longe de ser um problema especificamente linguístico se voltando mesmo para um debate sobre os fundamentos do Estado nacional moderno, bem como seus limites. Assim, o problema da existência ou não com dimensões multiculturais pode abrigar uma importância muito mais profunda que aparentemente poderia levar a supor. De qualquer modo, vale frisar que o autor tem por eixo de estudo a realidade vigente no Peru, país de marcada e visível presença ameríndia.

Em suma, dentro do grande tema da diversidade e do multiculturalismo dentro do ambiente acadêmico universitário, o presente livro abriga diversas possibilidades analíticas que deixarei ao próprio leitor saborear com seus próprios olhos.

Vale, todavia, citar a dimensão transformadora destas interpretações e experiências, salutar mesmo para a renovação de perspectivas para o já desgastado modelo eurocêntrico que a fundamentou, bem como para a abertura de novas possibilidades, menos tristes, de combinação entre a produção do conhecimento, sua transmissão, e a nobre e difícil arte de transformar a ordem das coisas.



Sumário

Apresentação | Diversidade e multiculturalismo: novos rumos para a Universidade brasileira 04

Marcelo Paixão

Ações afirmativas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 15

Abyas Siss

Ângela Ferreira Pace

Fernando Resende Nóbrega

Lygia Fernandes

Subjetividade e relações interétnicas: A matriz religiosa afrobrasileira na educação superior 31

Leila Dupret

A importância do sistema de reserva de vagas na Uerj na construção de identidades negras. 49

Maria Alice Rezende Gonçalves

Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior - A experiência do Instituto Luther King 69

Mariluce Bittar

Wanilda Coelho Soares de Moraes

Relações interétnicas e educação superior indígena:
O programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul . . . 103

Aguilera Urquiza, A. H.

Nascimento, Adir Casaro

Brand, Antonio J.

Entrelaçando passado e presente: educação indígena e
etnosaberes tupinambá 127

Ana Paula da Silva

Aloisio Monteiro

José Ribamar Bessa Freire

Lugar da memória e memória do lugar:

Formação de professores indígenas e o currículo como
narrativa étnico-racial 139

Aloisio Monteiro

Joliane do Nascimento Leal

Quijote Y Quimbaya: Literacidad y oralidad en la Biblioteca
Intercultural Indígena 157

José Ribamar Bessa Freire

Ações afirmativas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Alyas Siss¹

Ângela Ferreira Pace²

Fernando Resende Nóbrega³

Lygia Fernandes⁴

Introdução

A busca pela igualdade entre os indivíduos é um dos pressupostos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Contudo, a igualdade não é um fenômeno natural inerente à estrutura de toda e qualquer nação. Desta forma faz-se necessário, em favor de grupos étnicos, de determinados grupos religiosos, de pessoas portadoras de necessidades especiais e demais grupos suscetíveis a processos discriminatórios, a adoção das chamadas ações afirmativas, pautadas no princípio da igualdade, mediante programas resultantes de políticas públicas fulcradas na noção de equidade. Esses programas sugerem, portanto, que, para contemplar a diversidade que compõe uma dada população, na busca de uma uniformidade concreta, a aplicação das mesmas regras de

1 Doutor em Educação. Professor do PPGEduc - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ. Coordenador do Leafro – Laboratório de Estudos AfroBrasileiros (NEABi/UFRRJ).

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ.

3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ. Bolsista da FAPERJ.

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ. Bolsista da CAPES.

direitos, para todos, se mostram insuficiente para o total reconhecimento da dignidade humana. Uma excelente caracterização dessas políticas é a oferecida por Gomes (2001), ao postular que:

(...) as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 40).

Não se pode negar que as desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero e geracionais, dentre outras, operem como poderoso mecanismo de estratificação social em qualquer sociedade onde elas se manifestem (SISS, 2003). É certo, também, que na sociedade brasileira os índices dessas desigualdades sejam elevados, principalmente aqueles relacionados às desigualdades sociais e étnico-raciais.

No que diz respeito às desigualdades sociais e étnico-raciais, alguns estudiosos dessas relações acreditam que o preconceito de classe é mais importante que o preconceito étnico-racial e se opõem, de forma veemente, a qualquer tipo de política de ação afirmativa, ou de cotas étnico-racialmente enviesadas, principalmente na área da educação superior brasileira. Outros tantos pesquisadores dessas mesmas relações, porém, postulam ser o preconceito étnico-racial mais importante que a condição de classe. Compreende-se que:

O que torna o reconhecimento de uma questão racial tão problemática é a existência de uma ideologia de igualdade racial com base na miscigenação que não encontra respaldo na vida social. Como em muitas outras sociedades multi-raciais, as diferenças raciais não são tomadas como simples diferenças, mas como indício de desigualdade e

inferioridade; e a condição de classe tão afirmada nesse ideário democrático serve apenas para mascarar uma prática frequente de discriminação, evidenciada nas pesquisas atuais em todos os setores da sociedade (SEYFERTH, 1989, p. 30).

Esta é uma questão polifônica, que está colocada para a academia há mais de meio século e sobre a qual não há consenso. As políticas de ação afirmativa, tanto na sua versão de cotas sociais, quanto na modalidade de cotas étnico-raciais, implementadas em uma grande parcela das Instituições de Ensino Superior brasileiras, contemporaneamente, têm suas bases orientadas e impactadas por esta polifonia tendendo, na sua grande maioria, pela implementação de cotas sociais.

A UFRRJ e a Baixada Fluminense

A UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - que comemora em 2010 o seu centenário está situada, em sua maior parte, na região denominada Baixada Fluminense,

Configuração da Baixada Fluminense



Fonte: Anuário Estatístico Fundação CIDE - 2006

onde se localizam dois de seus *campi*: o seu *campus* sede, localizado no Município de Seropédica e *campus* de Nova Iguaçu, outro Município localizado na região da Baixada Fluminense. Em 1910, quando a UFRRJ foi criada, pertencia ao Ministério da Agricultura

e, mais tarde, em 1934, a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), como outrora era chamada, desmembrou-se em duas grandes escolas: Escola Nacional de Agronomia (ENA) e a Escola Nacional de Veterinária (ENV), tornando-se estabelecimento padrão para o ensino agrônomo e de medicina veterinária do País. Finalmente, em 1943, nasceu a Universidade Rural, já elevada à categoria de Universidade, que contava em seu *curriculum* acadêmico não somente com a ENA e a ENV, iniciais, como também cursos de pós-graduação para ambas as áreas, além de cursos de extensão, serviço escolar e serviço de desportos.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi crescendo e, com o passar dos anos, foi agregando, outras áreas do conhecimento, contando hoje com 19 cursos de Pós-Graduação Stricto-Sensu, 70 cursos de Graduação na modalidade presencial: 55 desles no *campus* de Seropédica, 11 no *campus* de Nova Iguaçu e 4 cursos no *campus* de Três Rios, além de atuar na modalidade à distância (EAD), onde conta com 2 cursos de graduação. O Município de Seropédica, onde se localiza o campus sede da UFRRJ foi, até meados do século XVII, ocupado por indígenas. Seu nome parece ter se originado da sericultura, ou seja, da atividade da criação do bicho-da-seda.

Nova Iguaçu, assim como Seropédica, é uma cidade do Estado do Rio de Janeiro, localizada em uma região geográfica com alto índice populacional e acentuada desigualdade social, possuindo um dos maiores centros comerciais do país, além de uma concentração expressiva de indústrias. Neste local são gerados 25% do PIB industrial do Estado. Apesar de sua importância econômica e da alta densidade populacional, a região tem sido, historicamente, excluída de alguns cenários culturais e intelectuais.

Ainda que a educação escolarizada não seja a única solução para a eliminação de todas as desigualdades sociais, raciais, étnicas, geracionais e de gênero, dentre outras, a criação de instituições públicas de ensino superior na região, além de promover uma

ampliação do acesso a esse nível de ensino vem favorecer processos de mobilidade e de inclusão social, com impactos positivos para o desenvolvimento da região.

Sabemos que a educação ocupa um lugar histórico e fundamental nos processos de construção e de implementação de cidadania plena dos diferentes segmentos populacionais de qualquer sociedade. No caso da Baixada Fluminense, de acordo com informações do Instituto de Economia Aplicada, baseadas nas análises fornecidas pelo Censo 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os municípios da Baixada Fluminense apresentam baixos índices de desenvolvimento humano municipal (IDH-M), quando comparados com municípios de outras regiões geográficas brasileiras.

Com população aproximada de 3,5 milhões de habitantes, a chamada Baixada Fluminense é formada pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica, dentre outros. Com densidade populacional média girando em torno de 28 pessoas por hectare, abriga cerca de 30% da população do estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Paixão (2003), essa população é, majoritariamente, descendente de imigrantes, afro-brasileira e pertencente à classe trabalhadora. Chama a atenção o fato de que, 17% dessa população é formada por jovens com idades variando entre 15 e 24 anos de idade. É um espaço geográfico marcado por elevados índices de desigualdade social quando comparados com outras regiões geográficas brasileiras, como podemos verificar, através da Tabela I, 75% dos domicílios dessa região possuem renda familiar *per capita* mensal de até dois salários mínimos. Se o Brasil possui, de acordo com dados do IBGE (2000), cerca de 16 milhões de analfabetos, o município de Nova Iguaçu contribui, de acordo com esses mesmos dados, com cerca de 2,8% desse total. A Tabela II a seguir permite perceber que,

TABELA I - ÍNDICE DE POBREZA POR GRUPOS ÉTNICOS E SEXO.
Localidade Brasil, Sudeste, Rio de Janeiro, Metropolitana do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. Zona Urbana

Localidade	Masculino				Feminino			
	Branços	Negros	Indígenas	Total	Branços	Negros	Indígenas	Total
Brasil	25,65%	49,24%	43,45%	36,05%	26,17%	50,34%	44,48%	36,24%
Sudeste	19,45%	36,12%	30,46%	25,59%	19,81%	37,49%	32,35%	25,90%
Rio de Janeiro	21,98%	39,03%	31,02%	29,83%	21,94%	39,99%	31,79%	29,85%
Metropolitana do Rio de Janeiro	20,74%	37,73%	31,02%	28,72%	20,67%	38,59%	31,74%	28,70%
Rio de Janeiro	20,55%	37,51%	30,65%	28,63%	20,42%	38,39%	31,25%	28,59%
Nova Iguaçu	32,92%	44,40%	—	39,54%	32,99%	45,04%	—	39,68%

FONTE: CENSO DEMOGRÁFICO, IBGE, 2000. TABULAÇÕES DO LAESER - IE-UFRJ

TABELA II - TAXA DE ANALFABETISMO POR GRUPOS ÉTNICOS, SEXO E IDADE.
Localidade Brasil, Sudeste, Rio de Janeiro, Metropolitana do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. Zona Urbana

Raça/Cor	Masculino					
	Brasil	Sudeste	Rio de Janeiro	Metropolitana do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu
Branços	5,78	4,15	3,66	3,27	3,15	4,73
Negros	13,47	8,43	6,60	6,00	5,82	6,44
Pretos	14,90	10,12	7,90	6,86	6,56	8,19
Pardos	13,19	8,00	6,15	5,72	5,58	5,84
Indígenas	11,25	7,85	—	—	—	—

Raça/Cor	Feminino					
	Brasil	Sudeste	Rio de Janeiro	Metropolitana do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu
Branços	7,12	5,84	4,53	4,14	3,98	6,33
Negros	14,83	10,94	8,79	8,21	8,00	9,26
Pretos	17,91	13,70	11,54	10,64	10,36	11,97
Pardos	14,27	10,26	7,85	7,41	7,22	8,38
Indígenas	16,04	13,48	—	—	—	—

FONTE: CENSO DEMOGRÁFICO, IBGE, 2000. TABULAÇÕES DO LAESER - IE-UFRJ

no que diz respeito ao quesito analfabetismo, o município de Nova Iguaçu encontra-se aí super-representado, quando comparado com as demais regiões geográficas brasileiras, nesse período. Segundo dados coletados pelo IBGE e publicados no ano de 2000 esse município apresentava baixa escolarização, quando comparado com outras regiões geográficas brasileiras de acordo com a Tabela III.

TABELA III - TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA TOTAL POR GRUPO ÉTNICO E SEXO – ZONA URBANA. Localidade: Brasil, Sudeste, Rio De Janeiro, Metropolitana Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, Nova Iguaçu						
MASCULINO						
Raça/Cor	Brasil	Sudeste	Rio de Janeiro	Metropolitana do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu
Branços	86,77	86,51	88,07	88,80	89,34	81,70
Negros	80,35	78,95	79,22	79,59	79,68	78,18
Indígenas	82,45	80,00	80,38	80,20	—	—

FEMININO						
Raça/Cor	Brasil	Sudeste	Rio de Janeiro	Metropolitana do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu
Branços	88,82	86,91	89,56	89,94	90,20	82,70
Negros	84,30	80,92	82,09	82,11	82,17	79,90
Indígenas	85,19	82,43	88,03	92,40	91,22	—

FONTE: CENSO DEMOGRÁFICO, IBGE, 2000. TABULAÇÕES DO LAESER - IE-UFRRJ

Nesse mesmo corte populacional e entre 15 e 24 anos de idade, 13,5% desse segmento jovem em Nova Iguaçu possuem menos de quatro anos de escolaridade. Acreditamos haver uma efetiva correlação entre pobreza econômica e baixas taxas de escolaridade, entre capital econômico e capital cultural (Bourdieu, 1974). A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, principalmente através da atuação de seu campus avançado, em Nova Iguaçu, vem atuando, efetivamente, no sentido de reduzir esses elevados índices de desigualdades.

Para além da efetiva correlação estabelecida entre pobreza econômica e baixas taxas de escolaridade, acreditamos, também, que a educação seja um mecanismo efetivo e imprescindível de promoção de inclusão social. A redução dos índices de desigualdades sociais está diretamente vinculada à democratização do acesso da população a um ensino de público e de qualidade, como postulam pesquisadores como Freire (1989), Pastore (1979), Saviani (2004) e Vieira (1999). Acreditamos que os baixos índices de escolarização do município de Nova Iguaçu apontados pela Tabela III, desse projeto de pesquisa, possam sofrer uma drástica redução, desde que estratégias objetivas e coerentes de elevação da taxa de

escolaridade da população desse município sejam elaboradas e coerentemente implementadas.

As transformações da região em que se localiza o *campus* do Instituto Multidisciplinar apontam para uma crescente urbanização da periferia do Rio de Janeiro, produzindo alterações no perfil da população que, cada vez mais, demanda acesso ao ensino superior. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como universidade pública na região, direciona a formação de pesquisadores e professores do ensino fundamental e médio, contribuindo para tornar mais equânimes os caminhos de acesso à Universidade. A procura pelo Ensino Superior é, sem dúvida, parte importante desse compromisso de melhoria da qualidade de vida da população que habita a região da Baixada Fluminense. A criação do campus da UFRRJ em Nova Iguaçu relaciona-se intrinsecamente com o atendimento dessa demanda social por parte da UFRRJ que não ignora o fato de que essa região enfrenta enormes dificuldades em obter serviços públicos de qualidade, constituindo-se o acesso a educação superior pública, gratuita, social e culturalmente referenciada como um de seus maiores problemas.

Ao produzir e divulgar estudos de impacto e de intervenção no campo do poder público e na esfera educacional, os *campi* da UFRRJ, na baixada Fluminense, materializam alguns de seus objetivos e metas previstas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e se legitima como ator e canal privilegiado de interlocução com as várias instituições e organizações locais através da discussão dos resultados alcançados. A universidade contribui, então, para a redução das múltiplas desigualdades sociais e das relações assimétricas de poder, historicamente construídas, e intervindo, positivamente, nos processos de implementação de cidadania, através de uma educação inclusiva.

A UFRRJ e as políticas de ação afirmativa

A UFRRJ, embora localizada na região Sudeste, possui, em seu corpo discente, alunos oriundos de outras regiões brasileiras e até de outros países. Atualmente, cerca de 18,8% de seus alunos são advindos de outros estados brasileiros. O *campus* sede da UFRRJ em Seropédica, devido à sua diversidade cultural, é conhecido como a “torre de babel” dos sotaques e idiomas. Durante anos, a UFRRJ procurou atender a estudantes de outras localidades, tais como no então território de Macapá, nas décadas de 1970 e 1980 e, posteriormente, no final da década de 1990, em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro como Paracambi, Três Rios, Quatis, Nova Iguaçu e Volta Redonda, mediante uma expansão associada a convênios com os respectivos municípios. A experiência foi importante, e potencializou reflexões em torno da necessidade de tornar-se a UFRRJ uma instituição multicampi. A UFRRJ engajou-se ao Programa de Expansão Universitária do Governo Federal, criando os *campi* de Nova Iguaçu, e de Três Rios, no interior do estado do Rio de Janeiro, em 2007, que já funcionava na modalidade de turmas fora da sede, tendo acarretado na ampliação dos cursos oferecidos e, conseqüentemente, de estudantes.

Buscando efetivar políticas de democratização de permanência de estudantes no ensino superior, a UFRRJ oferece alojamentos masculinos e femininos, no seu *campus* sede para cerca de 2.000 alunos dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação. A distância da moradia do aluno, aliado à baixa renda familiar comprovadas, são os critérios que definem o acesso a esse benefício.

Nesse mesmo *campus*, há restaurante universitário que conta em sua equipe com Economistas Domésticos e Nutricionistas, que cuidam de todo o gerenciamento, no intuito de oferecer refeições qualitativamente adequadas ao corpo discente e por valores módicos. Os preços das refeições variam de setenta centavos (R\$0,70) a um real e quarenta e cinco centavos (R\$ 1,45). Para

aqueles estudantes que não podem arcar com as despesas referentes à alimentação, a Universidade possui uma política de bolsas, que proporciona aos seus alunos dos cursos de graduação, bem como aos alunos do Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), refeições referentes ao desjejum, almoço e jantar, gratuitamente. Aqui, o critério de carência econômica é fundamental.

Ainda referente à alimentação, por iniciativa da UFRRJ, foi implementada a Bolsa Trabalho e a Bolsa Emergencial sem caráter remuneratório, através da qual o estudante exerce uma atividade junto ao DEG ou ao Restaurante Universitário, em troca de gratuidade na alimentação. Nos outros *campi* da UFRRJ não há restaurante universitário, mas já existem projetos institucionais voltados para sua implantação.

A UFRRJ integra o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Destinado aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior, o PNAES atua com ações de assistência estudantil desenvolvidas nas áreas referentes à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, embora não seja determinado como dever para as instituições, a execução de todas essas ações. No âmbito da instituição, o PNAES vem sendo implantado na modalidade Bolsa Permanência, a qual foi subdividida em Bolsa Apoio à Moradia, Bolsa Apoio ao Transporte, Bolsa Apoio à Alimentação e Bolsa Apoio Didático-Pedagógico.

O número de Bolsas Permanência concedidas são discriminados da seguinte forma.

Tabela IV - Distribuição do Programa de Bolsas – PNAES por *campus*

Campus	Bolsa Moradia	Bolsa Transporte	Bolsa Alimentação	Bolsa Didático-Pedagógica
Seropédica	100	100	XX	200
Nova Iguaçu	200	200	250	200
Três Rios	50	50	100	100
Total	350	350	350	500

Fonte: Decanato de Ensino e Graduação - DEG/UFRRJ

Ademais, a UFRRJ propicia Bolsas de Extensão, sendo parte delas com recursos próprios. Com relação à saúde dos estudantes, bem como de toda a comunidade universitária, a UFRRJ mantém um serviço médico, na modalidade ambulatorial, no *campus* de Seropédica. Este serviço funciona 24 horas por dia e conta com uma equipe composta de médicos, enfermeiros, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e assistentes sociais. Apesar do seu caráter ambulatorial a universidade possui ambulâncias próprias para remoção.

Ainda em relação ao serviço à saúde, UFRRJ proporciona uma Seção Especial de Atenção ao Aluno, espaço onde trabalham voluntários, como os próprios alunos na recepção, além de massoterapeutas, fisioterapeutas e assistentes sociais, e profissionais de terapias alternativas como Reiki e Florais de Bach. Toda a estrutura física, da “salinha azul”, como é conhecida, é custeada pela Universidade. Somente no primeiro semestre de 2010 foram feitos 500 atendimentos de Reiki e 200 de massoterapia.

Como parte de sua política de democratização de acesso à universidade, a UFRRJ implementou a reserva de 20% de vagas em seus cursos de licenciatura para professores em atividade na rede pública de Educação Básica, em consonância com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Entretanto, a mais recente conquista em relação à política de reserva de vagas na universidade é aquela instituída em associação com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA.

O PRONERA resulta de uma parceria entre o Governo Federal, Universidades e Movimentos Sociais no campo. Ele possui como objetivos principais estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de educação nos assentamentos de reforma agrária. Integrando essa parceria, a UFRRJ criou o curso de Licenciatura em Educação no Campo, que pode passar a vigorar já no próximo ano, destinando 50 vagas para assentados, cadastrados

nos projetos de assentamentos da Reforma Agrária criado pelo INCRA e 10 vagas para as populações indígenas e quilombolas.

No que diz respeito às políticas de ação afirmativa etnicamente enviesadas, a universidade possui iniciativas implementadas, através das atividades do Leafro – Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros – NEABi da UFRRJ. Esse laboratório vem oferecendo, nos anos de 2007, 2008 e 2009, oficinas, cursos de extensão e de Pós-Graduação Lato-Senso em Diversidade Étnica e Educação Brasileira (SISS, 2008). O Leafro vem atuando na formação continuada de professores das redes públicas dos Municípios da Baixada Fluminense enfocando as relações entre educação, prática docente e diversidade étnico-racial, tal qual explicita o Parecer CNE/CP 3/2004, a Lei n. 10.639/03 e a Lei n. 11.645/08, propiciando, preferencialmente, aos professores, bem como aos demais cursistas, uma transformação qualitativa e positiva de sua práxis pedagógica, no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais na escola e na sociedade abrangente, qualificando a prática docente desses profissionais da educação e ampliando sua formação inicial, ao mesmo tempo em que busca possibilitar aos professores, a construção de alternativas de intervenção pedagógica no processo educativo. Acreditamos estar intervindo, positivamente, no processo de formação continuada de professores de forma a possibilitar a construção de novas subjetividades, de mudança de atitudes frente às relações de dominação e de exclusão, tanto no interior da Instituição escolar, quanto na sociedade ampliada.

Considerações finais

O resultado do levantamento das ações afirmativas em cursos na UFRRJ apontam na direção de que elas, nas suas diferentes modalidades, têm se estruturado, até o momento, quase exclusivamente, a partir das condições socioeconômicas do seu corpo docente, ignorando as dimensões culturais de seus alunos. Políticas

de ação afirmativa, ou de cotas, enviesadas por etnia, raça, gênero, idade e pertença religiosa não têm sido implementadas por essa universidade. Muito embora a dinâmica do racismo e da exclusão dos Afro-brasileiros do ensino superior público tenha se modificado, em relação àquelas existentes, até meados dos anos noventa, do século passado e, principalmente, após a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida na África do Sul, em Durban, no ano de 2001, essa exclusão, ou a inserção precarizada dos Afro-brasileiros no ensino superior ainda é um fato entre nós.

Em 2010, a UFRRJ por meio do Leafro (Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros) iniciou seu I Censo Institucional Discente. Um dos objetivos desse levantamento censitário é identificar, analisar e caracterizar os segmentos populacionais das diferentes regiões que demandam o acesso à UFRRJ e as formas pelas quais a universidade vem se organizando, para dar respostas efetivas e qualificadas a essa demanda. Isso significa discutir como se constrói, ou não, o relacionamento dessa universidade com a sociedade e, mais precisamente, com as regiões nas quais se inserem seus *campi*. Seu maior, ou menor, impacto social no cotidiano local/regional poderá ser mensurado através desse estudo, o que permitirá, à universidade, elaborar e implementar políticas de inclusão social diferenciadas, que permitam atender, com qualidade, a essas demandas.

Outro dos objetivos desse levantamento é construir o perfil dos alunos com matrícula ativa – jovens, na sua grande maioria – que frequentam os cursos oferecidos pela UFRRJ, com dados desagregados por classe social, etnia/raça, gênero, local de residência e religião, dentre outros. O levantamento das formas de acesso à universidade utilizados por esses alunos, seus mecanismos de resistência, bem como as possíveis estratégias por eles construídas de superação desses obstáculos, permitirá à UFRRJ, conhecer melhor seus alunos e a criação de mecanismos que lhes possibilite uma tra-

jetória escolar menos acidentada, o que possibilitaria a redução de eventuais índices de evasão e de retenção acadêmicas.

Espera-se que o perfil dos alunos dessa universidade, a ser delineado por esse I Censo Institucional Discente, possa lançar luzes novas e fortalecer, de forma positiva, as discussões sobre a necessidade, ou não, da implementação de uma política de ação afirmativa na modalidade de cotas para Afro-brasileiros na UFRRJ, discussões essas que já vêm acontecendo no âmbito dessa universidade na UFRRJ. Até agora, há uma sinalização de que a cota numérica, como forma de democratização do acesso de alunos negros à UFRRJ, seja rejeitada (ADURINFORMA, n. 94, 2007, p. 04). Entretanto, a ideia de se adotar cota social, vale dizer, para alunos pobres e oriundos de escolas públicas, como mecanismo de democratização de acesso a essa universidade, encontra maior receptividade na comunidade acadêmica.

Para os limites deste artigo podemos, por ora, concluir que o caminho para a efetiva democratização do espaço universitário ainda é longo, pois as políticas de ação afirmativa até agora implementadas no contexto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, demonstram que não contemplam toda a comunidade.

Referências bibliográficas

ADURINFORMA. *UFRRJ Debate Políticas de Ação Afirmativa*. In: Informativo ADUR. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/adurinforma/adurinforma94.pdf>

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília : CNE, 10 de mar. de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora)

BOURDIEU, Pierre. *Avenir de classe et causalité du probable*. In: Revue française de sociologie. Paris, 1974.

FREIRE, Ana Maria, Analfabetismo no Brasil. São Paulo, Cortez/INEP, 1989.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da

- Igualdade. Rio de Janeiro, São Paulo. 2001.
- IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.
- PAIXÃO, Marcelo. Desenvolvimento Humano e Relações Raciais. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- PASTORE, José. Desigualdade e mobilidade social no Brasil. São Paulo: Edusp, 1979
- SAVIANI, Dermeval. *Et alli*. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas, Autores Associados, 2004.
- SEYFERTH, Giralda. As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial. In: *Cati-veiro e Liberdade*. BIRMAN, Patricia (org). Rio de Janeiro, EdUERj, 1989.
- SISS, Ahyas. Afrobrasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro, Quartet, 2003.
- _____ (org). Diversidade Etnicorracial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet/EDUR, 2008.
- VIEIRA, Ângela de Faria. Mobilidade *social, educação e poder no Brasil*. In: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília: ano 1, n. 3, abr/jun.1999.



Subjetividade e relações interétnicas: A matriz religiosa afrobrasileira na educação superior

Leila Dupret¹

Resumo

O capítulo, fruto da experiência docente, discorre sobre a ocorrência de situações subjetivas, enfatizando a interferência de sentimentos nas práticas educativas. A definição de subjetividade escolhida como referência de base está sustentada pelas configurações dos sujeitos e suas relações a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1987, 1988), destacadamente a indissociabilidade afeto-intelecto e o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*; González Rey (2003) com sua concepção sobre o *sentido social* e Morin (1996) a partir dos ensaios sobre complexidade.

Nesta perspectiva, o texto percorre o trajeto da Lei n. 10.639 promulgada em 9 de janeiro de 2003, sua regulamentação pelo parecer do Conselho Nacional de Educação em 2004 e o estado dos profissionais de educação diante deste fato. Em seguida, ressalta a necessidade e a importância de ser resgatada a construção dos brasileiros, o que passa a ser um alento para todos aqueles que, em se reconhecendo como negros, vislumbram agora seu espaço valorizado e decantado pela educação.

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia, Doutora em Psicologia, Pós-doutora em Psicologia, Prof^a Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Membro do Laboratório de Estudos Afrobrasileiros – Leafro/NEABI – UFRRJ.

Entretanto, o objetivo principal foi recortado no campo mais delicado das interferências dos negros, pois se refere ao aparato religioso presente em nossa construção subjetiva. Não é muito fácil trazer para a discussão acadêmica a área de estudos sobre religião. Não foi à toa que Derrida e Vattimo (2000) entre outros pensadores fizeram seminários diários em Capri acerca do tema, porque este seria um dos grandes desafios do século XXI.

Mas, voltando ao foco do estudo em tela, falar cientificamente sobre matrizes afrobrasileiras religiosas e seus atravessamentos presentes em nossa subjetividade a pessoas que fazem parte de um grupo cuja escolaridade se intitula de nível superior em educação, tem sido uma experiência riquíssima em todos os sentidos: pessoais, profissionais e intelectuais.

Lidar com os impedimentos discriminatórios etnocêntricos instiga não só meu potencial na busca de argumentos que fundamentem a manutenção da temática viva nos ambientes acadêmicos, em seus mais variados estilos: aulas, atividades complementares, congressos nacionais e internacionais; como também estimula, cada vez mais, minha capacidade de resistir a posturas racistas que permanecem alimentando as desigualdades étnicas.

Cabe lembrar, que em se tratando de educação de nível superior, a universidade desponta como fomentadora de discussões que ampliam o conhecimento. E ainda, se ela pretende em seus princípios ser de qualidade, não deve se furtar o direito de ter profissionais encorajados a estudar os mais diferentes assuntos; aliás, esta é a marca da diversidade acadêmica que se traduz na multidisciplinaridade.

Ademais, se a universidade for pública, precisa garantir os padrões de atendimento que lhes são demandados, incluindo a todos que dela participam, porém favorecendo a permanência dos mesmos; não por assistencialismo culpado pelas injustiças cometidas durante alguns séculos, mas por convicção de princípios políticos e valores humanos que primam pela equidade social.

Introdução

Quando em 2004 foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Africanas e Afrobrasileiras, em conformidade com a Lei n. 10.639 sancionada em 2003, as instituições educativas se viram na obrigatoriedade de cumprir o que foi proposto, porém sem saber como fazê-lo. Assim se coloca o primeiro obstáculo a ser ultrapassado: alcançar informações nunca dantes reveladas ou mencionadas em nossas escolas. A história, principalmente a do Brasil, estudada nas instituições de ensino em seus diferentes níveis de escolaridade, durante muito tempo não apresentou qualquer contribuição efetiva dos africanos para a nossa constituição econômica, política, social, cultural, religiosa, ideológica, ou mesmo filosófica.

Deste modo, crescemos professores e alunos, transformados posteriormente em profissionais das mais variadas áreas, seguindo um caminho trilhado pelo entendimento errôneo dos nossos aprendizados de que não havia questões raciais em nosso país, as quais na verdade estavam encobertas pelo *mito da democracia racial*, decantado por autores renomados como Gilberto Freire em *Casa Grande e Senzala* (2002), e Ruth Landes em *A Cidade das Mulheres* (2002), por exemplo. Além disso, os padrões de “boa educação”, de aquisição de conhecimentos, de evolução civilizatória se pautavam em referências trazidas pelos europeus, desconsiderando completamente os saberes advindos dos africanos.

A maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os(as) profissionais da

educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e por vezes preconceituosa. (Brasil, MEC, 2010, p. 125).

Diante deste fato, os professores, em especial, se viram na obrigação de obter informações que pudessem, minimamente, sanar lacunas deixadas por currículos anteriores dos quais tinham sido alvo, por um lado e por outro, transformar seus aprendizados imediatos em conteúdos pedagógicos por eles programados. Em outras palavras, aprender e recompor planejamentos de modo a viabilizar o novo conhecimento a quem aprende.

Cabe destacar, entretanto, que tal impacto não se dá de modo tão simples como se escreve e este é o ponto em que quero me deter. Existe implicitamente, ou melhor, na experiência que se dá de maneira subjacente, o contato com uma dinâmica psicológica na qual protagonizam a imposição do fazer versus o não saber, a determinação da obrigatoriedade versus a impossibilidade de realização, o oferecimento de material textual versus a escassez da prática educativa em outros moldes, para se ilustrar o estado em que muitos professores ficaram e alguns ainda se mantém. É importante mencionar a situação subjetiva porque ela é um interferente direto na realidade objetiva do contexto escolar, seja em nível fundamental, médio ou superior.

Esta revelação nos coloca, ao mesmo tempo, diante de duas demandas: uma se refere ao atendimento do professor que não deveria alimentar uma baixa autoestima, desembocando em fracassos intelectuais e desmobilizações profissionais; a outra, diz respeito ao próprio contato com nossas raízes, que por terem sido tão desmerecidas durante tanto tempo, tendem a não serem admitidas como importantes. Olhando-se por outro prisma, percebe-se que mesmo professores negros resistem em adotar procedimentos que validem a presença da contribuição africana em nossas construções historicamente objetivas e subjetivas.

Subjetividade e relações interpessoais

O conceito de subjetividade social nos permite compreender a dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais, assim como o da rede complexa do social nos diferentes contextos em que ela se organiza através da história. Esta visão facilita transcender a divisão dicotômica entre o social e o subjetivo, assim como da dicotomia entre o individual e o social. (REY, 2003, p. 78)

As palavras de Rey (2003) permitem delinear uma concepção de subjetividade que não prioriza o individual em detrimento do social, ou o social em detrimento do individual, mas enfatiza a interferência mútua e a referenciação recíproca, de ambos no processo de construção subjetiva. Além disso, amplia a reflexão sobre o que é subjetividade, favorecendo o entendimento de que o conceito pode ser definido como tudo o que é da instância do sujeito, tendo sua expressão mais simples e perceptível na esfera do cotidiano, compreendendo o que é objetivo e subjetivo, já que significam manifestações singulares, próprias, exclusivas, mas que estão constituídas pelo que é individual e coletivo a um só tempo.

Nesta dinâmica é importante trazer à baila dois conceitos pontuados na história do desenvolvimento humano como fundamentais: a zona de desenvolvimento proximal sugerida por Vygotsky (1988) e a socialização conforme admitem Berger e Luckmann (1985). O conceito de zona de desenvolvimento proximal definido como um estado potencial do sujeito que está próximo do que ele é capaz de realizar, mas que ainda não o faz sozinho, precisando de alguém mais capaz para instigá-lo em sua busca de estratégias para a realização, permite visualizar a interferência do outro no processo de desenvolvimento de um sujeito. Dito de outro modo, a dinâmica da relação dos sujeitos com outros sujeitos interfere nos seus desenvolvimentos, pois esta interação é instigadora de manifestações que, embora estejam prestes a acontecer, só ocorrem quando dela decorrem. Este movimento permite observar o

estreitamento da relação individual-social como construtores de si mesmos sem supremacia ou determinação de um ou outro, mas de maneira interferente e processual. Nas palavras de Vygotsky (1988, p. 97) “a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento”.

Ainda no campo das relações interpessoais cabe destacar a socialização primária, isto é, o primeiro encontro do sujeito com outros sujeitos, aos quais em tenra infância, a partir do estabelecimento do vínculo de afeto intenso, eleger de modo não consciente como significativos, cumprindo papéis de verdadeiros “modelos” a serem seguidos; e a socialização secundária, momento posterior em que o sujeito tem contato com outros sujeitos, em diferentes ambientes sociais na sua maioria institucionalizados, nos quais pode acontecer o estabelecimento do vínculo de afeto assemelhado ao da primeira infância, culminando na “eleição” de novos “outros significativos”, também de modo não consciente, os quais servem igualmente de referências a serem seguidas, a partir de mecanismos de identificação. Como nos diriam Berger e Luckmann (1985, p. 200), “os outros significativos na vida do indivíduo são os principais agentes da conservação de sua realidade subjetiva”.

A convocação dos autores à presença da afetividade nos remete a um lembrete, mais uma vez encontrado nos pressupostos de Vygotsky (1987), quando ele afirma que um dos grandes problemas metodológicos da psicologia reside em separar intelecto e afeto em suas pesquisas e estudos, pois que ambos se apresentam unidos nos mais diferentes comportamentos.

A separação enquanto objeto de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VYGOTSKY, 1987 p.6).

As definições trazidas nos servem para alinhar o que neste trabalho entendemos por subjetividade, não desprezando outras considerações de autores renomados, porém explicitando o recorte feito por nosso estudo como algo que transcende o âmbito individual e está configurado como sendo apenas de cunho subjetivo. Ao contrário, ao sintetizar tudo que diz respeito ao sujeito, traduz-se no próprio diálogo do que é subjetivo, ou seja, pertence ao sentimento, às emoções, à volição, ao desejo; e o que é objetivo, isto é, pertence à razão, ao que é material, concreto, comum. Do mesmo modo, os caminhos tomados na direção de conceituá-la revelam a possibilidade dos atravessamentos culturais como seus constituintes, mas não como seus determinantes. E ainda, as relações interpessoais são consideradas como interferentes no processo de construção subjetiva, mas não correspondem a predeterminações de atitudes, condutas ou comportamentos.

A partir desta linha de pensamento pretendo ressaltar os processos de construção subjetiva dos professores que, de um momento para o outro, se viram obrigados a transmitir informações sobre a História e a Cultura Africana e a Cultura Afrobrasileira sem ter subsídios para tal, além de estarem submetidos a uma desvalorização destas contribuições durante todo o percurso de suas profissionalizações.

Universidade e ampliação do conhecimento

A Universidade é o lugar da construção de pessoas através do Ensino, da Pesquisa, da Extensão em busca do *conhecimento socialmente útil compartilhado por um diálogo mais verdadeiro*. Pressupostos, Crenças, Preconceitos, Certezas às vezes não fundamentadas são disseminadas, são aceitas e às vezes defendidas pela grande maioria da Sociedade Brasileira. O Brasil tem uma enorme dificuldade em conviver de maneira *civilizada com as diversidades*. *As diversidades* dos outros seres humanos que não se assemelham ao modelo ocidental/europeu de *cultura*, de *civilização*. (SIQUEIRA, 2006, p. 118).

Conforme as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais, “os NEABs são justamente o tipo de espaço acadêmico que mais poderá ajudar a gerar um clima de diversidade nas universidades” (Brasil, MEC, 2010, p. 128). Neste sentido, o LAFRO (Laboratório de Estudos Afrobrasileiros) se configura como um NEABI (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro desde 2006. Institucionalmente situado no campus de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, ele possui como objetivos: produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa, desenvolvidas na UFRuralRJ, favorecendo o aprendizado da Cultura Afrobrasileira e Africana. O Leafro atua nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, produzindo e divulgando conhecimentos localizados na confluência das áreas de desigualdades e diversidades étnico/raciais e da educação, em consonância com o que é preconizado pela Lei n. 10.639/03 e, supostamente ampliado pela Lei n. 11.645/08. Busca intervir, também, no processo de formação inicial e continuada de professores, bem como nas modalidades presencial e à distância.

É importante ressaltar que o Leafro possui como diretriz de suas ações não só a produção e divulgação de conhecimentos acadêmicos, mas também a intervenção viabilizada por estas informações em diferentes segmentos sociais da Baixada Fluminense. Através dos estudos que vem realizando e os que têm a intenção de realizar, o Leafro pretende estabelecer uma relação direta com demandas da Baixada Fluminense buscando interferir nas relações sociais que se mostram visivelmente como assimétricas e desiguais. Além disso, sendo um laboratório de estudos instalado em Nova Iguaçu, faz parte do rol de seus compromissos se tornar uma referência no âmbito científico, não só em sentido amplo, mas principalmente nas investigações locais regionais.

Em síntese, o sistema interativo, por meio do qual é levada em conta a realidade em que estamos inseridos, gerando aprendizado no lidar com informações e, ao mesmo tempo, apresentando à

comunidade outro universo informativo, advindo do conhecimento científico e de suas possíveis inovações, descobertas e criações, avanços e disponibilidades de tecnologia constitui o modo de fazer educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, da qual o Leafro é parte integrante.

O Leafro ministra Cursos de Extensão e de Pós-graduação *lato sensu* contemplando em suas estruturas curriculares a disciplina “Subjetividades e Religiões Afrobrasileiras”, guardadas as devidas proporções de carga horária para ambos oferecimentos. Isto porque:

A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(os) africanos(as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs e de recriação das religiões de matriz africana. (Brasil, MEC, 2010, p. 20).

Delimitar a religião como área de investigação e estudos é desafiador, inicialmente, porque destaca o campo simbólico característico da condição humana oferecendo a ele o mérito que a ciência tradicional descarta enquanto fonte de aprofundamento de conhecimentos válidos academicamente. Além disso, em se tratando de religião de matriz africana e, por extensão, afrobrasileira, outros aspectos importantes participam dos nossos processos de subjetivação. Começamos com o que nos lembra Marco Aurélio Luz:

A estratégia desenvolvida pelo negro no Brasil garantiu a continuidade de seu processo civilizatório, baseado nos valores da religião, que se constituiu numa verdadeira teologia da libertação dos povos que se firmam em meio aos contextos adversos do imperialismo-colonialismo, que trazem em suas entranhas o genocídio. (LUZ, 2002, p. 17).

Deste modo, utilizada como recurso para a manutenção da existência das tradições e cultura africanas, a religião também funcionou como aglutinadora de um grupo que vindo de diferentes localidades da África, precisava de uma referência para fazer convergir, de um lado as lamentações pelas perdas e, de outro, as comemorações e festas que harmonizavam o espírito, fortalecendo e mantendo vivos, princípios que não podiam adormecer.

Partindo deste pressuposto a disciplina *Subjetividades e Religiões Afrobrasileiras*, então tem o objetivo de apresentar contribuições da Psicologia para o entendimento do processo de construção subjetiva atravessado pela cultura africana, a partir das informações religiosas, viabilizando a compreensão da interferência dos constituintes afrodescendentes no desenvolvimento humano. Assim, cotidianamente, percebemos sua presença em diferentes ritmos musicais, nas letras de composições que ressaltam atributos dos Orixás ou mesmo suas ações, nos instrumentos de percussão utilizados das mais diversas formas; na dança, com o samba, o afoxé, o balé-afro entre outras modalidades; nas estampas, cores e modelos de roupas, nos adereços que marcam um estilo de moda, antes sequer pensada; no conhecimento de plantas, sua utilização e preparo de chás, banhos, remédios, incensos; na alimentação com tipos de comidas, suas feitura e temperos usados; enfim, uma gama de contribuições que configuram o contexto social no qual estamos inseridos e que participa do nosso desenvolvimento, para resgatar a perspectiva de Vygotsky (1988). Obviamente, este demonstrativo denuncia uma valorização pertencente à contribuição dos negros em caráter macro, mas que se apresenta como partícipe de nossa subjetividade social, conforme nos sinaliza a perspectiva de Gonzalez Rey (2003).

Existem ainda características da religião de matriz afro-brasileira que precisam ser mencionadas em razão de oferecerem outras maneiras de ver o mundo e com ele se relacionar, dentre elas nos salta aos olhos a relação estabelecida com o sagrado. Cabe notar que os “Santos” não estão em esferas inalcançáveis, eles participam

do mesmo espaço que nós, seja através de fenômenos da natureza, no mar, nas chuvas, nos trovões e relâmpagos; seja por intermédio de valores humanos, na justiça, na coragem; seja pela manifestação incorporativa nos médiuns. A partir de tal proximidade é possível ocorrer o fortalecimento do sujeito e o sentimento de segurança despontar para suas iniciativas. Ademais, o respeito à natureza e aos humanos aflora não como mera imposição, mas como compreensão da presença de sacralidade.

Outro fator de suma importância refere-se à vivência em comunidade, as experiências de vida compartilhadas em um mesmo espaço, por exemplo, o do terreiro, que se estende para além de seus muros, pois acompanham o despertar do sentimento de solidariedade nas relações interpessoais. Nesta perspectiva, o que é chamado na linguagem comum aos participantes desta comunidade de *obrigação* (definido como fonte distributiva de *axé*, ou seja, a energia que circula no *ayé* e no *orum*, isto é, na terra e na dimensão espiritual), embora seja de responsabilidade individual, pois cada um deve ter e cumprir a sua, reverte para todos que pertencem à própria comunidade do terreiro. Dito de outro modo, quando um sujeito realiza a sua *obrigação*, é para a coletividade que alimenta a energia fundamental à vida e não apenas para si mesmo; aliás, nela ele está incluído. Assim, esta compreensão do que é uma responsabilidade coletiva traduz-se na possibilidade de se sentir importante para a manutenção do bem estar do grupo, acrescida do mesmo sentimento do grupo em relação a cada membro que o constitui.

Há também como viés da matriz religiosa em tela a instalação de um processo de *desculpabilização*, se é que posso utilizar este vocábulo para contrapor o pressuposto da *culpa* que habita outras modalidades religiosas, as quais têm como objetivo último sua expiação, até na hora da morte. Para a vertente que estudamos não há *pecado* e, portanto, não é necessário ser perdoado. Aliás, as histórias dos Orixás, que se traduzem em verdadeiro compêndio de mitologia, só que não mais greco-romana, mas sim africana, são o

demonstrativo do que pretendo explicitar, (cf. Prandi, 2001; Verger, 1997). Em outras palavras, quando não temos o *pecado original* como ponto de partida, o amor e o desejo unidos em vibração única criam o mundo, e não é possível configurar uma situação pecaminosa, pela qual me veja sempre em dívida com alguém a quem tenha que estar submetido em consequência de ter feito o que não devia. Este caráter de submissão e temor a Deus é imediatamente substituído pela cumplicidade e parceria confiada aos Orixás. Diante deste quadro o prazer, a sensualidade e a festa são abençoados pelos “Santos” e participantes efetivos da vida dos humanos, incluindo a morte, pois ela é apenas um outro modo de estar no mundo, em formato de energia (*axé* em outro feitio) e seu ritual é celebrado como uma festa.

O *Àsèsè*² é a origem e, ao mesmo tempo, o morto, a passagem da existência individual do *àiyé* à existência genérica do *òrun* (...) Há um consenso social, uma aceitação coletiva que permite transferir, representar e materializar num sistema simbólico complexo a realidade cultural *Nagô* da existência simultânea do *àiyé* e do *òrun*, da vida e da morte.³ (SANTOS, 1986, p. 235).

Finalmente, não poderíamos deixar de mencionar a interferência estrutural familiar que esta matriz proporciona, propagando a relação entre pais, mães, filhos(as) e irmãos(ãs) *de santo*, como se denomina nos ambientes em que ela se efetiva. Ou seja, o resgate da família como núcleo da construção dos sujeitos em suas relações com outros sujeitos e com os recursos disponíveis na cultura. Assim, a *Mãe de Santo (Yalorixá)* é respeitada em sua sabedoria porque transmite oralmente os conhecimentos dos ancestrais, por exemplo; do mesmo modo, o reconhecimento do outro como irmão, não se dá apenas de maneira discursiva porque a experiên-

2 Elemento constitutivo fundamental dos ritos e das cerimônias fúnebres.

3 Grifos da autora.

cia comunitária exige aliança e empenho coletivo que culminam na valorização da alteridade.

As palavras de João José Reis salientam a necessidade da manutenção deste relacionamento quando afirma:

O africano inventou aqui o conceito de “parente de nação”. Aliás, a intensidade com que os escravos produziam parentescos simbólicos ou fictícios revela como era grande o impacto do cativo sobre homens e mulheres vindos de sociedades baseadas em estruturas de parentesco complexas, das quais o culto dos ancestrais era uma parte importantíssima (...) Da mesma forma a “Família de Santo” dos candomblés substituiria importantes funções e significações da família consanguínea desbaratada pela escravidão e dificilmente reconstituída na diáspora (REIS, 1991, p. 55).

O aparato religioso configurado por este modo de compreendê-lo oferece aos alunos da disciplina supramencionada, subsídios para inúmeras reflexões que culminam em sentimentos de inquietude, perplexidade, surpresa, afastamento, curiosidade, satisfação, acolhimento para citarmos algumas manifestações públicas expostas em sala de aula. Mas cabe ressaltar que não é nada simples lidar com a resistência ao reconhecimento das contribuições da religião de matriz afrobrasileira em termos socioculturais, porque existe uma tendência insistente nos ambientes acadêmicos em considerá-la apenas como uma crença dos negros, diminuindo suas qualidades contributivas culturais e menosprezando seus valores político-ideológicos de enfrentamento histórico. Entretanto, este fato não deve tomar o sentido de vitimar os negros, mantendo-os na condição de “pobres-coitados”, despertando apenas um sentimento de pesar ou lamento; mas ao contrário, ser instigante à busca de fundamentos, cada vez mais consistentes, para explicitar o que esteve velado durante muito tempo.

Reflexões Adicionais

Durante as aulas da disciplina *Subjetividades e Religiões Afro-brasileiras* temos possibilidade de refletir sobre alguns temas que são pouco divulgados nos ambientes acadêmicos, sob pena de estarmos fraturando estruturas de pensamento solidificadas e, por conseguinte, entendidas como “verdades” inquestionáveis. Destacaremos alguns deles no intuito de, em linha gerais, instigarmos o leitor também a pensar acerca do que debatemos em nosso cotidiano da sala de aula.

Com o foco na matriz religiosa que acredita nos “Santos” com o mesmo valor de deidade, ou seja, reconhece em diferentes Orixás, Guias e Entidades, para estendermos nossa visão das contribuições afrobrasileiras, igual poder de emanar energia positiva aos seres no mundo, nos distanciamos da concepção de um Deus único, onisciente, onipresente, onipotente, que conduz ao conceito de verdade absoluta e do poder exclusivo, nos colocando diante de uma distribuição igualitária de poder que sugere nos aproximarmos do entendimento da existência de verdades; o que culmina em uma compreensão democrática sobre o saber e fornece elementos para compreender a construção das diferenças.

Ademais, na história dos Orixás, identificadas nos mitos africanos, na dos ancestrais constituintes da origem do povo brasileiro, tais como o escravo e o índio simbolizados respectivamente pelo Preto-Velho e o Caboclo, ou na de figuras da própria cultura regional do Brasil, comportamentos, princípios e valores éticos revelam um modo relativo de pensar a relação “Bem e Mal”, apontando a fragilidade na crença de que o bem sempre vence o mal, do mesmo modo que o seu contrário. Isto nos sugere outra possibilidade de compreensão, pautada na coexistência de ambos sem que haja uma luta entre eles com algum vencedor. Esta perspectiva nos leva a pensar sobre a importância filosófica que rege nossas vidas, muitas vezes pautadas somente em referenciais dicotômicos, exclu-

dentes, representados por SIM ou NÃO, enrijecidos, engessados, guiados por padrões estabelecidos sabe-se lá porque, quando poderíamos simplesmente entender que o bem para um pode não sê-lo para outro. É claro que não estamos tratando de situações específicas como matar, roubar ou qualquer outra manifestação abusiva das relações interpessoais, mas ressaltando a necessidade de imposições de maneiras de ver o mundo, impeditivas de se pensar sobre ele.

Ainda com base na história dos “Santos”, em suas diferentes modalidades de configuração, nos rituais de suas louvações com a variedade das danças e vestimentas, e a experiência de conviver em grupo podemos observar uma concepção antropológica que aponta para noções específicas sobre o corpo, a sexualidade e a coletividade. Neste sentido, compartilhar o prazer e a alegria de estar presente no contato com o sagrado, assume o lugar do pedir perdão e se penitenciar pelos pecados cometidos, visão em que o corpo e a sexualidade pertencem as instâncias proibitivas e punitivas.

Como podemos notar, as discussões fomentadas pela contribuição da psicologia ao abordarmos o processo de construção da subjetividade atravessada pelo viés cultural advindo do aparato religioso de matriz afrobrasileira, acaba por exigir o reconhecimento da necessidade de efetuarmos um corte epistemológico em nossa compreensão sobre princípios fundamentais de ciência, o que culmina na quebra de paradigmas há séculos estruturados. Em outras palavras, na primeira década do século XXI, com o avanço dos estudos sobre as incertezas, as imprevisibilidades e o campo do possível na ciência, outro modelo teórico-prático é demandado para alicerçar as definições conceituais, antes pautadas apenas em certezas, em previsibilidades e no campo do provável.

Neste sentido, emerge a necessidade de pensarmos de maneira dialógica, entendendo a importância do princípio da coexistência de noções opostas, ligando de modo interativo concepções supostamente antagonicas e praticamente impossíveis de conversarem entre si. Nas palavras de Morin (1996), o paradigma da complexidade

Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade (MORIN, 1996, p. 334).

Assim, trazemos a religião de matriz afrobrasileira, ao campo das ciências para abordá-la como fenômeno sócio-cultural a ser estudado, investigado e pesquisado em sua condição histórica, sinonimizando-o à mola propulsora da dinâmica de nossa construção subjetiva, constitutiva do desenvolvimento humano.

Além disso, duas outras inquietações aparecem a partir dos pressupostos religiosos estudados sob este viés: o princípio da equidade e a presença da diversidade. Ambos baseados no respeito à existência das diferenças e na admissão de que tratamentos distintos devem ser dados aos que são diferentes, sejam “Santos” ou humanos.

Em síntese, a partir de reflexões individuais e coletivas sobre o aparato religioso pautado nesta matriz os educadores, preocupados com a implementação da lei 10.639/03 e não a mera execução em seu cumprimento, entendem que suas proposições podem ser estendidas ao cotidiano, pois que atravessam nossa visão de mundo, habitando o campo ideológico que rege nossas ações, inclusive as de cunho científico.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tra-*

- tado de sociologia do conhecimento. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (org.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- FREIRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.
- LANDES, Ruth. *A cidade das mulheres*. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- LUZ, Marco Aurélio. *Do tronco ao Opa Exim: memória e dinâmica da tradição afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- REIS, João José. *A morte é uma festa: rituais fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: pàde, àsèsè e o culto égun na Bahia*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. Salvador: Autora, 2006.
- VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás, deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. 5ª ed. Salvador: Corrupio, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Seymenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



A importância do sistema de reserva de vagas na Uerj na construção de identidades negras

Maria Alice Rezende Gonçalves¹

Introdução

Este art. tem como objetivo descrever o sistema de reserva de vagas e sua importância no processo de construção da identidade negra entre os estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) que ingressaram na instituição por meio do sistema de reserva de vagas para negros. Desde 2002, as universidades estaduais do Rio de Janeiro, entre elas a Uerj, vêm adotando o sistema de reserva de vagas para grupos minoritários: estudantes de escolas públicas estaduais, portadores de deficiências físicas, indígenas, negros, filhos de policiais e bombeiros mortos em serviço, entre outros. Para se candidatar às vagas reservadas para negros, é necessário comprovar a renda familiar *per capita*, valor estabelecido no edital do vestibular, como também é exigida a autodeclaração de cor. Portanto, é considerado negro todo candidato que se autodeclarar com tal. Quem são esses estudantes que se candidatam ao sistema de reserva de vagas para negros? Como se processou a construção de suas identidades?

¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Observamos que estamos vivendo um contexto favorável à construção da identidade negra neste início de século. A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e das secretarias estaduais e municipais com os mesmos objetivos; a participação de ativistas do movimento negro no cenário das políticas públicas; o apoio do Ministério da Educação às iniciativas dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros das universidades públicas (NEABs); a criação da Associação de Pesquisadores Negros (ABPN); o crescimento de pesquisas e projetos de extensão sobre a questão étnico-racial nas universidades; a inclusão da temática história e cultura dos afrobrasileiros e africanos nos cursos de graduação; o oferecimento de bolsas de pesquisa e extensão a alunos negros; a implantação de políticas de ação afirmativa tanto nas universidades como em outras esferas da vida social; a emergência de novas entidades no movimento estudantil que reúne estudantes negros; a obrigatoriedade das leis que alteram a LDB (10.639/03 e 11.645/08) e a recente aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (2010), apesar da exclusão das cotas raciais no texto aprovado, entre outros acontecimentos, reforçam a construção de uma identidade negra positiva.

O Sistema de Reserva de Vagas: uma alternativa para a democratização do acesso ao ensino superior?

A partir da Constituição de 1988, em relação à educação, houve aumento considerável dos direitos sociais e do dever do Estado com o ensino. O Estado garante a todos os cidadãos o ensino básico público e gratuito, sem que esse direito prescreva quando ultrapassada determinada faixa etária. O art. 205 da Constituição estabelece que a educação seja um direito de todos e é dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pes-

soa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Quanto ao ensino superior, o art. 207 garante a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, assim como estabelece a obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a democratização do acesso ao ensino superior ainda é um desafio para nós brasileiros.

Segundo Freitag (2005), a reforma do ensino superior de 1968 deveria propor medidas imediatas para a solução da crise universitária, que consistia no descontentamento dos alunos que pressionavam a universidade para dar-lhes “um lugar ao sol” e que viam nos mecanismos altamente seletivos do vestibular uma forma de atuação dos grupos no poder com vistas a perpetuar a estrutura de desigualdade na sociedade brasileira. A reforma do ensino superior, baseada no modelo americano, cria dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado –, adota do sistema de créditos, dissolve a cátedra e cria os departamentos, introduz para os professores o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, e introduz o vestibular unificado e classificatório, entre outras medidas. Assim, as demandas por aumento de vagas são atendidas por meio da expansão da rede privada de ensino superior, criando a ilusão de que o ensino superior brasileiro democratizou-se. No entanto, as desigualdades de classe e de raça continuam intocadas. Os alunos mais bem preparados e das classes economicamente favorecidas continuam a preencher as vagas nas melhores universidades do país. Essas medidas, no entanto, somente postergaram o problema da democratização do ensino superior. Tanto os mecanismos para seleção dos candidatos quanto o poder de absorção do sistema de ensino superior público continuam a não atender plenamente os anseios das camadas subalternas da sociedade brasileira. Parece que o desafio do século XXI será transformar a universidade brasileira num lócus da diversidade, da inclusão de representantes dos diversos setores de nossa sociedade. Torna-se inadiável uma reforma dos mecanismos

de acesso, bem como o fomento de medidas que visem a possibilitar o acesso dos menos favorecidos ao ensino público, gratuito e de qualidade. Desde o início deste século, estamos assistindo a uma reforma paulatina nas formas de ingresso no ensino superior. Do exame vestibular unificado e classificatório do final dos anos 1960, até chegar a um modelo híbrido atual, no qual é possível o ingresso na universidade de maneira diferenciada, entre elas o sistema de reserva de vagas. De um lado, as universidades públicas buscam alternativas ao modelo tradicional de seleção, adotando modelos diferenciados e adequados às especificidades regionais, tais como: o aproveitamento da avaliação realizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio e a adoção de sistema de reserva de vagas para os setores sub-representados no ensino superior. Inaugura-se, deste modo, uma novidade no sistema de ensino superior brasileiro. Cada universidade, com base na autonomia universitária, estabelece quais serão os grupos beneficiados pela reserva de vagas. Do outro, o governo busca a ampliação das vagas tanto no sistema privado quanto no público, por meio de programas como o Prouni e o Reuni, ambos criados na primeira década dos anos 2000.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (www.portal.mec.gov.br). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras

metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Esses dois programas citados podem ser entendidos como um prolongamento das iniciativas de ampliação das vagas no ensino superior iniciada na Reforma de 1968, diferentemente dos sistemas de reserva de vagas, que tem com objetivo o acesso de setores sub-representados no ensino superior.

A principal preocupação das recentes iniciativas de inclusão no ensino superior dos grupos sub-representados tem sido a promoção da diversidade no espaço universitário. Trata-se de iniciativas inovadoras, políticas de ação afirmativa que visam a democratizar o ensino superior de nosso país. Iniciadas de maneira assistemática, foram se difundindo pelas diversas universidades públicas nacionais. Políticas contestadas ou defendidas por diversos grupos da sociedade civil estão, sem dúvida, mudando o cenário das universidades de nosso país. Neste contexto, a Uerj foi uma das primeiras universidades a aderir ao sistema de reserva de vagas.

A política de ação afirmativa na Uerj

Segundo Sousa (2006, p. 36), a análise de políticas públicas possibilita a compreensão do problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados por ela. Uma política pública percorre as seguintes etapas de análise: (a) a identificação da política pública: o que é feito, por quem, onde, quando, proposto por quem, para mudar o quê e que resultados esperamos; e (b) as fases da análise: o impacto na sociedade civil sobre a formulação e implantação da política, o processo de formulação e modalidade de decisão, o processo de implementação, a avaliação interna e externa e a definição de indicadores sociais.

O principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política se dispõe a corrigir. A

ação afirmativa para negros no Brasil visa a compensar as desigualdades sociais impostas a esse grupo ao longo dos anos que sucederam a abolição da escravatura. Esse problema chega ao sistema político por meio da regulamentação de programas de reserva de vagas para negros nos exames de vestibular de várias instituições federais e estaduais de ensino superior. Hoje, no país, centenas de instituições federais e estaduais aderiram a esse tipo de política inclusiva.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, as ações afirmativas foram implantadas e implementadas após a aprovação de legislação própria que tornava obrigatória a reserva de vagas para negros e outros grupos minoritários nas universidades estaduais (dimensão processual). A Uerj, visando ao cumprimento das leis, criou seu programa de reserva de vagas para os grupos beneficiários estabelecidos pelas referidas leis, entre eles os negros.

O Sistema de Reserva de Vagas na Uerj foi iniciado com o primeiro vestibular realizado em 2003. Foram feitos dois processos seletivos distintos, visando a atender às duas leis citadas – o Vestibular Estadual e o Sistema de Acompanhamento de Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (Sade). O primeiro, voltado para os candidatos que não podiam ou não desejavam se candidatar ao sistema de cotas, e o segundo, para aqueles que desejavam concorrer pelo sistema de cotas. Quanto ao cumprimento das cotas para negros e pardos, a universidade optou pela aplicação do percentual de 50% para escolas públicas (Sade) e, em seguida, sobre as vagas não reservadas do vestibular estadual. Ainda no ano de 2003, foi aprovada a Lei n. 4.061, que reserva 10% das vagas para deficientes físicos.

No ano seguinte, a Lei n. 4151 revogou todas as leis mencionadas acima e instituiu mudanças nos critérios de seleção e admissão de estudantes nas universidades estaduais, tais como: unificação das duas modalidades de cotas e comprovação de carência financeira, e estabeleceu o percentual das cotas destinadas

aos diferentes beneficiários. Para o vestibular de 2004, foram estabelecidos os seguintes percentuais de cotas: 20% para negros, 20% para alunos oriundos da escola pública, além de 5% das vagas para pessoas com deficiências e demais minorias étnicas. Os candidatos às cotas só poderiam concorrer a uma das modalidades e tinham de comprovar a carência financeira familiar.

Em 2007, a Lei n. 5.074 – que alterou a Lei n. 4.151 – introduziu novos beneficiários no sistema de reserva de vagas. São eles os filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e da administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço. Atualmente, somados aos já beneficiados pela Lei n. 5.074, são considerados grupos contemplados no sistema de reserva de vagas: estudantes da rede pública do estado, negros, pessoas com deficiências, indígenas e outras minorias, desde que comprovem a situação de carência financeira.

A Uerj destina 45% das vagas para candidatos ao sistema de vagas, sendo 20% para negros, 20% para estudantes de escolas públicas e 5% para deficientes físicos, minorias étnicas e filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos em serviço. Para todos os candidatos cotistas da Uerj, a renda mensal de cada pessoa da família não pode ultrapassar R\$ 960,00. Devido à exigência de baixa renda, a universidade tem recebido, ao longo dos últimos anos, estudantes que apresentam um novo perfil socioeconômico. Este fato é um dos obstáculos enfrentados para garantir a permanência desses durante a graduação. A universidade garante atualmente bolsas com objetivos assistenciais sem obrigações acadêmicas, visando a suprir as carências materiais deste alunado. E recebe os alunos egressos do sistema de reserva de vagas com o apoio do seu programa de permanência – o Proiniciar – oferecendo cursos, palestras e atividades culturais.

O sistema de reserva de vagas para negros: gerando polêmica

A aprovação de um percentual de vagas para negros despertou reações variadas, da aceitação incondicional à franca rejeição – os críticos alegaram que a mestiçagem do povo brasileiro seria o principal empecilho para a identificação do possível beneficiário de tal política. Nesse debate, a mestiçagem desempenha duplo papel. Ela nos faz retornar ao mito de origem do povo brasileiro, as três raças: o negro, o indígena e o branco. E, ao mesmo tempo, é o impedimento do reconhecimento do pertencimento a uma dessas raças, já que não há como diferenciar cada uma delas e, também, fomenta o mascaramento do racismo e das desigualdades no país (GONÇALVES, 2000; 2004).

Sabe-se que a mestiçagem não é uma característica exclusiva do Brasil. Todos os povos possuem algum grau de miscigenação. O que chama atenção em nosso país são os usos que fazemos da mestiçagem, isto é, seu uso como recurso ideológico na construção da identidade nacional, no mascaramento do racismo e das identidades raciais. O mestiço tem sido analisado por vários cientistas sociais como uma figura ambígua que impossibilita a assunção de identidades raciais. Votaremos a esta questão quando nos referirmos às identidades de cor fluidas e múltiplas dos cotistas quando ingressam na universidade.

Desde o final do século XIX, os intelectuais brasileiros têm mostrado interesse sobre o tema da constituição do povo brasileiro. As tentativas acadêmicas de responder à pergunta “*quem somos nós?*” têm colocado a mestiçagem ora como problema, ora como solução no decorrer de nossa história. Para uns, nosso povo é essencialmente mestiço; para outros, há nítidas diferenças sociais entre os diferentes povos formadores da nação brasileira. A primeira interpretação deu origem ao mito das três raças construtor da nação brasileira, ou seja, somos um povo fruto do amálgama do branco, do negro e do indígena.

Para Durham (1988) e Munanga (1999), os intelectuais do final do século XIX, a diversidade de populações existentes no país impedia a construção de um povo único e singular, ou seja, impedia a própria construção do país como nação. Desde essa época, floresce o modelo que supõe a negação da diferença, ou seja, uma negação de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. As teses do branqueamento afirmavam que a imigração europeia traria o branqueamento do povo brasileiro, ao interpretarem a mestiçagem como elemento positivo e construtor do povo brasileiro. Para Munanga (1999), a elite brasileira, em sua maioria, acreditava que a solução mais segura e definitiva só podia ser eugênica. Uma minoria ínfima representada por Alberto Torres, Manuel Bonfim e Roquete Pinto acreditava na solução educacional.

A interpretação do Brasil como uma democracia racial é questionada nos anos 1960/70, quando surgem os primeiros trabalhos acadêmicos que apontam para a existência de desigualdades raciais. Atualmente, com a adoção das políticas de ação afirmativa, esse debate é retomado por meio de duas interpretações do Brasil, explicitadas em manifestos assinados por intelectuais apresentados em duas ocasiões, 2006 e 2008, ao Supremo Tribunal Federal. “Estamos diante de um país dividido a partir da adoção das cotas?” – interrogam-se os intelectuais.

O negro e o acesso ao grau universitário

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2005:70-71), a percentagem de negros no Brasil com grau universitário em 2001 (2,5%) foi atingida nos EUA em 1947, numa época de segregação, intolerância e violência racial institucionalizadas naquele país. O relatório alerta para a longa distância entre vestibular e diploma. Em 1992, a probabilidade de um

branco entrar na universidade era 124% superior à de um negro. Em 2003, essa diferença subiu para 137% – portanto, o processo de expansão de vagas universitárias, em vez de diminuir, está ampliando a distância entre brancos e negros. Há uma diferença menor, mas importante, entre as chances de obter um diploma: eram de 67,1% em 1992 e de 86,5% em 2003. Com base no exposto, pode-se afirmar que uma política de ação afirmativa que almeje garantir diversificação racial entre portadores de diploma universitário deve levar em consideração não apenas o acesso à sala de aula, mas também a permanência.

Segundo Paixão (2003), o grande desafio que se apresenta na atualidade e para o século XXI é a construção de roteiros de pesquisa científica e acadêmica e de políticas públicas que tenham como objetivo central a superação das desigualdades entre negros e brancos. Não há como superar as injustiças sociais e a exclusão em nosso país sem que o negro e o seu movimento organizado sejam o ponto de partida e o ponto de chegada das análises e das políticas.

Em junho de 2010, a Uerj apresenta as conclusões da primeira avaliação de seu experimento. Nela, observa-se haver um desempenho inferior dos cotistas quando comparados aos não-cotistas. Apesar desta conclusão, o reitor da universidade avalia o experimento como positivo. Para ele, apesar de o sistema de reserva de vagas deixar de fora estudantes bem preparados, a reserva de vagas contribuiu para minimizar as desigualdades sociais no país.

O desempenho inferior dos cotistas pode ser explicado por meio das desvantagens acumuladas durante anos de escolarização deficiente. Estas acabam por se tornarem visíveis no ensino superior, reforçando a necessidade de uma reforma estrutural no ensino básico e de um programa de permanência que oriente academicamente dos alunos cotistas. A pobreza e as barreiras encontradas ao longo de sua trajetória de estudante acabam impondo ao cotista negro um acúmulo de desvantagens progressivas, exigindo destes esforços para superá-las.

Em 2008, a Uerj possuía cerca de 23 mil alunos de graduação e pós-graduação, e cerca de 9 mil alunos cotistas na graduação, conforme os dados do VI Censo da Graduação da Uerj. Este censo usa o conceito de etnia para se referir à cor/raça dos estudantes. Observa-se, nos dados do referido censo, haver maior concentração de alunos na etnia branca. Quando se refere aos negros e pardos, o censo faz uso de um sistema classificatório híbrido. Em geral, entende-se por negro a soma dos pretos e pardos, categorias originárias dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nota-se também que a “etnia” negra e parda tem maior representação nos cursos do Centro de Educação e Humanidades. Este centro é majoritariamente feminino, o que podemos constatar nos dados das tabelas abaixo.

Tabela 1 – Etnia dos alunos

Etnia	Uerj		CEH		CTC		CBI		CCS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Negra	2404	16,6	1005	19,6	586	11,7	135	15,7	678	19,4
Parda	4062	28,0	1529	29,8	1396	27,8	239	27,8	898	25,7
Branca	7776	53,6	2484	48,4	2962	58,9	469	54,5	1861	53,3
Amarela	211	1,5	94	1,8	66	1,3	11	1,3	40	1,1
Indígena	62	0,4	23	0,4	16	0,3	7	0,8	16	0,5
Não respondeu	53	0,4	21	0,4	15	0,3	4	0,5	13	0,4
Total	14568	100,0	5156	100,0	5041	100,0	865	100,0	3506	100,0

Tabela 2 – Gênero dos alunos

Gênero	Uerj		CEH		CTC		CBI		CCS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	6943	47,7	1426	27,7	3524	69,9	197	22,8	1796	51,2
Feminino	7625	52,3	3730	72,3	1517	30,1	668	77,2	1710	48,8
Total	14568	100,0	5156	100,0	5041	100,0	865	100,0	3506	100,0

Esses dados desenham o perfil do estudante negro. Em sua maioria, são do sexo feminino e integram majoritariamente as faixas mais baixas de renda. Cabe esclarecer que o VI Censo da Graduação da Uerj não fez distinção entre estudantes negros cotistas e não-cotistas.

A construção da identidade negra entre cotistas

Segundo Hall (2000), na atualidade, a ideia de coerência identitária, tão forte na modernidade, na realidade não passa de uma fantasia, porque há dentro de nós uma série de identidades

contraditórias que naturalmente produzem deslocamentos em nossas identificações. Mesmo assim, é possível fazer algumas considerações sobre a construção da identidade de cor/raça entre as cotistas negras alunas do curso de graduação em Pedagogia da Uerj.

Nosso sistema brasileiro de classificação de cor/raça é apontado como um dos principais obstáculos à adoção de políticas de ação afirmativa de ordem racial; na verdade, temos vários sistemas de classificação de cor que convivem em nossa sociedade. Sabemos que o conceito biológico de raça está cientificamente ultrapassado, porém, há um uso social para o termo. Os sistemas de classificação e cor/raça não são gerais, ou seja, explicam-se somente quando levamos em conta uma dada sociedade. A dúvida sobre quem é negro no Brasil é recorrente. Ela ressurgiu com toda a força no período que antecedeu à implantação das primeiras leis de ações afirmativas, reapareceu no momento da divulgação dos primeiros resultados, e insiste em estar presente nas discussões sobre a inclusão das populações negras e nas políticas públicas voltadas para as ações afirmativas.

Diferentes metodologias de classificação de cor/raça podem ser encontradas entre as universidades que já adotaram algum tipo de sistema de reserva de vagas direcionadas à população negra. No processo de seleção da Uerj, o candidato autodeclara sua cor/raça em dois momentos. No preenchimento do questionário socioeconômico, no qual os candidatos fazem suas escolhas a partir das cinco cores instituídas pelo IBGE – *negro, branco, pardo, indígena ou amarelo*. E na candidatura ao sistema de reserva de vagas. No vestibular de 2003, era possível escolher duas categorias de cor/raça: negro ou pardo. Nos vestibulares seguintes, as duas categorias foram substituídas por uma única: negro. Em 2003, a universidade foi fiel ao texto da Lei n. 3.708/01, ao fazer uso da classificação “negro e pardo”, o que causou grande polêmica, principalmente no que tange à identidade de pardo. O principal argumento era que a mestiçagem no Brasil transformava a maioria

de nós em pardos. São dois modelos classificatórios simultâneos: um que aponta para o registro da cor/raça parda, e outro, que remete a uma classificação bipolar – branco ou negro – em geral usada pelos acadêmicos e pelo movimento negro para destacar as desigualdades de cor/raça.

O termo *pardo* para designar a cor/raça de uma pessoa é encontrado na língua portuguesa desde o século XII, e sua utilização parece ser diretamente descritiva de uma característica fenotípica observada (PETROCCELLI, 2000). A opção de cor/raça pardo aparece intermitentemente nos censos brasileiros desde 1872, tornando-se constante a partir do censo de 1980. Para o IBGE, o pardo é apenas uma das cores possíveis do brasileiro. Entretanto, cor parda não é uma cor adotada pela população. Esta opção é utilizada de forma diversa pela população brasileira, que cria critérios diferenciados para adotá-lo, ou seja, não há um pardo universal variando de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região. Por exemplo, um branco da Região Nordeste pode ser considerado pardo na Região Sul do país. Talvez este fato explique a polêmica que se formou em torno da categoria pardo após a divulgação dos resultados do vestibular de 2003. O candidato que mais pontuou classificou-se como pardo, e concorreu ao Vestibular Estadual para um dos cursos que apresenta uma das maiores proporções candidato/vaga – Medicina. Esse candidato justificou sua autodeclaração de cor acionando a origem e não a aparência. No vestibular seguinte, a Uerj, por força da lei, passou a utilizar somente a classificação de cor negro, na tentativa de superar as ambiguidades oriundas da categoria pardo.

A autodeclaração inevitavelmente apresentará distorções, já que o nosso sistema identitário é relacional, ou seja, somos também classificados pelos outros. Na verdade, há espaço para a manipulação da mestiçagem, ou seja, qualquer jovem mestiço pode classificar-se como pardo ou branco, porém nem todo jovem mestiço se reconhece ou é reconhecido como negro no Brasil.

Crapanzano (2001) chamou o sistema de classificação brasileiro de “estilo retórico”, por enfatizar o jogo solto e fluido e o arranjo político, diferente do americano, considerado como “estilo literalista”, fundamentado no dualismo e no essencialismo. Esse autor alerta para ao fato de que a comparação entre estilos diferentes pode escamotear o significado das categorias sociais. Nesse sentido, constatamos que há que se adaptar nosso estilo retórico às exigências das novas políticas que inauguram a figura do negro como objeto de políticas públicas, colocando-nos, também, diante da necessidade de formulação de metodologias adequadas à identificação do público-alvo dessas políticas. O efeito imediato da lei de cotas para negros e pardos constitui, na instituição, a figura jurídica do negro no Brasil.

Qual a cor da aluna cotista do curso de Pedagogia?

Em pesquisa realizada em 2009 sobre feminilização da pobreza entre alunas cotistas negras do curso de graduação em Pedagogia, cuja metodologia envolveu entrevistas abertas, aplicação de questionários e realização de grupos focais, podemos também observar como se deu o processo de construção da identidade negra entre elas (GONÇALVES, 2008).

Segundo Maggie (1991), há pelo menos quatro conjuntos de classificação de cor/raça em nosso país. O primeiro identificado é o paradigma das três raças, que descreve o povo brasileiro com mestiço fruto da união do branco, do negro e do indígena. O segundo refere-se ao sistema classificatório do IBGE, que classifica o brasileiro a partir de um conjunto de cinco cores: o branco, o negro, o pardo, o amarelo e o indígena. O terceiro adota a perspectiva bipolar – branco *versus* negro. Neste conjunto classificatório, os termos negro, afrodescendente e afrobrasileiro são sinônimos. Estas três categorias corresponderiam à soma dos pretos e pardos do sistema classificatório do IBGE. E, finalmente, há uma classifi-

cação popular que é múltipla. Nela encontramos centenas de categorias classificatórias de cor/raça que variam do claro ao escuro. Por exemplo: mulato, crioulo, jambo, moreno claro, moreno escuro etc.

Cabe destacar que a cor/raça preferida do brasileiro é a morena. Como a classificação de cor é relacional e a ideia da miscigenação é reforçada pelo paradigma das três raças, todos nós podemos ser classificados como morenos. A ambiguidade desta figura intermediária tem sido um obstáculo para a construção das identidades de cor no país. Mesmo assim, podemos defender a tese de que as políticas de reserva de vagas para negros na Uerj tem contribuído para a construção uma identidade negra positiva entre os estudantes cotistas que optaram pelas vagas reservadas para negros.

Em geral, ao ingressarem na universidade, essas alunas se percebiam num contínuo que variava do claro ao escuro. Todas as alunas têm consciência de sua cor/raça (consciência em si), mas não necessariamente são conscientes de que são negras no sentido político do termo (consciência para si). A maioria dos alunos negros, salvo aqueles que são ativistas do movimento negro, tem consciência de que a cor é um marcador que produz desigualdades sociais, preconceitos e discriminações, sem a dimensão política. Porém, a consciência de uma identidade de cor/raça compartilhada com outros estudantes na mesma situação racial e social só é construída mais adiante. Desde a candidatura às vagas reservadas e, posteriormente, o contato com a vida universitária, eles são colocados frente à classificação política de cor: a identidade negra. Eventos, atividades acadêmicas, movimento estudantil – enfim, a universidade passou a viver plenamente as diferenças de cor/raça. Nas experiências educativas e de sociabilidade proporcionadas pela vida universitária, as alunas negras constroem suas identidades. Cabe destacar algumas mudanças que identificamos na formação do pedagogo no âmbito local (universidade) e nacional;

1. As leis que alteram a Lei de Diretrizes e Base – n. 10.639/03 e 11.645/08, ambas introduzem a história e cultura dos afrobrasileiros e africanos. A segunda adiciona, ainda, a história e cultura dos indígenas.
2. A criação de novas disciplinas nos cursos de graduação em Pedagogia e nas Licenciaturas de História e Cultura da África e dos Afrobrasileiros.
3. O contato com os demais cotistas negros e o fato de que as cotas raciais são mais polemicas e visíveis.
4. As publicações do Ministério da Educação que introduzem a expressão Educação das Relações Étnico-raciais (Erer) na educação nacional e a adoção da categoria *diversidade* pelo mesmo Ministério para referir-se a educação inclusiva.
5. A frequente publicação de artigos em revistas e jornais e debates televisivos.
6. A adesão de outras instituições de ensino superior ao sistema de reserva de vagas.
7. Atividades acadêmicas: grupos de pesquisa, seminários e simpósios sobre a questão étnico-racial.
8. O surgimento de grupos no movimento estudantil baseados na cor/raça etc.

A origem *versus* marca

Para Oracy Nogueira (1998), o preconceito brasileiro seria “de marca”, baseado na aparência e o preconceito americano “de origem”, baseado na ascendência. No primeiro, as graduações que dão origem a um sistema múltiplo de cor. E no segundo, há uma tendência para a classificação única e definitiva. No entanto, observamos que a identidade negra é tão complexa como as demais identidades. Quando o estudante, mesmo aqueles beneficiados pelo sistema de reserva de vagas para negros, é convidado a definir sua cor/raça, em geral ele descreve a sua origem. E, quando se refere à cor/raça do outro, aciona a aparência, ou seja, a marca.

Um dos espaços políticos e de sociabilidade eleitos para a construção da identidade negra na universidade é o movimento estudantil. Desde a adoção do sistema de reserva de vagas, são crescentes os grupos de estudantes negros que, por meio da valorização das culturas diaspóricas e do combate ao racismo, agrupam-se em novas entidades do movimento estudantil, contribuindo, assim, para a construção das identidades negras no seio do corpo discente. Na universidade, identificamos os seguintes grupos: Coletivo Denegrir, Grupo Luís Gama e Associação de Alunas Negras Aqualtune. Esses grupos realizam eventos, imprimem camisetas com mensagens positivas que aludem à negritude, participam de encontros e militam no interior da instituição.

Outros acontecimentos foram ressignificados, como as brigas e conflitos envolvendo alunos e, em alguns casos, professores e funcionários. Após a familiarização com o debate em torno da questão étnico-racial, o racismo passou a fazer parte das motivações desses eventos.

Considerações finais

A primeira década do século XXI foi marcada por uma série de iniciativas bastante diversas que promoviam o acesso ao ensino superior a partir de outros critérios que não o vestibular classificatório. Se, por um lado, o governo prossegue com sua política de expansão de vagas, por meio do Prouni e Reuni, iniciada com a reforma de 1968; por outro, as universidades públicas ofereceram modalidades de ingresso que permitiram os setores tradicionalmente excluídos das universidades ingressarem – índios, negros, mulheres, pobres, deficientes, enfim, todos os grupos minoritários sub-representados no ensino superior. A principal preocupação tem sido a promoção da diversidade no espaço universitário.

Trata-se de iniciativas inovadoras, ainda em curso; são políticas de ação afirmativas que visam a democratizar o ensino

superior de nosso país. Iniciadas de maneira assistemática, foram se difundindo pelas diversas universidades públicas nacionais. A implementação de tais políticas, até hoje contestadas ou defendidas por diversos grupos da sociedade civil, está mudando o cenário das universidades. Neste contexto, a Uerj foi uma das primeiras universidades a aderir ao sistema de reserva de vagas.

Podemos afirmar que a adoção das políticas de reserva de vagas para negros contribuiu para a construção de uma identidade negra positiva entre o alunado. Sem dúvida, o convívio com um conjunto maior de negros dentro do espaço universitário tem fortalecido uma identidade racial, por meio do contato com eventos acadêmicos, grupos e movimentos que contribuem positivamente na construção de sua identidade.

No processo de construção da identidade negra, nota-se que a identificação do outro é sempre baseada na marca. O estudante facilmente identifica o “outro” como negro. Quando se referem a eles mesmos, a questão da ascendência é sempre lembrada; assim, a mestiçagem é vivenciada de forma mais intensa. Os entrevistados descrevem sua ascendência como múltipla, diversa, destacando a origem europeia ou indígena: “Tenho avós negros com também tenho avós europeus.”; “Meus irmãos são mais claros que eu.”; “Eu sou a única escura da família.”; “Tenho uma irmã lourinha, nem parece minha irmã”. E assim por diante.

Concluimos que a identidade negra não é dada. Ela é construída paulatinamente, durante o cotidiano universitário que os transformam em cotistas negros.

Referências bibliográficas

CRAPAZANO, V. Estilos de interpretação e a retórica de categorias sociais. In: REZENDE, C.; MAGGIE, Y. *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DURHAM, E. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: _____. *A Aventura Antropológica Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Centauro, 2005.
- GONÇALVES, M.A.R. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2004.
- _____. Universidade do Estado do Rio de Janeiro e as ações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Uerj. In: SISS, A. *A diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências e intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.
- _____. Quem será Branca de Neve? In: VALLE, L. *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MAGGIE, I. *A ilusão do concreto: uma introdução à discussão sobre o sistema de classificação racial no Brasil*. XV Reunião Anual da ANPOCS. Caxambu: ANPOCS. 1991.
- MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (org.). *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)*. Política (volume 3). São Paulo: Sumaré, 1999.
- MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-111.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- PAIXÃO, M. J.P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PETROCCELLI, L.A. *A cor denominada*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: IBGE, 2000 (Texto para discussão, n. 3).
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório de Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência*. Brasília: PNUD, 2005.
- SOUSA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.
- SUB-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA Uerj. *VI Censo da Graduação da Uerj*. Rio de Janeiro: Uerj, 2009.



Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior - A experiência do Instituto Luther King¹

Mariluce Bittar²

Wanilda Coelho Soares de Moraes³

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir as políticas de ação afirmativa desenvolvidas pelo *Instituto Luther King - Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa*, e o acesso de negros na educação superior, no período de 2003 a 2007, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A pesquisa se insere no âmbito das preocupações e dos projetos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs), vinculado ao Programa de Pós-Graduação

1 Este texto apresenta resultados finais da pesquisa de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), intitulada *Ações Afirmativas e o Acesso de Negros na Educação Superior – um estudo de caso do Instituto Luther King*. A Dissertação é de autoria de Wanilda Coelho Soares de Moraes e foi orientada pela Profa. Dra. Mariluce Bittar. Neste capítulo as autoras trabalharam juntas no sentido de apresentar os principais resultados da pesquisa.

2 Doutora e Pós-Doutora em Educação; Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs) e Editora da Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. E-mail: bittar@ucdb.br

3 Mestre em Educação; Pesquisadora do GEPPEs e Coordenadora Pedagógica da Rede Pública de Mato Grosso do Sul. E-mail: wanildacoelho@uol.com.br

em Educação – Mestrado e Doutorado – da versidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A implantação de políticas de ação afirmativa na educação superior, com ênfase ao acesso de negros é uma realidade brasileira, embora ainda seja preciso efetivar-se em todo país como política pública. Para Gomes, as ações afirmativas podem ser entendidas como um:

(...) conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (2001, p. 6-7)

No entanto, é importante lembrar que as políticas públicas,

(...) são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência sociais. Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter público, isto é, atender às necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. (MOROSINI; BITTAR, 2006, p. 165)

No conjunto das políticas públicas estão inseridas as políticas sociais, compreendidas como ações do Estado voltadas para o atendimento das necessidades da sociedade, relacionadas à sobrevivência humana, ou seja, às condições objetivas de subsistência dos segmentos da população que compõem uma determinada sociedade. Para Abranches (1987, p. 10-11), a política social é:

(...) parte integrante do processo estatal de alocação e distribuição de valores. (...) intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição, em favor da acumulação e em detrimento da satisfação das necessidades sociais básicas, assim, como na promoção da igualdade. A ação social do Estado, diz respeito tanto à promoção da justiça social, quanto ao combate à miséria, embora sejam objetos distintos.

Segundo o autor, as políticas sociais procuram corrigir os desequilíbrios ocorridos em decorrência do processo de acumulação do capital, no sentido de promover justiça social. O Estado, por meio da implantação de políticas sociais, intervém nessa realidade, com o objetivo de garantir e promover os direitos sociais, conforme as necessidades e as demandas da população, diferenciando-a das políticas econômicas.

Para Silva (1997, p. 189) “(...) política econômica refere-se fundamentalmente ao âmbito da produção, da acumulação, da concentração e o consumo”, enquanto a política social se implementa na lógica da “reprodução humana”. Nesse sentido, a política social e a política econômica confrontam-se e se contradizem, permanentemente, visto que a política social enfatiza as necessidades sociais (saúde, educação, cultura, assistência, entre outros) e a política econômica está voltada para a “rentabilidade da economia de mercado”.

Esse preâmbulo é necessário na medida em que a presente pesquisa abrange a análise das ações afirmativas implementadas por uma organização que não se vincula diretamente ao setor público ou ao Estado, como um de seus aparelhos, e nem somente ao setor privado ou mercantil. Trata-se do *Instituto Luther King - Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa (ILK)*, considerado um segmento do terceiro setor, que se “refere à esfera da sociedade que não se encontra no mercado e tampouco no Estado” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 142), ou seja, uma forma de atividade social realizada no interior

de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e outros organismos ou associações filantrópicas ou não; caracteriza-se, portanto, como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)

O ILK constitui-se em uma organização que oferece o curso pré-vestibular com foco nas minorias sociais, visando o seu acesso à educação superior. Um dos conceitos de minorias sociais aceita pelas Nações Unidas, refere-se a “grupos distintos”, que possuem

(...) características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, que diferem daquelas do resto da população; em princípio numericamente inferiores ao resto da população; em uma posição de não dominância; vítima de discriminação. No Brasil, isto compreende os negros, índios, pessoas com deficiências, descendentes de imigrantes, homossexuais, mulheres e membros de comunidades religiosas (MAIA, 2009, p. 2).

No sentido de investigar as ações afirmativas implementadas pelo Instituto Luther King, optou-se pelo estudo de caso que possibilitou investigar as características, propriedades e singularidades do ILK, permitindo a realização de uma pesquisa qualitativa. Nessa modalidade de pesquisa “(...)os estudos de casos mais comuns são aqueles que focalizam apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição ou um programa” (MAZZOTI, 2006, p. 5).

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (...) O importante é que haja critérios explícitos para a seleção e que este seja realmente um ‘caso’, isto é, uma situação complexa e ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (MAZZOTI, 2006, p. 650).

Mazzoti (2006) alerta que diante da escolha de uma instituição, como o Instituto Luther King, ele deve ser estudado como um “sistema delimitado”, contudo, não se deve ignorar o contexto histórico, econômico, sociocultural e físico em que a Instituição está inserida.

Delimitou-se o período de 2003 – quando ocorreu a fundação e o início das atividades do Instituto – a 2007 (último ano da pesquisa) para a realização deste estudo. Quanto às técnicas utilizadas na coleta de dados destacam-se: análise documental e depoimentos dos egressos do ILK.⁴

Nos depoimentos dos ex-alunos foi solicitado que escrevessem sobre o período em que foram alunos da Instituição, contemplando três questões: 1) Como soube da existência da Instituição; 2) Quais são as lembranças positivas ou negativas do período em que foi aluno (a) da Instituição; 3) Qual o significado do ILK em sua vida.

O primeiro critério de seleção para a solicitação do depoimento foi inicialmente contemplar alunos de todas as turmas, do total de cinco, da primeira turma do curso pré-vestibular oferecido pelo ILK, em 2003, até o ano de 2007, período que a pesquisa foi delimitada. O segundo foi contemplar todas as etnias conforme a autodeclaração dos entrevistados, ou seja, negros, índios e brancos, presente na ficha de inscrição e na confirmação de matrícula; no terceiro e último critério procurou-se contemplar os alunos quanto à forma de acesso a educação superior: Programa Universidade Para Todos (Prouni), Vestibular e Bolsista – pelos convênios firmados entre o ILK e instituições privadas de ensino superior que consiste em descontos nas mensalidades. Foram coletados 32 depoimentos.

4 Os documentos analisados foram os seguintes: a) atas do ILK, de 2003 a 2007; b) Projeto Político Pedagógico do ILK; c) Estatuto; d) Relatórios de Atividades de 2003 a 2007; e) Contratos de convênios firmados entre o ILK e outras instituições; f) Planilhas e gráficos de resultados de alunos atendidos e aprovados nos vestibulares e Prouni; g) Projetos apresentados pelo ILK e aprovados por agências de fomento; h) Prestação de contas ao Ministério da Justiça, 2005 a 2007.

1 Instituto Luther King – trajetória histórica e função social

O Instituto Luther King foi criado como curso pré-vestibular, sob a forma de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Nasceu inspirado na militância social no movimento negro de Mato Grosso do Sul, em especial de seu idealizador, Aleixo Paraguassú Netto⁵ e sob o estímulo do debate sobre a conveniência ou não de se adotar cotas para negros e índios ingressarem na universidade como medida compensatória. A Instituição nasceu com o propósito de constituir-se em uma estratégia de superação da desigualdade social e racial a que estão submetidas amplas camadas da população brasileira (ATA, ILK, n. 01, 2003, p. 1), por meio do oferecimento de cursos preparatórios para o vestibular aos jovens de baixa renda, oriundos de escolas públicas, atendidos gratuitamente. Esse objetivo de nascença do ILK corresponde “às demandas populares por políticas de democratização da educação no que diz respeito ao acesso e permanência no ensino superior (...)” (JUSTINO, 2003, p. 2).

Nesse movimento de luta pela democratização do acesso à educação superior, o ILK desenvolve suas ações baseando-se no compromisso de diminuir as desigualdades e o preconceito racial, atendendo a um dos preceitos do documento da Declaração e Plano de Trabalho da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

O Instituto Luther King tem como objetivo institucional o acesso à educação e como foco principal a “compensação das desigualdades a que estão sujeitas as minorias sociais” (Ata, ILK, nº 01, 2003, p. 2). A sua atuação é direcionada a um público específico,

⁵ Juiz de Direito Aposentado, militante do movimento negro de MS; ex-secretário de Estado de Justiça e de Estado de Educação de MS e Fundador do Instituto Luther King - Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa.

formado por negros, índios, pessoas com deficiências e brancos carentes, com ênfase na política de ação afirmativa por meio da educação não formal. Atua também como formador de pessoas que possam pressionar o Estado, na luta por melhores condições de acesso e permanência na educação superior.

Silva (2002, p. 57), ao analisar os cursos pré-vestibulares afirma: “Esses cursos até mesmo pela sua simples existência expõem à sociedade a necessidade de espaços específicos para que negros se formem e superem séculos de opressão e superexploração”.

Ao oferecer o curso pré-vestibular, o ILK procura extrapolar a simples preparação para o vestibular e promove por meio da educação, uma formação cidadã, no sentido de contribuir para que esses alunos assumam o compromisso de lutar pela redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Para se reconstituir a história da criação e a efetiva viabilização do Instituto Luther King - Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa é necessário trazer a lume as ideias de seu fundador, Aleixo Paraguassú Netto. Em documento intitulado “Como tudo começou”, observam-se os princípios em que se assentava a criação do Instituto:

Sempre fui e ainda sou inconformado com a intensidade da desigualdade em nosso país, em especial com o padrão de indignidade humana a que estão submetidos alguns segmentos da população, como negros, índios e pessoas com deficiência. Tanto que militava no movimento social negro desde 1985. Por isso não foi difícil meu envolvimento na discussão sobre as chamadas ações afirmativas, como um conjunto de medidas destinadas a compensar minorias sociais da desigualdade injusta a que estão submetidas. Dentre essas medidas, destacam-se as cotas que têm suscitado tanta controvérsia (PARAGUASSÚ NETTO, 2007).

O Instituto Luther King⁶ foi constituído em 15 de fevereiro de 2003, sob forma de associação, como pessoa jurídica, de Direito Privado, de beneficência e de assistência social, sem fins lucrativos e com duração de tempo indeterminado. O Instituto Luther King foi qualificado como OSCIP pelo Ministério da Justiça, em abril de 2003. Tem por fim essencial a atividade de ensino na compensação das desigualdades a que estão sujeitas as minorias sociais (negros índios e pessoas com deficiência). Nasceu “(...) com o propósito de constituir-se em mais um instrumento de superação da desigualação injusta a que estão submetidas amplas camadas da população brasileira” (ATA, ILK, n. 01, 2003, p. 1).

Conforme o seu Projeto Político Pedagógico, o Instituto Luther King tem por objetivo principal:

Promover a igualdade de oportunidades para jovens afro-brasileiros, índios, brancos carentes e pessoas com deficiências, os quais se encontrem impossibilitados de frequentar um Cursinho pré-vestibular em instituições particulares, tendo em vista estarem despojados de condições econômicas e financeiras, e, por essa razão, impossibilitados do acesso ao ensino superior, sendo obrigados a enfrentar uma situação de exclusão escolar (Estatuto, ILK, 2003, p. 1).

Com base na definição de seus objetivos, o Instituto Luther King iniciou suas atividades no estado de Mato Grosso do Sul, seguindo o exemplo e a experiência de outros cursinhos pré-vestibulares existentes no Brasil que vinham desenvolvendo ações no sentido de incluir esses mesmos segmentos populacionais na educação superior. Fundamentado nessas experiências, em seus ob-

⁶ O nome do Instituto foi sugerido para homenagear o Reverendo Martin Luther King Jr., uma das maiores lideranças mundiais na luta em prol dos Direitos Humanos. O nome foi aprovado por meio de votação na qual obteve quinze votos favoráveis e seis contra durante a Assembléia Geral Extraordinária para a fundação, aprovação do estatuto e posse da Diretoria Executiva e Conselho Fiscal (Ata n. 01, 2003, p. 2).

jetivos e nas demandas do movimento negro sul-mato-grossense, o ILK definiu sua “filosofia”, em torno da necessidade de “(...) diminuir as dificuldades que as pessoas excluídas socialmente enfrentam como discriminação, preconceitos e segregação (...)”, oferecendo a elas a oportunidade de se matricularem em seus cursos preparatórios, “ingressar na universidade”, “(...) alcançarem a realização profissional e ingressarem no mercado de trabalho” (Estatuto, ILK, 2003, p. 2).

Sobre o potencial desse tipo de organização contribuir para a formação cidadã, Gohn (1995, p. 36) analisa que “(...) movimentos e ONGs cidadãs tem se revelado estruturas capazes de desempenhar papéis que as estruturas formais, substantivas, não têm conseguido exercer, enquanto estruturas estatais. oficiais, criadas com o objetivo e fim de atender a área social”.

2 Os resultados alcançados pelos programas do Instituto Luther King – Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa.

Procurando pautar sua atuação na transparência de seus processos, o Instituto adotou como prática a nomeação de uma Comissão de avaliação, responsável pela análise de todos os documentos, comprovando o perfil socioeconômico e a média de cada um dos candidatos a uma vaga, durante o processo de seleção para o curso pré-vestibular.

A Comissão apresenta o resultado na data predeterminada, sendo que “(...) a listagem consta, em primeiro lugar e distintamente, os nomes dos alunos selecionados, bem como os daqueles que preencherem os requisitos gerais exigidos, os quais comporão a lista de espera, que deverão ser afixadas em local visível do Instituto” (Ata, ILK, n. 19, 2005, p. 2-3). Além disso, adotou-se a prática de fixar no mural da recepção o resultado dos alunos selecionados e contemplados com a bolsa para curso pré-vestibular e também

da lista de espera, separados de acordo com segmento em que cada candidato se inscreveu. Todos são informados de como ocorre a reposição de eventuais desistências, uma vez que se respeita o segmento da desistência, ou seja, se desistiu ou evadiu-se um aluno declarado indígena, imediatamente será chamado, por classificação, outro aluno pertencente ao mesmo segmento para ocupar a vaga.

2.1 A importância do ILK para a autoestima dos alunos

Para Moysés (2002, p.32), a autoestima não é apenas uma simples reflexão de autoajuda, é um dado científico psicológico e real, que pode influenciar decisivamente na vida dos sujeitos. “A autoestima extrapola a simples coisa e exige mais atenção de pais e educadores comprometidos com o futuro de criança e jovens”. De acordo com as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, (Brasil. MEC, Secad, 2006) o termo autoestima “(...) vem sendo utilizados como parte das ideias e das ações antirracistas”. No glossário desse mesmo documento, o termo é explicado como:

Sentimento e opinião que cada pessoa tem de si mesma. É na infância, no contato com o outro, que construímos ou não a nossa autoconfiança. As experiências do racismo e da discriminação racial determinam significativamente a auto-estima dos (as) adultos (as) negras e somente a reelaboração de uma nova consciência é capaz de mudar o processo cruel de uma sociedade desigual que não os (as) estimula e nem respeita. (...) o caminho para a construção da auto-estima está calcado em uma sociedade mais justa e igualitária, no reconhecimento e valores de cada indivíduo como ser essencial. (Brasil. MEC. Secad, 2006, p. 216).

Entende-se que a visão que cada indivíduo tem de si mesmo pode influenciar na capacidade de enfrentamento dos diferentes obstáculos que a vida traz; o sentimento de maior ou menor valia que cada um atribui a si próprio, pode interferir em suas relações,

seja nas escolas, no trabalho, no meio familiar ou em qualquer outro segmento da sociedade.

O ILK, ao respeitar e acolher as diferenças e valorizar a diversidade contribui para o desenvolvimento de seus alunos. Segundo Lopes, (2006, P.13) “(...) sentir-se acolhido, incluído e integrado facilita a construção de uma autoestima positiva, elemento fundamental para o sucesso escolar”. No depoimento a seguir a ex-aluna explicitou a importância da valorização da sua autoestima:

Permaneci no ILK durante um semestre e aprendi muita coisa. (...) O Instituto não só contribuiu veementemente com a minha entrada para a Universidade, mas também me fez ver que sou um ser humano, que merece respeito e tenho meu valor. (...) *O Instituto significou pra mim a diferença entre entrar na universidade ou somente olhar outras pessoas entrando* (...) fui agraciada com uma bolsa do Prouni (EX-ALUNA 02, Curso de Direito, grifos nossos).

Continuou a aluna, enfatizando a necessidade de projetos de ação afirmativa:

Muitos jovens de origem mais carente não reconhecem seu valor e um projeto de ação afirmativa como esse contribui incisivamente para a realização profissional dos jovens, retirando-os desse círculo de ócio e falta de oportunidade. Vivemos em um país que oportuniza famílias tradicionais, dinheiro e status. Portanto, *para uma jovem de origem pobre como eu fazer uma universidade é um sonho que eu diria irrealizável* (...) *Se muitos soubessem o efeito que um projeto tão singelo e grandioso ao mesmo tempo, como é o Instituto Luther King, faz na vida de uma pessoa que não tem perspectivas financeiras, muitas pessoas deixariam de esperar somente do governo e teriam mais iniciativa para mudar esse mundo. Como dizia Mahatma Gandhi “aja a mudança que você quer ver no mundo”* (Ex-aluna 02, Curso de Direito) (grifos nossos).

Em seu depoimento, a aluna do curso de Direito, deixou transparecer o quanto não acreditava ser possível a realização de seu sonho em cursar a educação superior. Na condição de mulher, pobre e negra, estava entre a maioria excluída desse nível de escolaridade, pois inúmeros são os obstáculos e adversidades a serem superadas. Como ela mesma afirmou: “para uma jovem de origem pobre como eu fazer uma universidade é um sonho que eu diria irrealizável”.

Observa-se que a aluna frequentou as aulas do curso pré-vestibular oferecido pelo ILK por apenas um semestre. Pelo curto tempo, é possível inferir que houve ganhos em relação a seu aprendizado acadêmico; contudo, pode-se afirmar que a contribuição maior da Instituição em relação a essa aluna foi a elevação da sua autoestima. A aluna qualifica os conhecimentos adquiridos no ILK como fundamentais para suas conquistas e o coloca como exemplo a ser seguido pela sociedade, para a construção de mudanças que contribuirão para um mundo com “menos injustiças e mais igualdade de direitos”.

Nota-se a clareza da ex-aluna quando mencionou a necessidade de ampliar iniciativas tanto pelo Estado como pela sociedade civil, que possibilitem aos jovens negros reconhecerem suas potencialidades. Pode-se dimensionar a importância da oportunidade que a Instituição ofereceu para essa aluna na sua afirmação: “O Instituto significou pra mim a diferença entre entrar na universidade ou somente olhar outras pessoas entrando”.

Outra aluna assim se manifestou:

(...) No ILK, tive muitas oportunidades e procurei aproveitar todas elas. Aprendi muito, amadureci e continuo em um processo de evolução. Graças a toda a equipe do Instituto Luther King, hoje já estou cursando o sexto semestre de Educação Física na Universidade Católica Dom Bosco, pois além de aprender todos os conteúdos que eram ensinados, aprendi a dar mais valor a mim mesmo, a acreditar mais na minha capacidade. Ganhei bolsas de desconto, não pude ficar com elas, pois não tinha dinheiro

para pagar a matrícula que era integral. Porém, eu possuía mais do que isso, eu tinha adquirido muito conhecimento. Portanto, fiz o ENEM, prestei vestibular, fui aprovada em ambos e agora sou bolsista integral. (...) Ingressei no ensino superior, conquistei um emprego, tive novas experiências e nunca me esqueci do Instituto e de todas as pessoas que dele fazem parte. *Tudo que tenho conquistado é graças ao apoio que recebi no Instituto. Muitas vezes um apoio maior do que da nossa própria família* e muita compreensão, paciência e dedicação. Sei também que tenho muitos degraus a subir e mesmo que eu esteja o mais alto possível, terei uma base sólida que aprendi no Instituto Luther King (Ex-aluna 18, Curso de Educação Física) (grifos nossos).

O breve relato da trajetória de vida dessa ex-aluna, demonstra a realidade enfrentada pela maioria daqueles pertencentes às minorias sociais, constantemente marcadas por desigualdades raciais, econômicas e principalmente, desigualdade de oportunidade em obter conhecimento e formação na educação superior. A ex-aluna afirmou ter aproveitado todas as oportunidades a ela oferecidas pelo ILK, as quais contribuíram para seu aprendizado e crescimento, tanto intelectual quanto pessoal; para a aluna, a possibilidade de inserção a novos conhecimentos e a trocas de experiências vivenciadas, trouxe para si, não só maior capacidade cognitiva, mas também o fortalecimento de sua autoestima.

Nilda Lino Gomes (2003) ao analisar a implantação do Projeto Ações Afirmativas na UFMG, um programa de extensão universitária desenvolvido na Faculdade de Educação para grupos étnico-raciais e sociais específicos (negros de baixa renda) também destaca o fortalecimento da autoestima dos alunos envolvidos: “Observamos entre os jovens o desenvolvimento de uma maior autoconfiança nas suas potencialidades, maior interesse pelos estudos, domínio de instrumentais acadêmicos necessários para a formação universitária de qualidade (...) e fortalecimento da identidade negra” (GOMES, 2003, p. 240).

Nos depoimentos a seguir, os ex-alunos destacaram mais uma vez a questão da autoestima:

Um sentimento afetivo ressurgiu em mim cada vez que recordo os bons momentos vividos em sala de aula, das pessoas que conheci dos amigos que fiz e dos professores que mais eram conselheiros sempre prontificados em estar auxiliando a edificar com excelência uma base cultural e educacional, em aliança com o Instituto Luther King. (...) e com ele consegui o pleito de uma bolsa de estudos oferecida em parceria com a Unaes. *Algo importante em minha vida, o que alavancou ainda mais minha autoestima, fazendo com que meus esforços em busca de conhecimento fossem recompensados com o prêmio de destaque acadêmico no curso de Administração do 1º semestre 2006* (Ex-aluna 6, Curso de Administração) (grifos nossos).

A aluna ressaltou que se sentia mais confiante e acreditando no seu potencial, o que serviu de alavanca para que buscasse mais conhecimento. Outro ex-aluno assim se expressou:

Quando fui convidado a fazer esse depoimento, confesso que fiquei preocupado e até um pouco receoso, dada a grande importância que teve na minha vida essa instituição por nome Luther King. (...) *Entretanto, sinto que pelo significado que teve e tem minha passagem pelo Instituto Luther King, tenho a obrigação moral, até como uma forma de agradecimento, de relatar o papel fundamental exercido por aquela instituição no meu desenvolvimento, na acepção mais ampla dessa palavra, a partir do momento em que fiz minha inscrição no curso pré-vestibular, fui selecionado e passei a fazer parte da 'família Luther King'. Talvez porque na época passava por uma fase um bocado delicada, tenho o ILK como um divisor de águas. Posso dizer, sem qualquer exagero, que existe um antes e um depois de eu ter sido acolhido por essa Instituição* (Ex-aluno 12, Curso de Direito) (grifos nossos).

Continuou no mesmo depoimento:

(...) Existem algumas experiências na vida que somente ao se vivenciá-las se tem a exata noção de sua dimensão, do que elas significam e das transformações (no meu caso benéfico) que elas podem trazer para as nossas vidas. *Às vezes fico a imaginar como seria se não tivesse sido acolhido pela 'família Luther King'. Afinal de contas, foi por meio dela que consegui atingir meu objetivo principal, qual seja, a aprovação numa Universidade Federal; foi por meio dela que conheci as pessoas que hoje mais se aproximam do conceito de amigas; (...) foi por meio dela que tive onde me apoiar/ orientar nos primeiros passos no ensino superior; enfim... Também foi por meio dessa mesma 'família' que tive o privilégio de conhecer a pessoa que me fez titubear na minha crença férrea de que o homem, enquanto espécie, não vale absolutamente nada* (Ex-aluno 12, Curso de Direito) (grifos nossos).

Esse ex-aluno afirmou que foi por meio da Instituição que conseguiu atingir seu objetivo principal: ser aprovado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pontuou, entretanto, ganhos de maiores dimensões, mais subjetivos e que extrapolaram o conhecimento acadêmico: o fortalecimento da autoestima, o apoio psicológico e moral, a crença no outro pelo seu valor, a relação de amizade e principalmente a certeza de saber que por meio da educação é possível transformações no transcorrer da trajetória de sua vida.

Outro depoimento do aluno de Administração ressaltou a importância da Instituição ter propiciado cursos específicos, que colaborou com uma preparação melhor para o vestibular. Os cursos específicos, dos quais se refere o aluno, são cursos ministrados por professores particulares de disciplinas específicas e de alto custo. (ver item 2.2). Esses profissionais que ministram esses cursos de maneira privada oferecem gratuitamente aos alunos do ILK um quantitativo de vagas. O aluno enfatizou ainda a contribuição social do ILK para a sociedade “na inclusão das minorias sociais”.

O instituto Luther King foi um divisor de águas em minha vida. Proporcionou-me a oportunidade de abranger meus conhecimentos e

vivenciar as diferenças, aprendendo a respeitá-las em seus diferentes âmbitos. Pude me preparar para o vestibular, tanto dentro do instituto com seus professores empenhados em transmitir o seu melhor, quanto fora, com as parcerias instituídas. Fico feliz por ter participado dessa instituição que tem uma missão social muito importante para nossa sociedade e que aos poucos está modificando a vida de 'minorias' que poderão fazer parte da 'maioria'. A experiência de participar do Instituto Luther King levarei comigo como uma das melhores experiências de minha vida (Ex-aluno 10, Curso de Administração, grifos nossos).

Nos dois últimos depoimentos, observa-se que os alunos, mesmo tendo passado pela Instituição em períodos diferentes, a referendam como divisor de águas em suas vidas, pois tiveram oportunidade de crescer intelectualmente, refletir sobre as políticas de ações afirmativas e, principalmente, revelar que projetos como os desenvolvidos nessa Instituição podem colaborar para resultados concretos na sociedade sul-mato-grossense. Um dos ex-alunos, a esse respeito, afirmou que o ILK “aos poucos está modificando a vida de ‘minorias’ que poderão fazer parte da ‘maioria’”.

D’Ávila (2006, p. 79-80) com base em suas pesquisas afirma que “(...) o cursinho passa a ser considerado parte importante da vida de seu alunado, contribuindo para o seu crescimento em diversos aspectos, principalmente por ser mais que uma oportunidade de preparação para a prova eliminatória, incentivando a acreditar que um futuro melhor é possível”. Continua a autora:

Frequentar o pré-vestibular popular pode significar a retomada de um antigo projeto, o qual fora ‘deixado de lado’ em virtude das condições sociais, políticas econômicas. (...) Percebeu-se o quanto o Cursinho se tornou essencial para a vida dos estudantes, significando uma grande chance de atingir o sonho da aprovação no vestibular, mas não apenas isso. (...) o ingresso significou uma relevante mudança na vida de seu alunado, que passou a incluir-se na pequena parcela de brasileiros que se preparam para atravessar os

portões da universidade pública, isto é, os vestibulandos (D'ÁVILA, 2006, p. 80-82).

Concorda-se com a afirmação da autora em relação aos jovens não prosseguirem nos estudos, sobretudo para o acesso à educação superior, em virtude de suas condições socioeconômicas. Os diferentes depoimentos dos alunos do ILK contemplam as afirmações da autora, quanto a mudança em suas vidas e a possibilidade de realização de seus projetos de vida. No depoimento a seguir, a aluna ressaltou a importância da formação universitária em sua vida.

Quando eu soube do Cursinho Pré-Vestibular Instituto Luther King, fiz minha inscrição para a prova seletiva, pois *estava atravessando uma fase difícil, sem trabalho e com poucas perspectivas em arrumar emprego, pelo fato de estar com muito tempo fora do mercado de trabalho e também ter uma idade não tão favorável*. O Instituto Luther King é um projeto inovador e maravilhoso, idealizado pelo Dr. Aleixo, que muitas pessoas classificaram como 'doido' por fundar um cursinho gratuito e sem fins lucrativos. (...) Eu sinto orgulho de ter estudado no Luther King e de ser a primeira aluna a concluir a educação superior. *Formada em Matemática, hoje não exerço a profissão, mas graças à formação universitária estou trabalhando*. 'Se cada um levar um pouco de água pra apagar o fogo da floresta, com certeza o fogo logo se extinguirá'. É justamente o que está fazendo o Dr. Aleixo Paraguassú Netto, *diminuindo a diferença das classes sociais, ou seja, ajudando aos que sofrem em dobro: com a discriminação e com poucos recursos* (Ex-aluna 17, Curso de Matemática, grifos nossos).

A aluna demonstrou que ao ingressar no ILK estava sem perspectivas de futuro e com baixa autoestima, pois se encontrava desprovida de condições básicas para ter uma vida com dignidade, retratando um dos obstáculos estruturais vivenciado pelas mulheres, em relação ao mercado de trabalho, em especial aquelas com uma faixa etária acima do 30 anos de idade, sem qualificação espe-

cífica e nível de escolaridade. Enfatizou a importância da formação universitária na sua vida profissional; reconheceu a importância das ações desenvolvidas pelo ILK, na busca pela diminuição das diferenças sociais e raciais. Ela custeou e concluiu o curso de matemática em 2007 e, em seu depoimento, descreveu o quanto ser aluna do cursinho pré-vestibular oferecido pelo ILK contribuiu para essa realização.

Bonfim (2003) destaca o papel dos professores que atuam em cursos pré-vestibulares como o do ILK e evidencia a importância do trabalho desenvolvido por esses profissionais, no sentido de estimular seus alunos a acreditarem em si mesmos e em seu potencial. O que para o autor contribui para um crescimento pessoal é “o fortalecimento dos relacionamentos interpessoais, da solidariedade, entre outros aspectos” (BONFIM, 2003, p. 114). Esses aspectos podem ser identificados nos depoimentos de alguns ex-alunos, como este a seguir:

Muitas pessoas, principalmente as carentes, não têm oportunidades para realizar seus objetivos. Às vezes só apenas uma porta aberta é a melhor oportunidade da vida de uma pessoa. E essa ‘porta aberta’ eu encontrei em fevereiro de 2006, quando fui selecionada para fazer o curso preparatório do Instituto Luther King. (...) Tive a oportunidade de ver de perto pessoas que conseguiram realizar o sonho de fazer uma faculdade, de ser não apenas mais uma pessoa no mundo e sim ser um vencedor. Durante o tempo que estive no Instituto prestei quatro vestibulares, dois em universidades particulares e dois na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Consegui passar nos das universidades particulares. Comecei novamente o curso em 2007. Neste ano prestei outro vestibular em junho na UFMS, felizmente passei e hoje sou acadêmica do curso de Letras. E estou muito feliz nesta nova etapa da minha vida. *Nunca esquecerei essa ‘porta’ que o Instituto abriu para mim.* Sei que fiz um grande esforço, estudando e batalhando para realizar esse meu sonho, mas sei também que se não fosse o apoio, o carinho, o amor e a seriedade dessa Instituição, talvez fosse muito mais

difícil a realização desse meu objetivo (Ex-aluna, Curso de Letras) (grifos nossos).

O fato de a aluna não ter atingido seu objetivo, nas primeiras tentativas de ingressar em uma universidade pública - possivelmente por não estar preparada para o processo seletivo, não significou barreira, a aluna apontou os conhecimentos recebidos no ILK como base principal de sua aprovação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ressaltou a seriedade do trabalho desenvolvido na Instituição, colocando a oportunidade oferecida como uma “porta aberta”, atrelada ao seu esforço de trabalhar e estudar como diferença para a realização de seu sonho. Nota-se uma relação de compromisso da aluna com a Instituição, mas principalmente consigo mesma, quando enfatizou seu esforço e perseverança.

Sobre o assunto Mitrulis e Penin (2006, p. 297) afirmam: “O convívio com outros significativos, numa relação caracterizada pelo compromisso, pela abertura e pela reciprocidade, contribui para a construção de uma representação de si mais voltada para possibilidades do que para limitações”. O Instituto Luther King, desta forma, contribuiu para que mais um jovem negro realizasse seu sonho, ao oferecer oportunidade de competir num mesmo nível no processo seletivo.

Em outros depoimentos foi possível observar o fortalecimento da autoestima como a transformação de mudança na vida pessoal, além de conferir à Instituição uma significação maior, valorizando as relações interpessoais vivenciadas quando alunos da Instituição:

Conheci o Instituto Luther King no momento certo, *na Instituição eu aprendi a lutar pelo meu sonho, enfrentar os desafios social, racial e econômico com responsabilidade e ética* (Ex-aluno 8, Curso de Administração, grifos nossos)

(...) *como era prazeroso estar naquele ambiente e estudar lá. As novas e eternas amizades conquistadas e, acima de tudo, a mudança brusca que tive, para melhor é claro, em relação a minha postura* (Ex-aluno 18, Curso de Educação Física, grifos nossos)

(...) *hoje estou fazendo a faculdade que sempre quis. Quando estou muito cansada, lembro-me que estou aqui porque alguém acreditou em mim e fez algo mais que falar mais que reclamar. Fez realmente algo para mudar. Por isso toda vez que penso em força, coragem, determinação, conquista é Instituto Luther King (Ex-aluno 21, Curso de Publicidade e Propaganda) (grifos nossos).*

Percebe-se, portanto, que o trabalho desenvolvido pelo ILK tem interferência na vida desses jovens, principalmente por ele representar uma possibilidade de aprendizado e de expectativas de acesso à educação superior. A vontade de mudança e a possibilidade de cursar uma universidade, almejar novas, metas faz parte do coletivo do alunado do ILK, retratado no depoimento a seguir:

O ILK não só foi o maior colaborador para que eu fizesse parte de um grupo de universitários em instituição pública, mas também me passou um conjunto de valores e saberes que vão além do saber formal. O fato é que tudo trilha comigo a partir de então. Eu sou oriundo da turma de 2006, que me deu amigos para o fim da vida. O fato de todos terem um sonho comum em muito nos uniu, de uma forma imensurável. Hoje, dois anos depois, a grande maioria está mais próxima de seus sonhos, antes tão longínquos. E o melhor: todos descobriram que podemos realizá-los e já sonhamos novas metas. *Tudo isso tem o ILK como vértice: se ali foi o lugar onde foi possível sonhar, também foi o trampolim para uma realidade (Ex-aluno 9, Curso de Ciências Sociais) (grifos nossos).*

O ex-aluno atribui à Instituição a inserção de valores e novos conhecimentos na sua vida que extrapolam a simples aprovação no vestibular e, sobretudo, coloca o ILK como elo entre o sonho e a realidade de ser universitário.

Pode-se verificar ainda que o atendimento a cada aluno na Instituição termina em alguns casos envolvendo terceiros, como amigos, familiares e outros, conforme o relato a seguir:

Como aluna dessa Instituição, fica difícil encontrar palavras para expressar qual o impacto que ele tem na minha vida e de meus colegas, a importância que um cursinho gratuito para negros e carentes passa a ter na vida das pessoas. Aqui, dia a dia somos transformados, como se houvesse uma renovação de ânimos. Isso vai fluindo e contaminando um a um e não fica somente aqui. A família, os amigos, todos passam a fazer parte da nossa mudança de vida (Ex-aluna 22, Curso de Publicidade e Propaganda).

Conforme afirmou a aluna, houve mudança na sua vida e o aprendizado transcendeu ao espaço do curso pré-vestibular. Pode-se afirmar que ao oferecer oportunidade a um aluno, o Instituto está indiretamente atingindo os que o cercam.

No depoimento a seguir, é possível dimensionar a importância de projetos de ações afirmativas, como os desenvolvidos pelo ILK interferem na vida desses jovens:

(...) Algo que me fez sentir muito bem desde o início, foi o telefonema que eu recebi da coordenadora dizendo-me que eu fui selecionada e que deveria comparecer no Instituto para não perder minha vaga. Como eu estava desempregada e não tinha dinheiro para ir ver a lista dos alunos selecionados e era muito perigoso eu ir a pé, este telefonema foi uma luz no meu caminho, haja vista que se fosse outra instituição provavelmente eu teria perdido minha vaga. (...) O Instituto Luther King significa muito em minha vida. (...) Ele não é apenas mais um dos locais onde se vai para ter cursinho e pronto. É mais do que isso! É como se fosse nossa casa, onde temos direitos, deveres, somos respeitados e valorizados. Temos professores excelentes (Ex-aluna, Curso de Educação Física).

Na visão de Moysés (2002, p. 19), “a autoestima se revela como a disposição que se tem para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida”.

No depoimento da aluna, percebe-se a diferença e o respeito da Instituição pelos candidatos a vaga no curso pré-vestibular, mesmo fixando o resultado dos alunos selecionados no mural; houve uma preocupação pelo individual, por aqueles que não compareceram para efetivarem sua matrícula. Conforme o depoimento, a ex-aluna recebeu um telefonema da coordenação da Instituição insistindo para que não perdesse a sua vaga. Pontua-se isso como um diferencial do ILK, que mostrou a essa aluna que ela era capaz de enfrentar suas dificuldades financeiras sentindo-se valorizada e fortalecendo sua autoestima.

Thum (2000, p. 41) ao abordar a interferência das propostas dos cursos pré-vestibulares no meio acadêmico, além de citar a reivindicação de educação pública para todos e em todos os níveis, como direito de todos os cidadãos, afirma que:

(...) os trabalhadores descapitalizados economicamente, não obrigatoriamente são ‘pobres’ em conhecimento, ou no que é ainda mais preconceituoso ‘são incapazes de aprender.’
(...) Desta forma, no espaço da sociedade, o significado da ação dos pré-vestibulares é política e educativa.

No depoimento da aluna de educação física observa-se que a ação do ILK, em relação à aluna contemplou a afirmação do autor ao propiciar a oportunidade para participar do seu projeto de ação afirmativa; ela também afirmou que a capacidade de aprendizagem não se “caracteriza pelo tom de pele ou a situação socioeconômica e, sim, pela falta de oportunidade igual para todos”.

2. 2 Resultados do ILK como política de ação afirmativa

Na análise dos resultados do número de alunos egressos do ILK que se encontram matriculados na educação superior,

procurou-se mapear por IES, curso, etnia e condições de acesso⁷. Justifica-se a opção pela etnia em virtude da necessidade de fazer o levantamento do percentual de negros inseridos na educação superior, egressos do ILK, visto que o objetivo geral da pesquisa foi o de verificar se as políticas de ação afirmativa implementadas e desenvolvidas pelo Instituto Luther King propiciaram o acesso de negros na educação superior. Quanto à etnia, considerou-se como negros todos aqueles que se autodeclararam “afrodescendentes” e “negros” na ficha de inscrição no processo seletivo do cursinho pré-vestibular do Instituto.

Na análise dos resultados do acesso à educação superior dos alunos egressos do ILK, é visível o crescimento gradativo do número de aprovados em diferentes universidades. Na Tabela 1 visualizam-se os índices de aprovação nos vestibulares em diferentes Instituições de Educação Superior (IES) de, de 2003 a 2007:

Tabela 1 - Número alunos atendidos e aprovados nos diferentes processos seletivos por etnia de 2003-2007.

Ano	Total de alunos atendidos	Aprovados nos vestibulares		Negros	Branco	Indígena	Pessoas com deficiência
		Total	%				
2003	70	19	27	6	12	-	1
2004	70	29	41	15	13	1	-
2005	70* (65)	61	94	36	22	2	1
2006	82	79	95	38	37	3	1
2007	124** (75)	65	86,6	36	25	4	2
Total	416	253		131	109	8	5

* Dos 70 alunos atendidos, 65 prestaram o vestibular.

**Dos 124 alunos atendidos, 75 fizeram o vestibular.

Fonte: Coleta de dados, Secretaria do ILK.

Na primeira turma atendida pelo ILK, no ano de 2003, para a qual o curso teve a duração de cinco meses, dos 70 alunos, 19 foram aprovados, um percentual de 27%. O único acesso à educação superior para essa turma foi o vestibular. Quanto à etnia, foram aprovados 6 alunos declarados negros, 12 declarados brancos

⁷ Desde a sua criação, com a primeira turma iniciada em agosto de 2003 até dezembro de 2007, a Instituição já atendeu no curso pré-vestibular o total de 416 alunos.

e um aluno com deficiência. Em 2004, os dados demonstram um percentual de 41% de aprovação: dos 70 alunos que prestaram o vestibular, 29 foram aprovados. 15 deles se declararam negros, 13 eram declarados brancos e um indígena. Nesse ano, ingressou pela política de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) a primeira aluna egressa do Instituto Luther King.

Em 2005, dos 70 alunos atendidos 65 prestaram o vestibular e 61 foram aprovados. Houve um percentual de 94% de aprovação. Dos aprovados, 36 eram declarados negros, 22 eram declarados brancos, 2 eram indígenas e um possuía deficiência auditiva. Em 2006, dos 82 alunos atendidos, 79 foram aprovados, atingindo-se 95% de aprovação: 38 eram declarados negros, 37 eram declarados brancos, 3 eram indígenas e um era deficiente visual.

Observa-se que um aumento no percentual de aprovação em 2005 e 2006, possivelmente deve-se aos convênios do ILK com as Instituições de Educação Superior (IES) privadas, com o oferecimento de descontos nas mensalidades, inicialmente com o Centro Universitário de Campo Grande (Unaes) em 2005; e em 2006, com as demais IES de Mato Grosso do Sul, fato que incentivou os alunos a se inscreverem nessas instituições na busca por uma das bolsas de estudo oferecidas.

Em 2007, 124 alunos foram atendidos; 75 fizeram o vestibular e 65 foram aprovados, representando 86,6% do total. Desses, 36 eram declarados negros, 25 eram declarados brancos, 4 eram indígenas e 2 possuíam deficiência (uma física e outro auditiva).

Dos 253 aprovados nos diferentes vestibulares, 86 alunos fizeram vestibular em IES privadas e não efetuaram suas matrículas; em torno de 30 ex-alunos continuam estudando no ILK; 56 não estão estudando porque não foram contemplados pelas bolsas dos convênios firmados entre o Instituto e as IES ou pelo Prouni e não têm condições financeiras para custear seus estudos, continuando excluídos por falta de políticas públicas que contemplem essa demanda de jovens. 160 estão frequentando a educação superior, 39 em uni-

versidades públicas e 121 nas IES privadas, por meio de convênios firmados, ou custeando seus próprios estudos ou como Bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Observou-se que o aproveitamento de aprovação em Instituições públicas ainda é menor em relação às IES privadas, o equivalente a 24,8% do total de aprovação, e que, o bom índice de aprovação da Instituição durante o período de 2003 a 2007, deveu-se mais às bolsas do Prouni e às bolsas pelos convênios firmados com as IES privadas. O curso pré-vestibular do Instituto Luther King procura contribuir também para o bom desempenho nas avaliações do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), realizando um trabalho direcionado para essas avaliações. O bom resultado no Enem permite aos alunos concorrerem a uma vaga em diferentes instituições privadas, por meio do Prouni. O aluno pode ser selecionado por meio da média (nota do Enem) ou pelo critério de seleção por cotas étnicas. Conforme demonstra o Quadro 1, 38 alunos do Instituto Luther King tiveram o acesso ao ensino superior por meio do Prouni:

Quadro 1 - Número de alunos que conseguiram Prouni/Cursos e Instituições de 2005-2007.

Curso	Universidade	Nº de alunos
Administração	FACSUI	01
Administração	Uniderp	02
Administração	Unaes	02
Administração	UCDB	03
Biologia	UCDB	01
Ciências Contábeis	Unaes	01
Direito	UCDB	02
Direito	Unaes	05
Direito	Uniderp	01
Design de Modas	FACULDADES DE BELAS ARTES-SP	01
Educação Física	UCDB	02
Educação Física	IESP	03
Serviço Social	UCDB	01
Enfermagem	Uniderp	02
Enfermagem	Unaes	01
Enfermagem	Não identificada São Paulo-SP	01
Engenharia Elétrica	Uniderp	01
Fisioterapia	ESTÁCIO DE SA	02
Gestão em Recursos Humanos	Uniderp	01
Jornalismo	Uniderp	01
Psicologia	UNIGRAN	01
Processamento de Dados	ESTÁCIO DE SA	01
Tecnologia em rede de computação	Uniderp	01
Web - sistema de informatização	Unaes	01
Total de Alunos que ingressaram no Ensino Superior pelo Prouni		38

Fonte: Documento de acompanhamento e avaliação disponível na Secretaria do Instituto (2007 p. 1-12).

Dos 15 cursos nos quais os alunos egressos do ILK estavam matriculados, 3 eram em período integral (enfermagem, fi-

sioterapia e engenharia elétrica); um somente no período diurno (Biologia); e 12(doze) cursos eram oferecidos no período noturno, dentre os quais, Serviço Social (UCDB), Psicologia (Universidade da Grande Dourados/Unigran), Enfermagem (Unaes), Jornalismo (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal/Uniderp), Sistema de Informação (Unaes), Processamento de Dados (Estácio de Sá) e Tecnologia em Rede de Computação (Uniderp). Dentre os 38 alunos, apenas 4 tiveram condições e disponibilidade de ajuste no período de trabalho, para se inscrever em cursos de período integral ou oferecido no período diurno (ILK, Documento de avaliação de resultados, 2007) possivelmente porque a grande maioria dos alunos são trabalhadores.

Observa-se também que, com exceção do curso de direito, no qual 8 alunos estavam matriculados, houve maior procura pelos cursos menos concorridos e considerados mais “elitizados”. Nota-se que mesmo com bolsa de 100% oferecida pelo Prouni, não houve opção para cursos como medicina e odontologia; há apenas um registro de uma (1) aluna que prestou vestibular para odontologia na UFMS, mas não foi aprovada. É possível atribuir essa questão às condições socioeconômicas dos alunos para se sustentarem durante o curso, à aquisição de instrumentos e materiais didáticos exigidos, bem como à distância e dificuldades de locomoção para a Universidade. Desse modo, a procura ainda recai sobre os cursos considerados menos concorridos.

Para Zago (2006, p. 231-232), isso ocorre porque a educação superior significa, para esses alunos,

(...) um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que segundo estimam, propiciam maiores chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos de ‘escolha’. Quem de fato, escolhe? Sob esse termo genérico escondem-se diferenças e desigualdades sociais importantes.

O comércio do CPV, aliados a uma série de investimentos familiares, contribui para a elitização do ensino superior, certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situações inversas, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras. A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados antecedentes escolares e outros 'tickets de entrada'.

Concorda-se com a visão da autora quanto à existência do comércio dos cursinhos preparatórios para o vestibular destinados aos alunos com maior poder econômico. Para a autora, quanto maiores os recursos econômicos dos pais, mais seus filhos terão condições de fazer uma escolha de cursos com mais prestígio na sociedade e também de maior rentabilidade econômica.

A Tabela 2 apresenta o total de alunos, egressos do ILK que se matricularam na educação superior, nas IES de Mato Grosso do Sul, de acordo com as condições de acesso:

Tabela 2 - Total de alunos matriculados, conforme a condição de acesso por etnia.

Condição de acesso	Nº de alunos	Etnia					
		Negro	%	Branco	%	Indígena	%
Recursos próprios	35	20	57,14	12	34,28	03	8,57
Bolsistas por meio de convênio	48	28	58,33	17	35,41	03	4,16
Bolsista pelo Proni	38	22	57,89	12	31,57	04	10,52
Vestibular Universidades Públicas	39	20	51,28	16	41,25	03	7,69
Total	160	90	56,25	57	35,65	13	8,125

Fonte: Relatório do nº de alunos egressos, que estão cursando a educação superior - 2003-2007, disponível na Secretaria do ILK.

No cômputo geral, 56,25% dos ex-alunos do ILK que estão na educação superior são negros, correspondendo a 90 alunos; 57 alunos são brancos 35,65% e 13 são indígenas, o que corresponde a 8,125%. A Tabela mostra também que do total de 35 alunos que custearam seus próprios estudos, 20 eram negros, ou seja, 57%. Do total de bolsistas que estudaram por meio de convênios entre o ILK e as Instituições de Educação Superior (48), os negros repre-

sentavam 58% e do total de bolsistas do Prouni (38), os estudantes negros correspondiam a 57%. Outro dado que chama a atenção é que do total de alunos que ingressaram nas universidades públicas, os negros correspondiam a 51%. Esses resultados indicam que as ações do ILK com esses jovens obtiveram êxito, na medida em que proporcionaram condições de melhorar sua aprendizagem e superassem a barreira dos processos seletivos de acesso à educação superior. Esse nível de ensino, além de proporcionar a produção do conhecimento constitui-se num espaço de poder e ascensão social, entretanto os pobres, negros e indígenas ainda se encontram excluídos desse processo.

O Instituto Luther King oferece oportunidades a brancos carentes, índios, pessoas com deficiências e principalmente aos negros, ao proporcionar condições para sua inserção na educação superior, conforme atestaram os ex-alunos em seus depoimentos. Esse movimento acaba tendo um impacto na sociedade e, sobretudo, nas universidades públicas e privadas, pois a presença de jovens historicamente excluídos desse nível de ensino, provoca a retomada da discussão étnico-racial não só no meio acadêmico, mas em toda a sociedade civil. De acordo com Heringer (2006, p. 20):

A sociedade civil tem e continuará a ter um papel importante nos rumos que o governo vai tomar neste campo nos próximos anos. As organizações negras e antiracistas possuem a tarefa de demonstrar os impactos e os sucessos das políticas de ações afirmativas em curso para garantir que as mesmas sejam mantidas e amparadas.

A visibilidade, a inclusão e a cidadania desses grupos efetivam-se na estratégia do ILK em levar a discussão para a sociedade. Na prática existe uma rede formada de alunos, ex-alunos, professores, diretoria e simpatizantes que acreditam ser a educação o caminho para diminuir a invisibilidade daqueles que são discriminados e sofrem com a desigualdade de oportunidades para o acesso na educação superior.

Concluindo

As análises aqui empreendidas indicaram que as ações desenvolvidas pelo ILK têm o caráter marcadamente educacional, fazendo da educação uma estratégia de inclusão social para negros, índios e brancos carentes, desenvolvendo seu trabalho em parcerias com diferentes órgãos públicos e outros setores da sociedade civil. Diante da ausência do Estado no oferecimento de políticas públicas, principalmente as educacionais, após a década de 1990, por meio de “parcerias” entre o Estado e a sociedade civil, houve o fortalecimento da atuação desse segmento, principalmente das Organizações Não- Governamentais, segmento no qual o ILK está inserido. Este vínculo propiciou ao ILK, ocupar uma lacuna deixada pelo Estado, ao implementar políticas educacionais focalizadas que atendem as particularidades de grupos étnicos, no acesso à educação superior.

É exatamente nesse nível de ensino que se torna mais evidente a seleção que vai se concretizando ao longo da escolarização. Caso o Estado não assuma as ações afirmativas como políticas públicas, especialmente na educação superior, “(...) apenas daqui a 20 anos os negros terão a média de escolaridade tida hoje pelos brancos. Quando isso acontecer os brancos já estarão mais à frente, de maneira que a igualdade nunca será alcançada se não forem tomadas medidas diretas para sanar a desigualdade” (SANTANA, 2006, p. 62).

Conforme o IPEA (2006, p. 10), (...) “a demanda de jovens que buscam ingresso nas universidades é grande e todos têm que ultrapassar a barreira de um vestibular classificatório, conseguindo acesso àqueles que estão mais bem preparados”. Dificilmente sem mais investimentos na educação, especialmente no ensino médio e na educação superior, mudar-se-á a realidade educacional do país como, por exemplo, em relação à taxa de escolarização líquida da população brasileira apresentada pelo IPEA, em 2006 que demons-

tra 44,4% matriculados no ensino médio e apenas 11,2 % na educação superior.

Na educação, “(...) a necessidade das políticas afirmativas ficam mais claras quando analisamos as fragilidades das chamadas políticas universalistas” (GONÇALVES, 2006, p. 101). Concorde-se com o autor, visto que tais políticas desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira não deram conta de reduzir a desigualdade entre negros e brancos. Para desencadear um rompimento concreto desse ciclo histórico, é preciso que o Estado e a sociedade tenham compromisso com a mudança dessa situação. Políticas de ações afirmativas, como a cota nas universidades, poderão contribuir para a diminuição da exclusão social.

Cabe ao Estado a função de garantir a oferta de educação pública, gratuita a todos que almejam uma vaga nos cursos de educação superior, mas o mesmo não assume satisfatoriamente sua função. São nas limitações do Estado, em criar condições de acesso a educação superior para todos os jovens, que se justificam as ações desenvolvidas pelo ILK, embora sejam limitadas e não se configuram como garantia de acesso a todos que delas necessitam. São ações pontuais e focais, mas não atingem amplos segmentos. Por isso, ações mais concretas na implantação das políticas públicas de Estado são imprescindíveis para que esse grupo de pessoas possa colaborar e participar democraticamente da sociedade, evitando assim a necessidade de políticas compensatórias para a garantia de direitos preconizados na legislação e na política educacional brasileiras.

Referências

ABRANCHES, Sérgio Henrique. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme dos; COIMBRA, Marcos Antônio. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ADRIÃO, Tereza, PERONI, Vera. Público não estatal: estratégias para o setor educacional Brasileiro. In: ADRIÃO, Tereza; PERONI, Vera (orgs.). *O público e o*

- privado na educação: interfaces entre estado e sociedade.* São Paulo: Xamã, 2005.
- ATA nº 01. *Instituto Luther King.* Campo Grande, 2003.
- ATA nº 19. *Instituto Luther King.* Campo Grande, 2005.
- BONFIM, Talma Alzira. *O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito.* 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2003.
- BRASIL. MEC. Secad. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: Secad, 2006.
- D'AVILA, Geruza Tavares. *O ensino superior como projeto profissional para ser alguém: repercussões de um cursinho pré-vestibular na vida dos estudantes.* 2006. Dissertação. (Mestrado em psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- ESTATUTO. *Instituto Luther King.* Campo Grande, 2003.
- GOMES; Joaquim Barbosa. *Ações afirmativas & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA.* São Paulo: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilda Lino. Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas entre injustiça simbólica e a injustiça econômica.* Brasília: INEP, 2003.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Ações afirmativas no Brasil. In: LINO, Gomes Nílma; ALVES, Martins Aracy (orgs.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. Cidade, ongs e ações coletivas: novas parcerias, atores e práticas civis. *São Paulo em Perspectiva.* São Paulo, v. 9, (10), 1995, p. 33-44 (Série Questões Urbanas: o sentido das mudanças).
- HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; JONAS, Zoninsein (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.* Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- ILK. *Documento de avaliação de resultados.* Campo Grande, 2007.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada. *Retratos da desigualdade 2006*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=563>. Acesso em: 5 jan. 2009.

JUSTINO, David Manuel Diogo. *Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil. O movimento negro e a luta pela democratização das universidades*. Rio de Janeiro, 2002, p. 3. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/diogo.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2007

MAIA, Luciano Mariz. *Minorias: retratos do Brasil de hoje*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/luciano102.html>>. Acesso em: 4 abr. 2009.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Uso e abusos dos estudos de caso. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2007.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, (128), 2006, p.269-298

MOROSINI, Marília Costa; BITTAR, Mariluce. Políticas públicas e educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep, vol. 2, 2006.

MOYSÉS, Lúcia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

PARAGUASSÚ NETTO, Aleixo. *Instituto Luther King: Como tudo começou*. Relato não publicado. 2007.

SANTANA, Moisés de Melo. A proposta de cotas para negros. As na Universidade Federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Tempo de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Secad/MEC, 2006.

SILVA, Ademir Alves. Política social e política econômica. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, (55), ano XVII, nov., 1997, p. 189 – 191.

THUM, Carmo. *Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública*. 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Rio de Janeiro: ANPEd: Autores Associados, v. 11, (32), 2006, p. 231-231.



Relações interétnicas e educação superior indígena: O programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul

Aguilera Urquiiza, A. H.¹

Nascimento, Adir Casaro²

Brand, Antonio J.³

Introdução

O presente texto centra-se nas experiências das relações interétnicas vividas por estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado, particularmente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, que possui sistema de cotas para indígenas e negros), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, que possui a Licenciatura específica para os Guarani e Kaiowá) e Universidade

1 Doutor em Antropologia (Universidade de Salamanca). Professor Adjunto da UFMS. Titular do grupo de pesquisa (CNPq) Antropologia, Diversidade Cultural e Educação Indígena. hilarioaguilera@gmail.com

2 Doutora em Educação (Unesp). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB (Coordenadora da Linha 03 do Mestrado em Educação). Faz parte da coordenação do TEKO ARANDU - Licenciatura para Professores Indígenas Guarani. Titular do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação e Interculturalidade. adir@ucdb.br

3 Doutor em História (PUC/RS). Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Desenvolvimento Local da UCDB. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Diversidade Cultural e Educação Indígena e titular do Grupo de Pesquisa (CNPq) Programa Kaiowá/Guarani. brand@ucdb.br

Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nestas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) articula-se, desde 2005, um projeto denominado “Rede de Saberes”, que objetiva favorecer a permanência destes acadêmicos indígenas na Universidade, através de incentivo à pesquisa, minicursos, monitoria, palestras e eventos sobre a temática indígena para a comunidade acadêmica, entre outras ações.

Para estes acadêmicos indígenas, a universidade significa uma conquista e, nesse contexto de relações interétnicas, deveria afirmar-se como espaço privilegiado onde, “intencionalmente”, estes sujeitos de culturas distintas se encontram numa perspectiva “deliberada de diálogo”. Em decorrência, esse espaço deveria apresentar-se como permeável e flexível, onde a “bricolagem” (GRUZINSKI, 2001, p. 110) seja possível, permitindo, de certa forma, “ajustar peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido” (idem, p. 196). A universidade, como instituição nãoindígena, porém, sendo acessada nos últimos anos pelas comunidades indígenas, apresenta-se como ferramenta de empoderamento destes povos, em vista das lutas presentes e das conquistas que almejam para um futuro próximo: autonomia, gestão dos territórios, educação escolar de qualidade, ampliação de territórios, entre outros. Mesmo para estes jovens indígenas, a universidade apresenta condições que favorecem a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e rearticulação de novas alternativas, inclusive identitárias, em uma sociedade profundamente desigual e fragmentada como consequência do processo colonial marcante para estes povos.

Do ponto de vista das IES, no entanto, o que ocorre é um verdadeiro confronto em seu interior, com representantes de povos, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados e profundamente marcados pela exclusão tanto social como cultural. Sabemos que as IES sempre foram espaços totalmente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas. Trata-se, portanto, de uma disputa de poder num espaço até agora inacessível aos povos indígenas, daí, muitas vezes, os embates,

manifestações de preconceitos e tantas barreiras neste processo de afirmação da presença e identidade étnica dos indígenas no meio acadêmico.

Os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e a Educação Superior

O Brasil caracteriza-se como um país de surpreendente diversidade cultural e que, em decorrência das determinações da Constituição Federal de 1988, confronta-se na atualidade com o desafio de viabilizar uma educação intercultural, que acolha e abra oportunidades para todos os segmentos étnicos.

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, ao redor de 69 mil pessoas⁴. Sua realidade vem marcada por duas características relevantes: – a perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos e; - a intensa inserção no entorno regional, com ênfase nos espaços urbanos.

Podemos dizer que, historicamente, no Mato Grosso do Sul, os povos indígenas estiveram e estão *no meio do caminho* da política expansionista do Estado Brasileiro, que se concretizou, inicialmente, através da violenta expansão da frente de colonização, conhecida como “marcha para o oeste”. Já mais recentemente, na década de 1970, os povos indígenas se confrontaram com a monocultura da soja e a conseqüente mecanização da atividade agrícola. E, nesse momento, com a expansão dos canaviais, que vão cercando aldeias e casas. Neste processo, o comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para o exercício da economia tradicional, impondo aos homens indígenas o assalariamento. Provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência – agricultura, caça, pesca e

4 Conforme dados da Funasa (2007).

coleta – para uma única alternativa, a agricultura e esta apoiada em poucas variedades de cultivares e, mais recentemente, o assalariamento em usinas de álcool e açúcar⁵. No entanto, mais do que as alternativas econômicas, vai comprometendo, de forma crescente, a autonomia interna desses povos por reduzir suas possibilidades de decisão sobre essas questões, deixando cada vez um espaço mais reduzido para a negociação a partir de suas alternativas histórico-culturais. É neste contexto que essas populações vêm buscando, de forma crescente, o ensino escolar básico e, mais recentemente, aumenta a demanda pelo acesso ao Ensino Superior nas Universidades, no discurso deles, “para lutar de igual para igual com o ‘branco’”. Em outras palavras, a presença na universidade torna-se elemento de estratégia política nas relações interétnicas destes povos com os não indígenas.

Durante muito tempo os estudos das relações interétnicas no Brasil classificaram teoricamente as relações dos povos indígenas em relação à sociedade não índia, como de *assimilação*,⁶ ou ainda como um processo de *aculturação*⁷. Cardoso de Oliveira (1976a), ao estudar o povo Terena de Mato Grosso do Sul, na década de 1950, escreveu o livro “Do índio ao bugre – o processo de assimilação dos Terena”, sob esta matriz teórica, da cultura como algo estático. Posteriormente, Barth (2000) na Europa e Roberto Cardoso de Oliveira (1976b) no Brasil, após repensarem estes conceitos tradicionais, propõe novas teorias das relações interétnicas, onde as identidades são concebidas como elementos dinâmicos, e por isso

5 Cerca de 400 homens, da Área Indígena TE'YIKUE de Caarapó, por exemplo, trabalham a maior parte dos meses do ano nas usinas de produção de açúcar e álcool, através de contratos de trabalho de 60 dias ou mais.

6 O conceito de assimilação está associado à ideia de absorção de grupos minoritários à sociedade dita “nacional”, o que implicaria na eliminação dos traços culturais de origem dos primeiros. A assimilação resultaria, assim, em um processo de homogeneização cultural.

7 Conceito que designa o fenômeno da interação entre duas ou mais culturas, em que a(s) mais fraca(s) acaba perdendo seus traços/características culturais e assimilando os elementos da cultura dominante.

elas não são perdidas, mas ressignificadas a partir dos próprios grupos étnicos e suas circunstâncias históricas.

Nesse contexto, os acadêmicos indígenas que demandam por acesso às Universidades vêm de povos que enfrentam um longo e histórico processo de relações interétnicas, marcado pela luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca a sua relação com o entorno regional. As Instituições de Ensino Superior (IES) em Mato Grosso do Sul, particularmente, as que possuem maior presença indígena (FGD, UEMS, UFMS e UCDB), também refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro regional de exclusão. Reconhecemos, no entanto, que projetos e atividades, como a Licenciatura Indígena⁸ e o Programa Rede de Saberes,⁹ desenvolvidos no ensino superior, têm contribuído para respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. Esses apoios, embora limitados, são percebidos pelos próprios acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que ainda inexitem, no Brasil, políticas públicas adequadas. Para as comunidades indígenas as Universidades que buscam fazer o exercício de acolher a diferença têm se constituído como um “terceiro espaço”, ou seja, têm demandado esforços epistemológicos e metodológicos no sentido de evitar a política da polaridade (cultura alta X cultura baixa) e permitir que possam emergir “como outros deles mesmos” (BHA-BHA, 1998).

8 Trata-se da Licenciatura específica Guarani, construída por equipe multidisciplinar e interinstitucional ao longo de vários anos e, tendo como protagonistas do processo um grupo de representantes dos professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Desde 2007, a cada ano inicia-se nova turma, com vestibular diferenciado.

9 REDE DE SABERES – permanência de indígenas no ensino superior. Trata-se de um programa financiado pela Fundação Ford, e que reúne uma parceria entre a UCDB e a UEMS (a partir de 2008 passam a fazer parte a UFGD e UFMS), vigente desde final de 2005 e que busca dar apoio aos acadêmicos indígenas em suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior. Veja BRAND, et. al. (2009)

Para Lopes¹⁰ (2005, p. 11),

Les ha permitido tomar conciencia de la posibilidad de considerar formas de reencontrarse consigo mismos y de, al menos, imaginar alternativas educativas que den cuenta de su condición diferente y diferenciada dentro del contexto.

Por outro lado, entendemos que as universidades não só podem deixar de serem espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas, ao contrário, constituírem-se em espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas. Neste sentido, o acesso ao ensino superior pode servir como ferramenta para superar as tentativas/tendências do Estado brasileiro para o monoculturalismo homogeneizador visando, assim, incentivar processos de autonomia regional e políticas de sustentabilidade dos povos indígenas.

Se por um lado nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença identitária, provocar a necessidade da universidade rever a sua estrutura, a sua própria identidade no atendimento ao trabalho do pensamento que respeite as diversas lógicas e cosmovisões vindas da sociedade ou sociedades que a abriga, por outro lado, no entanto, mudanças estruturais no modelo tradicional e centenário de universidade não são, certamente, fáceis e de curto prazo. Porém, ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estimulando a sua participação em todas as atividades acadêmicas e de extensão, desenvolvidas no âmbito das mesmas instituições, estes projetos e ações abrem brechas importantes, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando e indo além, inclusive, da limitada, embora socialmente relevante perspectiva da inclusão, sinalizada pelas políticas de cotas.

10 Diretor do PROEIB/ANDES- Programa de formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Cochabamba/Bolivia.

Pode-se ressaltar, inclusive, como aspecto relevante para as aspirações dos povos indígenas, o fortalecimento da presença de seus jovens nas Universidades mediante políticas públicas adequadas – a articulação crescente entre as Universidades, os acadêmicos indígenas e as suas respectivas comunidades, através da participação direta de suas lideranças. Não se trata apenas de universalização da escolarização genericamente para cumprimento do direito prescrito pela legislação ou pelos acordos internacionais¹¹ mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações.

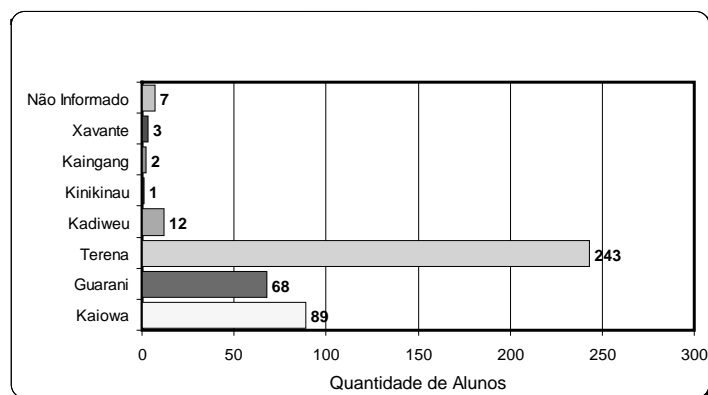
Sabemos que, historicamente, a escola desempenhou um papel relevante no esforço de integração que marcou a relação colonial com os povos indígenas. Sob a ótica dos colonizadores, a escola era percebida como espaço privilegiado para o ensino e aprendizagem da língua e do modo de vida implantado no bojo da colonização, ou se quisermos, de superação das diferenças culturais. E, essa proposta de educação, ainda, está fortemente, impregnada pelas marcas da exclusão dos diferentes, decorrência desse processo de integração nacional. Por isso, apesar dessa perspectiva histórica da integração ou da concepção dos povos indígenas como passageiros, no Brasil, ser negada pela Constituição de 1988, que definiu um novo e inédito patamar para o relacionamento do Estado com os povos indígenas, estes seguem, contemporaneamente, enfrentando dificuldades na efetivação de políticas públicas adequadas às demandas de uma educação intercultural, que contribua com o fortalecimento da sua autonomia e sustentabilidade. Esta realidade acontece na educação básica, mas, particularmente quando acessam a educação superior, nas principais cidades do Estado. É neste contexto que emerge com maior ambivalência a questão das relações interétnicas, marcada, no caso dos estudantes indígenas e

11 Banco Mundial, Unesco, OIT, Conferências de Jonthiem, Dakar, entre outros.

suas particularidades culturais, por práticas de discriminação, invisibilidades e preconceitos.

Bhabha (2003) estabelece importante distinção entre o conceito de diversidade e diferença. Para esse autor, diversidade tem a cultura como “objeto de conhecimento empírico” ou como “reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados” e, portanto, o reconhecimento da diversidade cultural não questiona as relações de poder constituídas. No entanto, a diferença diz respeito ao “processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo”, como um “processo de significação” (BHABHA, 2003, p. 63), ou de afirmação da diferença/identidade, ou, ainda, a modos próprios de “cada grupo social ver e interagir com a realidade” (FLEURI, 2001, p. 139). No caso dos povos indígenas, são sujeitos coletivos que se afirmam como diferentes frente a um outro, o colonizador, que buscou, historicamente, negar essa diferença. Implica, portanto, no questionamento das relações de poder da pós-colonialidade.

Quadro 01 – Acadêmicos/as indígenas por etnia em MS / 2009¹²



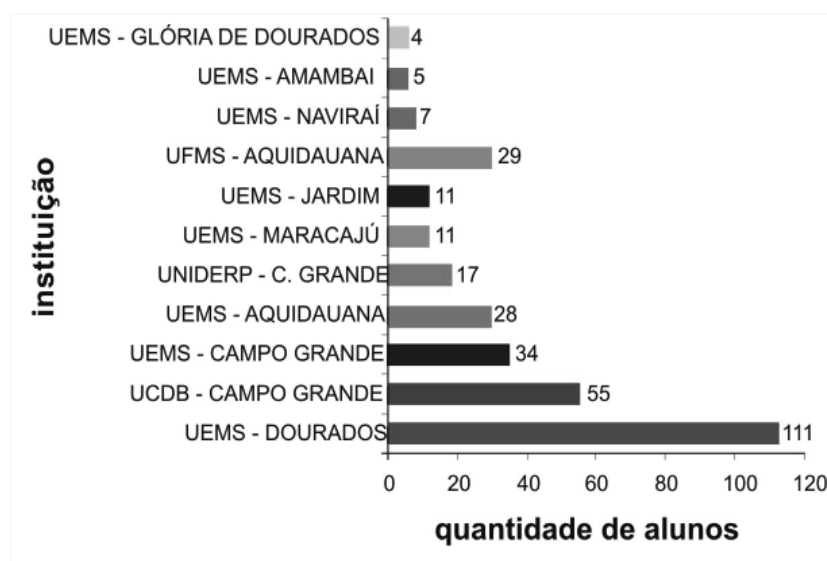
12 Este quadro e os próximos, são fruto de um “Levantamento” realizado no âmbito do Programa Rede de Saberes em 2006 e atualizado em 2009, cuja metodologia consistiu na entrevista (questionário com questões fechadas), realizada com a maioria dos acadêmicos indígenas das IES do Estado. A totalização, no entanto, refere-se ao número dos questionários respondidos e não ao universo dos/as acadêmicos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Souza Lima e Hoffmann (2007, p. 171) “há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior”. Os dois vieses a que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. Estas principais demandas estão presentes entre as etnias deste Estado, particularmente com relação aos Terena e aos Guarani/Kaiowá, conforme quadro anterior.

Com relação ao ensino superior, embora já diversos indígenas sejam portadores de títulos de conclusão de curso de ensino superior, resultado de condições socioeconômicas pessoais ou familiares, o acesso e a permanência dos povos indígenas nas IES foi tema fora da agenda das políticas públicas por parte dos governos Federal e Estadual. Somente a partir 2002, a UEMS instituiu uma política de acesso diferenciado (cotas de 15% para afrodescendentes e 10% para indígenas) e de bolsas para este importante segmento no Estado de Mato Grosso do Sul.¹³

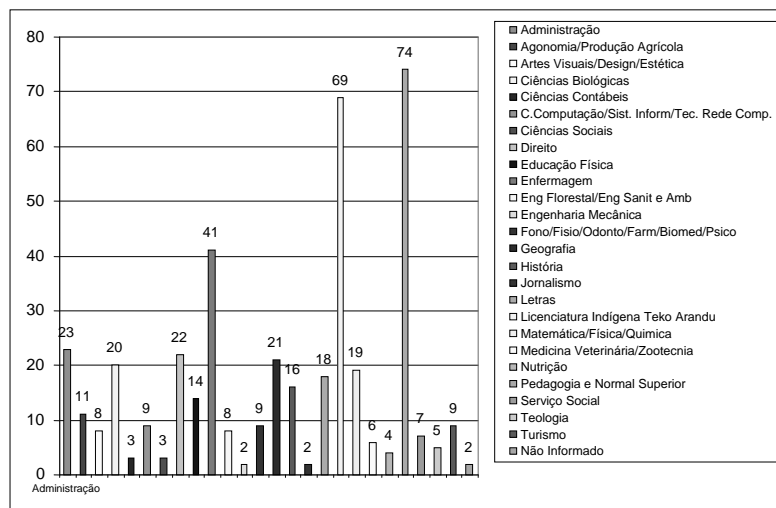
Na atualidade percebe-se que em todas as aldeias do Estado cresce o interesse das comunidades e de suas lideranças pelo estudo de seus jovens, percebendo as universidades como um novo espaço estratégico relevante em sua luta por melhores condições de vida e maior autonomia. Como consequência dessa recente demanda, o Estado de Mato Grosso do Sul possui, na atualidade, ao redor de 600 acadêmicos/as indígenas nas várias IES, sendo que o maior grupo frequenta a UEMS.

13 A UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) a mais antiga IES pública do Estado, ainda não possui nenhuma política de acesso diferenciada até o presente ano de 2010.

Quadro 02 – Acadêmicos/as indígenas por IES em MS / 2006

Sabe-se que não bastam políticas afirmativas ou de acesso ao ensino superior, mas é necessária a aplicação de “novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos” (GRÜMBERG, 2005), com o objetivo de possibilitar a capacitação, formação e profissionalização destes novos recursos humanos. As Universidades, através do acompanhamento de processos de autogestão e sustentabilidade entre os estudantes indígenas e suas comunidades, estariam de certa forma, contribuindo para o fortalecimento do processo de autonomia dos povos indígenas desta região sul-mato-grossense.

Quadro 03 – Acadêmicos/as indígenas por curso nas IES de MS em 2009



Constata-se, a partir do quadro acima, que a maior demanda, entre os estudantes indígenas, é pela formação docente, ou seja, o curso “Normal Superior”, que forma para o exercício do magistério nas aldeias, seguido pela Licenciatura Indígena Teko Arandú (UFGD), com cerca de 70 estudantes. No entanto, já cresce a procura por outras áreas, como a de saúde, direito e agrárias (agronomia, administração rural, Zootecnia, entre outras).

O que se busca, na verdade, em médio prazo, é a questão da autonomia dos povos indígenas, e a educação mostra-se como uma das possibilidades desta conquista. No presente, a afirmação da autonomia de cada povo continua relacionada diretamente a suas possibilidades (e a dos povos indígenas em geral) em alterar as relações, historicamente estabelecidas com o entorno regional. E, neste sentido, segue recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução¹⁴. E aí, o espaço de relações interétnicas

14 Ao analisar os processos pós-coloniais, Bhabha (2003), recorre ao conceito de *negociação* para buscar superar as visões dualistas, que opõe, simplesmente, dominador e

que representa o espaço da educação superior, se constituem como lugar privilegiado para a efetivação desses processos.

Uma proposta de educação superior, segundo os próprios estudantes indígenas, deveria reconhecer e valorizar a experiência histórica e conhecimentos acumulados e sistematizados por cada povo indígena, sua organização social e suas formas de representação de mundo. Resignifica e reelabora relações interculturais, construídas no processo de colonização. Produz, por isso mesmo, tensões e conflitos e sempre novos processos de negociação e tradução (BHABHA, 2003), frente a velhas e novas fronteiras (BARTH, 2000), no esforço de, driblando preconceitos e discriminações, afirmar os seus direitos à diferença, que passam pelo direito aos territórios, à saúde e à educação e questionam relações de poder assimétricas da pós-colonialidade.

Nessa perspectiva, assim como a escola, a Universidade deve ser entendida como espaço de “fronteira”, de trânsito e de articulação e troca de conhecimentos (TASSINARI, 2001, p. 49), ou, ainda, como espaço privilegiado de diálogo com os assim denominados “conhecimentos universais” ou numa perspectiva da alteridade, de diálogo com os “outros” saberes, tendo como horizonte relações interculturais. Fleuri (2001, p. 138), referindo-se ao que denomina de “relação intercultural”, entende que se trata de “uma relação intencional entre sujeitos diferentes de diferentes culturas”, o que pressupõe, segundo o mesmo autor, “ações deliberadas”, em especial no campo da educação.

dominado, centro-periferia, rico-pobre, branco-negro, entre outros, chamando a atenção para as estruturas de interação, presentes entre os dois, buscando articular elementos antagônicos e opostos, porém, sem a pretensão da sua superação dialética. A negociação sinaliza para um processo que não se identifica com nenhum dos dois polos, mas algo mais que contesta e vai além de ambos. Pompa (2003), de maneira semelhante, recorre ao conceito de *tradução* para explicar as complexas relações que se estabelecem entre povos com visões de mundo tão distintas. Além destes, outros autores também tratam de temas correlatos, como o conceito de *hibridação* (CANCLINI, 2003), *pensamento subalterno* (MIGNOLO, 2003).

As experiências de Educação Superior e as relações interétnicas

No Estado de Mato Grosso do Sul está em andamento já há mais de dez anos o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá, Projeto ARA VERÁ. E desde 2006, após quatro anos de estudos e articulações, teve início o curso de Licenciatura Indígena – Teko Arandu, para formação de professores Guarani e Kaiowá, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Grande Dourados, UFGD, e da Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, em parceria com o movimento dos professores indígenas. No âmbito dos povos do Pantanal, que inclui as demais etnias do estado (Terena, Kadiwéu, Ofaié, Guató, Kinqinai e Atikun) está em andamento, também, um curso de formação de professores em nível médio e em implantação um curso de licenciatura, em nível superior.

Esses cursos de formação de professores tem contribuído, certamente, para a explicitação e afirmação da identidade indígena e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, em um processo mais doloroso, a “desconstrução”, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu e a reorganização do seu próprio conhecimento escolar. A experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos que tornaram-se “bibliotecas vivas”, acervos raros para a aprender a cultura, a história tradicional (NASCIMENTO, 2003).

Os depoimentos dos professores indígenas que passaram pelos cursos confirmam esse protagonismo, que deles se espera no contexto das lutas pós-coloniais, nas quais a escola adquire significativamente a condição de estrutura social, interagindo com a comunidade que a abriga, conferindo dignidade e autoridade às experiências e histórias vividas em cada comunidade. Dá voz aos silenciados, mobiliza discursos, traduzindo-os para uma situação

particular, no caso, a educação, numa perspectiva de rearticulação que envolve toda a comunidade e o mundo que a cerca.

(...) o nosso papel na nossa comunidade não é só ensinar o nosso aluno pra saber ler, não é só pra ele escrever. A gente tem uma responsabilidade grande nas nossas mãos. Cada professor tem uma responsabilidade. Porque, hoje a gente vê cada vez mais que na nossa sociedade, brancos e os nós (indígenas) estão mudando. Cada vez mais eles estão deixando nas nossas mãos, essa responsabilidade para educarmos as crianças. Eles pra nós que mandam tudo. Então, nós já não somos mais daquele professor de antes só ensinava seu aluno pra ler e escrever, isso já era suficiente. E hoje já não. Tem mais muitas responsabilidades... Então, sobre essas coisas também nós precisamos conversar. Então tem muita coisa que a gente tinha que passar um pro outro. Mas essa história do movimento, pra mim, se cada um, como dizem, vier contar sobre isso, contarmos como deu certo, como não deu certo. (...) Então daqui pra frente, pra mim, vamos ver como vamos, pra levarmos nosso Movimento, nossa organização, para fortalecermos mais e para nos fortalecer em cada aldeia (Maria de Lourdes – Aldeia de Amambai – Reunião de professores Guarani/Kaiowá em Amambai – nov. de 2005).

Os depoimentos de professores indígenas em processo de formação indicam que encontramos sujeitos que vivem as ambivalências, ambiguidades, conflitos e tensões decorrentes, ainda, das marcas de uma escola homogeneizadora, de negação e de silenciamento de suas culturas, protagonizadas pelo processo colonial e, de outra parte, a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas. Ou seja, tensões entre as suas identidades e a identidade que almejam para as escolas nas diferentes comunidades.

Neste sentido, a educação vem se constituindo em demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. A partir das práticas concretas de educação indígena nas últimas

décadas, já é possível perceber a influência da visão culturalmente diferenciada destes povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares. Assim, o respeito às formas de pedagogia endógenas, o uso dos seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e até mesmo a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis, são algumas das bandeiras e desafios para as universidades.

Oliveira Filho (2004)¹⁵, alerta para o fato de que não se trata apenas de uma questão de inclusão social, mas sim da construção de uma outra universidade: “O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados (...) e ao empoderamento das sociedades”.

Os desafios do ensino superior indígena

Há alguns desafios claramente presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na Universidade e das dificuldades desta em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo problema pode ser assim explicitado: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de

15 OLIVEIRA FILHO, J. P. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais *diferenciados* - Hotel Nacional /Brasília – Relatórios de Mesas e Grupos - Out. de 2004.

trânsito, troca e articulação de saberes e alternativas em uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? Um terceiro desafio diz respeito ao *pós-academia*, ao que fazer após concluída a trajetória acadêmica. Considerando, no Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o entorno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando, concluído o curso, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional?

A presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica.

Surge, dessa maneira, um novo desafio, agora posto para as próprias IES do Estado: que *outra* universidade deve servir ao índio e qual a sua função? Ou seja: que proposta político-pedagógica deve nortear a universidade capaz de construir currículos e práticas pedagógicas que sustentem as tensões e os conflitos entre as culturas para que a diferença seja respeitada? Exige-se das universidades repensarem suas metodologias de ensino, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado, que per-

passa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, objetivando o *exercício constante da interculturalidade* (BRAND E NASCIMENTO, 2008) Exige-se das universidades, cumprindo o que determina a Constituição/88 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, criarem mecanismos que as consolidem como instituições plurais, multiétnicas. Exige-se das universidades novos saberes, novos fazeres (NASCI-MENTO, 2006).

O que os povos indígenas buscam, na verdade, no ensino superior, é a possibilidade de fortalecer os próprios conhecimentos indígenas, reelaborar mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades. Esse processo de ocupar espaços nas IES do Estado, entretanto, tem gerado muitas reações por parte da comunidade acadêmica, em um cotidiano repleto de contraditórias relações interpessoais.

Na tentativa de explicitar as reações que a universidade vem tendo com a presença dos acadêmicos indígenas trazemos as percepções da Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Landa¹⁶, Coordenadora do PROGRAMA REDE DE SABERES na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e, na sequência, o depoimento de alguns estudantes indígenas de algumas IES do Estado.

A Universidade oferece o sistema de cotas e tem, atualmente, o expressivo número de quase 200 acadêmicos indígenas distribuídos em nove *Campi*. Nos últimos quatro anos de processo de seleção, a presença dos acadêmicos indígenas trouxe uma grande novidade que interferiu na dinâmica da instituição.

Landa aponta como aspectos positivos:

– o despertar do interesse por parte de alguns profissionais (dos serviços gerais aos docentes e administração) em apre-ender essa diferença desenvolvendo novas formas de abordagens

16 Informações obtidas, através de entrevista, com a Prof^ª Dr^ª Beatriz Landa, Coordenadora do PROGRAMA REDE DE SABERES na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e, atualmente, pró-reitora de extensão.

tendo em vista o Outro como portador de conhecimentos e culturas diferentes.

– a tomada de defesa, posicionar-se, tomar partido em favor dos indígenas e os seus direitos de uma educação específica e diferenciada.

– embora possa parecer negativo em um primeiro momento, o impacto que a percepção da diferença no contexto acadêmico tem causado.

– por parte dos índios, a possibilidade que o sistema de cotas oferece de escolher os cursos dentro da instituição podendo ampliar os serviços qualificados dentro da aldeia.

Como elementos de conflito e/ou de desconforto aponta:

– os referenciais construídos sobre os índios de maneira equivocada: o índio como um ser exótico, folclórico, da selva, da caça e da pesca, dos adornos, das penas. O índio com uma identidade congelada.

– o índio não associado ao conhecimento no contexto do paradigma ocidental. Retira-se do índio o potencial para assimilação e produção do conhecimento.

– o tratamento diferenciado como um privilégio e neste sentido negros e índios estão ocupando o lugar do branco indevidamente, ou seja, ocupam o lugar daquele que tem o potencial apropriado: *o saber da academia*.

– o insucesso do aluno índio é potencializado, não tem a mesma interpretação que se dá ao insucesso do aluno nãoíndio. O acadêmico nãoindígena tem insucesso porque vem de uma formação precária; o acadêmico indígena tem insucesso porque é incapaz.

– a relação entre acadêmicos: grosso modo há uma nítida diferença entre os cursos considerados nobres: direito, agrárias que discriminam e os curso de licenciatura que apresentam mais facilidade de interação.

– com relação à burocracia, os acadêmicos indígenas que não tiveram acesso por meio de cotas ou de projetos especiais não são visíveis nos dados da instituição.

– e por fim, a política da universidade desconsiderava/desconsidera as identidades étnicas do Estado e com isso constrói todo um aparato legal, técnico, burocrático e pedagógico como se não houvesse diferenças em seu território de ação.

Por isso acreditamos que a presença indígena na universidade, como formadora de atitudes interculturais, parece ser o acontecimento emergente para que possamos tornar este mundo mais traduzível, em meio às suas diferenças e liberar as práticas acadêmicas do compromisso de representar uma só identidade.

Um dos maiores desafios para a efetivação de uma escola indígena intercultural tem sido consolidar o processo de formação e de construção da identificação dos professores índios, não só no sentido do cumprimento da legislação que particulariza o professor índio como ator no processo de mudança de uma escola no modelo colonialista para uma escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, mas no sentido deste professor realizar a mediação em sua comunidade do ponto de vista da cosmovisão de seu povo. Permanece, ainda, dentro do âmbito das relações interétnicas, a questão do desafio dos conhecimentos tradicionais/locais. Como respeitá-los e valorizá-los? Como garantir o uso da língua materna, dos processos próprios de aprendizagem, de conteúdos curriculares específicos, calendários, metodologia e avaliação apropriada à realidade sociocultural de cada povo? Nesse sentido, como observam Duschatzky e Skliar (2001, p. 119), é preciso recolocar no debate da construção da interculturalidade “os processos de hibridização multicultural que aconteceram durante cinco séculos”.

Considerando que a diferença indica um ato de significação (BHABHA, 2003) e exige o engajamento do sujeito na sua afirmação e, ainda, que a relação intercultural exige intencionalidade (FLEURI, 2001), o aspecto mais relevante nas discussões sobre

uma educação escolar intercultural diz respeito ao reconhecimento da liberdade e ao direito de cada povo ou comunidade indígena de definir a escola que pretende para seus filhos. Por isso, a relevância do protagonismo de cada comunidade indígena e de suas organizações, a partir de contextos históricos e regionais próprios. Teremos uma escola diferenciada na medida em esta for um espaço no qual cada povo possa exercer a sua autonomia, conforme garante a Constituição Federal. Para os professores indígenas a escola é ou deve constituir-se em espaço de fortalecimento da “sustentabilidade, da luta pela terra, da garantia dos direitos sociais, da cultura, da língua e da autonomia” de cada comunidade ou povo.

Desloca-se o eixo das preocupações para as condições de cada comunidade em gerir, efetivamente, o seu processo escolar, o que representa, certamente, um notável desafio após tantos anos de uma política indigenista autoritária e paternalista e de imposição de um modelo escolar externo. Adquire significado especial, nesse processo, o apoio e respeito à organização social de cada comunidade indígena e aos processos de autonomia em curso. Torna-se bastante improvável que uma determinada comunidade indígena possa se posicionar favorável a um currículo voltado para o fortalecimento da sua língua, cultura e organização social se a sua experiência histórica de enfrentamento do entorno regional lhe indica que o caminho possível está exatamente na superação desses sinais diacríticos indicativos de identidade indígena.

No que se refere às Instituições de Ensino Superior (IES), Oliveira Filho (2004) entende que se trata da construção de uma outra universidade, pois, segundo esse pesquisador, o problema sob a ótica das populações indígenas diz respeito ao “reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados” e, ainda, ao “empoderamento” dessas sociedades. As IES confrontam-se com representantes de povos, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados e profundamente marcados pela exclusão tanto social como cultural (BRAND e NASCIMENTO, 2008). E as IES sempre foram espaços

totalmente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas. Trata-se, portanto, de uma disputa de poder num espaço até agora inacessível aos povos indígenas.

Considerações finais

Parece ser mais fácil para as IES, na atualidade, dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pela diversidade étnica, exigindo práticas de interculturalidade, decorrente da constatação de que não lidamos, apenas, com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”.

É certo que os povos indígenas, com seus saberes e fazeres, concepções de mundo, de sociedade e economia, no caso do Brasil, poderão contribuir significativamente para a construção de uma universidade onde o diálogo intercultural é a marca principal. E, dessa forma, as IES, não só deixarão de ser instrumentos da política de integração, que marcou a relação colonial com os povos indígenas, mas se tornarão espaços de negociação, um “entre-lugar” (BHABHA, 2003), ocupado pelo povos indígenas, para o enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e nãoíndios.

Nesta tentativa de compreensão das experiências das relações interétnicas e a Educação Superior Indígena, utilizamos como base teórica as discussões de Bhabha (2003), Barth (2000), Canclini (2003), Fleuri (2001), Gruzinski (2001), Tassinari (2001), entre outros autores. O texto pretendeu analisar as experiências de relações interétnicas dos acadêmicos indígenas no contexto das IES do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de depoimentos e da convivência dos autores, ao longo dos últimos anos, na assessoria de cursos e eventos de formação.

Finalmente, queremos concluir reconhecendo que os povos indígenas, com seus saberes e fazeres, concepções de mundo,

de sociedade e economia, no caso do Brasil, poderão contribuir significativamente para a construção de uma escola onde o diálogo intercultural é a marca principal. E, dessa forma, a escola desde o ensino fundamental até a Universidade, não só deixará de ser instrumento da política de integração, que marcou a relação colonial com os povos indígenas, mas se torna um espaço, um “entre-lugar” (BHABHA, 2003), ocupado pelos povos indígenas, para o enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e nãoíndios.

Referências bibliográficas

- BARTH, Frederik. *O guru, o iniciador – e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRAND, Antonio. Formação de professores indígenas em nível superior. In: *QUAESTIO*. Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, v. 8, n. 1 p. 73-82, maio de 2006.
- _____; NASCIMENTO, Adir Casaro. Os povos indígenas nas Instituições de Educação Superior e os desafios da sustentabilidade e da autonomia. *Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento*, vol. 2 Escola, Currículo e Cultura... Afonso C. T. Galvão e Gilberto L. dos Santos (org.), Brasília: Liber Livro Editora: ANPEd, 2008, p. 123-136.
- _____; NASCIMENTO, Adir Casaro, AGUILERA URQUIZA, A. H. Os povos indígenas nas instituições de ensino superior: a experiência do Projeto Rede de Saberes In: *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* ed. La Paz/Bolívia: Plural Editores, 2009, v. 1, p. 377-395.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2003.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Do Índio ao Bugre. O processo de assimilação dos terena*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1976a.
- _____. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira Editora. 1976b.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 16, p. 45-62, 2001.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. In: *Revista TELLUS*. Ano 5, n. 8/9. Campo Grande: UCDB. 2005. p. 73-78.

GRUZINSK, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LÓPEZ, Luis Enrique. Prefácio. In: CARIMAN, Geraldine Abarca. *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz/Bolivia: Plural Editores, 2005, p. 11-14.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios. *Revista Tellus/Núcleo de Estudos e pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI*. Campo Grande: UCDB – Periódicos, out. 2003, p. 41-47.

_____. Populações indígenas, universidade e diferença. In: MONTEIRO, F. M.de A; MÜLLER, M.L.R. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2006, p. 171-181.

OLIVEIRA FILHO, J.P. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados — Hotel Nacional /Brasília – *Relatórios de Mesas e Grupos* - Out. de 2004.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru, SP: Edusc/ANPOCS. 2003.

SOUZA LIMA, Antonio C. e HOFFMANN, Maria B. (orgs.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: LACED, 2007.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.



Entrelaçando passado e presente: educação indígena e etnosaberes tupinambá

*Ana Paula da Silva*¹

*Aloisio Monteiro*²

*José Ribamar Bessa Freire*³

Os povos indígenas cultivaram e passaram de pai para filho um eficiente bom senso existencial, aprendido escutando seus espíritos e na observação e na vivência da natureza, essa magnificente obra de conforto e estabilidade que a própria vida criou no mundo ao longo de bilhões de anos. Portanto, em suas culturas originais os índios são guardiões ativos de um conhecimento sofisticado e vital para a coexistência e evolução de tudo que é e quer permanecer vivo.

(NOBRE, 2010)

Introdução: saberes tradicionais e educação escolar indígena.

Algumas críticas dos novos critérios de valoração cultural emergente no mundo globalizado se utilizam, muitas vezes, do conceito de “remapeamento” entendendo que o multiculturalismo

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Social. Bolsista CNPq.

2 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pesquisador do CNPq.

3 Coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNI-Rio.

e as políticas de identidades, necessariamente, provocam um deslocamento ou mesmo a eliminação das fronteiras, não só geográficas, mas também culturais, conceituais, econômicas, sociais e políticas.

Por outro lado Homi Bhabha⁴, ao discutir o local da cultura nos dias atuais, identifica que a superação do debate sobre a polarização de posições fixas de sistemas e critérios de valores antagônicos, “*resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais, e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais*” (1998, p. 19-20).

Assim, em oposição à crítica tradicionalmente feita, Bhabha afirma que esta não é uma questão de “remapeamento”, de “redefinições fixas” dos lugares, e muito menos de absorção de identidades diversas, mas sim, o local de relacionamentos, interações e produções de trânsito, de tessituras.

No interior desta perspectiva dos *entre-lugares* proposto por Homi K. Bhabha, atualmente, no Brasil, alguns movimentos indígenas, sobretudo o dos professores, estão reivindicando a formação continuada por meio de cursos específicos e diferenciados. Nesse sentido, surgem em algumas universidades, licenciaturas cujo objetivo, entre outros, é contribuir para o fortalecimento da cultura e do reconhecimento da importância dos saberes destes grupos tradicionais.

O caráter de diferenciação da educação escolar indígena é um desafio que deve ser constituído, segundo Grupioni (2010) a partir de elementos culturais e históricos dos índios com materiais desenvolvidos na língua deles e com conteúdo que atenda às

4 Hindu-britânico, Professor de Teoria da Cultura e Literatura, na Universidade de Chicago e professor Visitante da University College, de Londres, autor de *O Local da Cultura*, publicado pela Editora UFMG, 1998.

necessidades e aos projetos futuros da comunidade indígena. Os cursos de formação superior podem ser importantes mediadores de revitalização cultural dos povos ao mesmo tempo, espaços de criação de interfaces entre saberes universais e as tradições orais, as danças, cantos, as cosmologias, os etnosaberes dessas populações que hoje habitam o território brasileiro e também, daqueles que foram exterminados no processo de colonização, como por exemplo, os Tupinambá – subgrupo dos povos Tupi, habitavam a região litorânea do atlântico sul, mais especificamente os atuais estados do Rio de Janeiro – onde eram conhecidos também como Tamoios –, Bahia e Maranhão.

O presente trabalho discute a necessidade de uma reflexão acerca dos conteúdos específicos dos cursos de licenciatura indígena que estão surgindo a partir da reivindicação dos movimentos indígenas, sobretudo o de professores. Esses novos espaços – dentre outras funções – podem se constituir importantes núcleos de discussão, reflexão e disseminação de conhecimentos universais, mas, sobretudo específicos, como os etnosaberes, e assim contribuir para visibilizar e fortalecer as identidades dos povos indígenas do Brasil, desfazendo alguns equívocos.

Discutiremos assim, alguns etnosaberes do grupo supracitado, onde para isso, recorreremos às crônicas do cosmógrafo André Thévet – *As singularidades da França Antártica*, de 1557 e *A Cosmografia Universal*, de 1575, do pastor calvinista Jean de Léry – *Viagem à terra do Brasil*, publicada em 1578, dos capuchinhos Claude d’Abbeville – *História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*, editada em 1614 e Yves d’Evreux - *Viagem ao norte do Brasil – feita nos anos de 1613 a 1614*, de 1864.

Tecendo os fios: palavras e escrita

Ao longo de milhares de anos os diversos povos que habitavam e, os que hoje vivem neste país, desenvolveram sofisticados

acervos de dados que revelam conceitos ecológicos, técnicas de cultivo, práticas de manejo dos ecossistemas, experimentos genéticos, domesticação de espécies, conhecimentos astronômicos, entre outros saberes que revelam a sofisticação das ciências indígenas⁵, aqui compreendidas como Etnosaberes. Repertórios inacabados que se refazem constantemente entre gerações, esses sistemas filosóficos são elaborados a partir de técnicas de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, rejeitadas ou confirmadas através de experiências incansavelmente repetidas (LÉVI-STRAUSS, 1962).

Procurando entender e agir sobre o mundo os grupos indígenas elaboraram, e constroem refinadas operações lógicas voltadas mais para âmbito das qualidades sensíveis como cores, cheiros, tamanhos, sabores, etc. Isso significa dizer que os processos de elaboração dos etnosaberes possuem, segundo o antropólogo francês, níveis estratégicos distintos do conhecimento ocidental. No entanto, ambos possuem as mesmas operações lógicas.

Para a maioria dos grupos indígenas as técnicas e procedimentos de seus saberes são oriundos dos animais, heróis civilizadores, de seres ontológicos. De maneira rica e dinâmica próprias da tradição oral os conhecimentos são transmitidos através de narrativas orais, sonhos, cantos, ensinamentos, costumes, experiências de diferentes origens.

Certa noite em que dormi numa aldeia chamada *Ypec* pelos franceses, ouvi à tarde cantarem esses pássaros um canto melancólico e vi os selvagens se conservarem silenciosos e atentos. Conhecendo a causa de tal atitude, quis convencê-los de seu erro. Mas apenas toquei no assunto e me pus a rir juntamente com outro francês que me acompanhava, um ancião ali presente logo exclamou com rudeza: “Calate e não nos impeças de ouvir as boas notícias que nos enviam nossos avós; quando ouvimos esses pássaros fica-

5 Ressaltamos que não existe apenas uma ciência indígena e, sim, como nos lembra Carneiro da Cunha (2009) tanto regimes de conhecimento quanto existem povos.

mos todos contentes e nos sentimos com novas forças”.
(LÉRY [1578], 2009, p. 161)

No relato acima do escritor Jean de Léry aprendemos que os Tupinambá acreditavam em mensagens de bons presságios, enviadas por seus antepassados, para animá-los na guerra. Por meio do “canto melódico” do *macauã*⁶ ouviam de seus parentes e amigos que venceriam os inimigos aqui na terra e após a morte quando dançariam com seus ancestrais além das montanhas. Nas obras dos viajantes que aportaram nos séculos XVI e XVII – caso de Thevet, Léry, d’Abbeville, d’Evreux – estão registrados parte dos conhecimentos tupinambá, inseridos em vários campos de estudo, como por exemplo, a etnobotânica, etnomusicologia, etnotaxonomia, etnoastronomia, etnomedicina. A partir dessas diferentes abordagens discutiremos alguns desses etnosaberes.

Nas malhas da trama: Os saberes tupinambá.

O fascínio dos viajantes pela natureza exuberante do Novo Mundo possibilitou diversas descrições da flora e da fauna de todo o continente americano. Capítulos inteiros foram dedicados a descrição dos animais e pássaros, plantas, raízes, árvores, frutos. Denominamos Etnobiologia a ciência que estuda o conhecimento de diferentes sociedades sobre os processos naturais, buscando entender a lógica subjacente ao conhecimento humano sobre a natureza. Definida por Darel Posey (1987, p. 15) como:

o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologia. Em outras palavras, é o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do homem a determinados

6 Segundo Ferdinand Denis (1864) este seria o nome do pássaro. Léry apenas menciona a estima do Tupinambá por este pássaro de voz “mais aguda e lastimosa ainda do que a coruja”.

ambientes. Neste sentido, a etnobiologia relaciona-se com a ecologia humana, mas enfatiza as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos em estudo.

Partindo da visão sedimentada dos conhecimentos sobre a natureza a Etnobiologia está dividida em etnozootologia, etnobotânica, etnoecologia, etnoentomologia e assim por diante.

Na mitologia tupinambá, segundo André Thevet, em sua “*Cosmografia Universal*” (1575) a técnica de plantio da batata doce (*Hetich*) foi transmitido por um herói civilizador. Segundo o frei,

Contam que lhes foi mostrado por um grande *Caraibe* ou profeta, o qual ensinou uma donzela como cortá-lo em pedaços e, depois, como plantá-lo na terra. E tendo ela feito como lhe dissera, colheu *Hetich* em grande abundância e ensinou os pais a fazerem o mesmo, e depois, de geração em geração, o *Hetich* serviu de alimento ao povo e é hoje tão comum entre eles e seu uso tão generalizado quanto o pão e o uso do pão entre nós (THEVET, 2009, p. 76).

O cronista registrou a existência de duas espécies. Uma quando cozida ficava amarela, da cor do marmelo e a outra branquicenta, mas ambas com mesmo sabor e qualidade. Descrevendo a raiz Thevet compara as folhas às da malva, no entanto, observa que não produzem sementes. Os “selvagens” plantam a mesma raiz, cortada em pedaços, dos quais se multiplicam outras raízes, em abundância.

Outras raízes despertaram o interesse dos cronistas. A *Aypi* |Aipi| e *Maniot* |Mandí’óca|, como os indígenas denominavam, cresciam dentro da terra em três ou quatro meses. Segundo Léry (1578) após serem arrancadas pelas mulheres, eram raladas e delas se produziam farinhas de dois tipos: uma muito cozida e dura, a *Ouy-entan* |U’iatã|, “farinha dura” usada nas expedições de guerra por serem mais consistentes; outra mais cozida e macia, chamada *Ouy-pou* |U’ipub|, “farinha mole” consumida no dia a dia.

Também faziam com os tubérculos Mingant |Minga'ú|, assavam inteiras no fogo (aipi). O escritor calvinista menciona que a maniôt só servia para farinha, pois era uma raiz venenosa e, portanto, exigia outras técnicas de preparo. Infelizmente, não foi registrado esse modo especial de preparação, mas para termos noção da tecnologia dos povos indígenas, recorreremos às técnicas, ainda hoje usadas, de alguns grupos do norte do país. Para retirarem o veneno da chama mandioca “braba” Freire (2008, p. 112) menciona o uso do instrumento “tipiti. Feito de palha trançada de uma espécie de fibra de palmeira é um tubo extensivo que funciona como uma prensa quando preenchido com mandioca ralada. Pendurado no galho de uma árvore, pela alça superior, o peso da mandioca o distende. Os indígenas colocam um pedaço de madeira para manter o escoamento do veneno. Faziam o Caou-in |Cauĩ| espécie de bebida fermentada, de mandioca, de milho, frutas, que as mulheres tupinambá fabricavam em ocasiões especiais rituais antropofágicos, de iniciação.

Mostrando o valor que os Tupinambá atribuíam à diversificação dos cultivares o padre capuchinho Claude d'Abbeville menciona a existência de pelo menos cinco tipos de caju. Escreveu sobre o tempo de floração, maturação, o tipo de solo apropriado para o plantio, as características que os diferenciavam, bem como alguns produtos que os indígenas faziam: castanhas, vinagres, vinhos, sucos. Sobre o uso de plantas para cura de enfermidades, feridas, por exemplo, Gabriel Soares (1578) diz que os Tupinambá faziam uso de uma erva cujos indígenas denominavam *cabureiba*. Outras doenças, no entanto, segundo o escritor português somente os pajés podiam curar, como os corrimentos que eram chamados de *caiváras*. Segundo Thevet (1575) para a cicatrização de machucados usavam goma da árvore *Usup*. Encontramos diversos exemplos do uso de ervas medicinais, mas o nosso objetivo não é fazer uma descrição densa e, sim salientar, de forma breve, a riqueza da diversidade genética do grupo indígena em questão.

A convivência com a natureza, observando-a de perto, explorando suas potencialidades faz desses povos especialistas de uma complexa rede de informações interligadas, dominadas por alguns indivíduos. Assim é o saber dos xamãs, dos caçadores. Com olhos e ouvidos bem treinados um bom caçador ouve a alguns metros de distância sua presa, sabem os hábitos, noturno ou diurno, os costumes dos animais – tipo de alimentação, de pegada, dentada, os tipos de excrementos – dados imprescindíveis para o sucesso das excursões à floresta e para a coexistência. Baseando-se nesse conhecimento sofisticado sobre o seu território os Tupinambá viam a floresta como um armazém, depósito no qual buscavam pacas, antas, porco-do-mato, cervos, pássaros de vários tipos e tamanhos, como relata o padre capuchinho Claude d’Abbeville (1975 [1614], p. 261)

Fora da cauinagem seu maior exercício é a caça. Não se parecem nisso com os nossos caçadores que dizem, antes de partir para a caçada: “vou ver si pego uma lebre”. Como tem certeza de que o farão, dizem: “vou buscar uma paca, uma capivara, um javali, etc.” E com efeito não demoram em trazer o prometido.

É importante destacar que os etnosaberes se relacionam com o conhecimento das constelações. Os Tupinambá tinham o costume de seguir as estrelas para medir o tempo, fases da lua, e saberem qual a época do ano. Dessa forma, sabiam em que período estavam e qual se aproximava. A posição de determinadas constelações indicavam o tempo dos animais, peixes, pássaros, das frutas, dos rituais, do plantio, da colheita dos vegetais. Dentre os conhecimentos tupinambá descritos por D’Abbeville a influência das fases da lua nas marés tem um significado importante. O capuchinho (1975, p. 250) diz que atribuem à lua “o fluxo e o refluxo do mar e distinguem muito bem as duas marés cheias que se verificam poucos dias depois da lua cheia e da lua nova”. Segundo Lima (2005) na época as causas das marés não eram conhecidas. Galileu

Galilei dizia que os fenômenos das marés não se relacionavam ao movimento da lua. Foi o físico Isaac Newton o primeiro a mostrar corretamente o funcionamento das marés por intermédio da atração gravitacional da lua e do sol.

Considerações finais

A chegada dos europeus há mais de quinhentos anos no litoral brasileiro, desestruturou e, em alguns casos, destruiu inúmeros processos de conhecimentos, elaborados pelos grupos indígenas em séculos de observação, experimentos. Transmitidos via tradição oral a ciência indígena denominada por Lévi-Strauss (1962) como “Ciência do Concreto” aliada aos conhecimentos ocidentais pode ser uma via para explorar interfaces entre conhecimentos indígenas e ocidentais. Na perspectiva de Nobre (2010, p. 39) para a construção de novos paradigmas de saberes para o mundo é preciso a tradução de visões e de culturas, de diálogo que pressupõe humildade e de receptividade entre os saberes estabelecidos. O pesquisador ressalta que a ciência ocidental consagrou-se nos sistemas mundiais de poder, alcançando prestígio e influência. O saber indígena goza de respeito cultural e projeta importante aura de valor, mas lamentavelmente quase não influenciou sobre as ações humanas que hoje modificam o planeta. A nosso ver os cursos de licenciatura, as faculdades interculturais indígenas, as instituições de ensino superior podem criar articulações entre conhecimentos, promovendo a circulação de saberes, ampliando os debates nesses espaços, sobretudo na sociedade nacional.

No curso de férias do Museu do Índio, 2010, Joaquim Maná, professor e líder Huni Kuĩ – um dos grupos indígenas do Acre – quando questionado sobre os cursos de licenciatura indígena enfatizou uma questão que gostaríamos de comentar. Na sua fala o professor indígena chamou a atenção para a necessidade dos cursos serem discutidos, pensados e elaborados *com* e não *para* os povos in-

dígenas. A formação é para ajudá-los no fortalecimento identitário, no aperfeiçoamento da escrita na língua nativa, reforçando os conhecimentos tradicionais. É preciso reconstruir a história do Brasil, reescrever anos de silêncio, de extermínio, de esquecimento. Nessa não podemos deixar de registrar, quando possível, as narrativas, os cantos, os etnosaberes de povos que desaparecerão no processo de colonização. No caso dos Tupinambá acreditamos que seu conhecimento pode contribuir na composição do repertório cultural de seus descendentes, que atualmente vivem em Olivença, sul da Bahia, além reforçar a identidade cultural. De acordo com Joaquim Maná “Sem isso é mais um momento de colonização dos conhecimentos”.

Referências bibliográficas

- D’ABBEVILLE, C. [1614] *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Edusp, 1975.
- DENIS, Ferdinand. [1864] *O padre Yves d’Evreux e as primeiras missões no Maranhão*. In: D’EVREUX, Y. *História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614*. Trad. Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Ed. Batel, p. 349. Coleção (Os Franceses no Brasil, v. 4).
- D’EVREUX, Y. [1864] *História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614*. Trad. Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Ed. Batel, p. 349. Coleção (Os Franceses no Brasil, v.4).
- FREIRE, J. R. Bessa. Preparação e uso da mandioca na Região do Médio-Amazonas e de seus afluentes. In: FAULHABER, Priscila e MONSERRAT, Ruth (orgs.) *Tastevin e A etnografia indígena*, Rio de Janeiro, Museu do Índio, 2008. Série Monografias.
- GRUPIONI, Luís. Entrevista disponível em: www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/. Acesso: 29 de jul. de 2010.
- LÉVI-STRAUSS, C. [1989] *O pensamento selvagem* Trad. Tânia Pellegrini. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIMA, Flávia Pedroza. Tradições astronômicas Tupinambá na visão de Claude d'Abbeville. In: *REVISTA DA SBHC*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 4-9, jan/jun. 2005.

MONTEIRO, ALOISIO J. J. & ANDREA, L. R. S. Memórias de Educação Indígena: os jesuítas na construção de uma escola para índios no Brasil. In: MONTEIRO, ALOISIO J. J. & SISS, A. Educação, Cultura e Relações Interétnicas. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

MONTEIRO, ALOISIO J. J. Para além do Imaginário Congelado do Território e da Identidade Brasileira: entre memórias e tradições indígenas. In: SISS, A. Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

NOBRE, Antonio Donato. Floresta e Clima: saber indígena e ciência. In: CABALZAR, Aloisio (org.) *Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, noroeste amazônico*. São Paulo, ISA, 2010, p. 38-45.

POSEY, Darel. Introdução: Etnobiologia e prática. In: RIBEIRO, Bertha. *Suma etnológica brasileira*. Petrópolis, Vozes, 1985.

SOUSA, Gabriel Soares. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 1938. Série Brasiliana, vol. 117.

THEVET, André. [1575] *A Cosmografia Universal*. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Betel, Fundação Darcy Ribeiro, 2009, p. 48-54. (Coleção Franceses no Brasil – Século XVI e XVII).

_____. [1558] *As Singularidades da França Antártica*. Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.



Lugar da memória e memória do lugar: Formação de professores indígenas e o currículo como narrativa étnico-racial

Aloisio Monteiro¹

Joliane do Nascimento Leaf²

Introdução: entre memórias e lugares

Assiste-se atualmente um crescente interesse pelas questões culturais e identitárias, seja nas esferas acadêmicas, políticas ou na vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo, tornando-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. No entanto, o paradoxo se nos apresenta, na medida em que esta suposta diversidade convive com fenômenos igualmente surpreendentes da tentativa de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa,

1 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pesquisador do CNPq.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas populares (PPGEduc/UFRRJ).

nas quais são incorporadas de forma destacada as produções culturais de grupos hegemônicos como expressão desta política de pasteurização.

O presente trabalho, faz parte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) que objetiva investigar o lugar da memória e da cultura tradicional indígena, nos cursos de formação universitária formulados recentemente no Brasil, mais especificamente os de *Formação Intercultural de Educadores Indígenas* da Universidade Federal de Minas Gerais-FIEI (UFMG); o *Programa Rede de saberes: Permanência de indígenas no Ensino Superior* da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/MS), como também o curso de *Licenciatura do Campo* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em suas três demandas de formação: camponeses, quilombolas e indígenas. Buscamos analisar assim, as possíveis apropriações das memórias culturais das comunidades tradicionais indígenas, através da estruturação das matrizes curriculares dos referidos cursos de formação, tendo como questionamento central: qual o lugar da memória e a memória do lugar nos textos curriculares dos cursos de formação intercultural?

No sentido de pensar essa articulação, o presente trabalho objetiva destacar algumas das perspectivas teóricas centrais acerca das perspectivas culturais, de identidades, da cidadania e dos currículos que tem norteado a pesquisa.

Do ponto de vista da análise textual a consonância com Benjamin (1994) no que trata do conceito de história inacabada, a partir das noções de: “*ouvir os ecos de vozes que emudeceram*” e “*escovar a história a contrapelo*” tornaram-se as lentes da leitura, de forma a revelar as incompatibilidades, ou não, e ambiguidades retóricas, demonstrando que o texto curricular é um discurso, e, portanto, aquilo que ele é, depende precisamente da forma como ele é definido e construído pelos diferentes atores sociais.

Nessa perspectiva, o texto curricular, entendido aqui de forma ampla – livro didático, e paradidático, lições orais, as orientações curriculares oficiais, rituais escolares, datas festivas e comemorativas – é considerado um artefato social e cultural. Não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social, “não é um elemento transcendental e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Neste período de transformações profundas, talvez diferente de tudo que a humanidade já tenha experimentado anteriormente, um novo horizonte surge no que diz respeito, principalmente, ao conhecimento de quem e do que somos ou não capazes, em nossa crescente e incessante busca pela percepção de liberdade e vida. Em si mesmo, é um tempo no qual a diversidade humana, como nos diz Todorov quando fala da relação entre “*Nós e os Outros*”,³ salta aos olhos e pode ser percebida, na realidade, como um signo de riqueza e beleza.

“Nós” e os “outros”: As identidades construídas a partir da diferença

A identidade étnico-racial é, desde o começo, tema de intensos debates. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligado a relações de poder que opõe o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. Consolidado no século XIX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base em características físicas e biológicas, o termo “raça” tornou-se, nesse sentido, crescentemente desacreditado. A moderna genética demonstrou que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que autorize a divisão da

3 Tzvetan Todorov investiga a relação entre a diversidade dos povos, a unidade humana e as incongruências entre o pensar e o agir.

humanidade em qualquer número determinado de “raças”. A mesma observação vale para o termo etnia.

Em geral reserva-se o termo “raça” para identificação baseada em características físicas como cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998). Segundo Silva (2005), a confusão é tão grande que em certas análises “raça” é considerado o termo mais geral, abrangendo “etnia”, enquanto que em outras análises é justamente o contrário.

Em diversos espaços, a discussão contemporânea sobre o estranhamento das noções de raça e etnia, não podem ser considerados como construtos culturais fixos, dados e definitivamente estabelecidos. Eles dependem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença dos diversos entendimentos dos significados de raça e etnia em uma perspectiva política de enfrentamento contra-hegemônico e estão sujeitos a um constante processo de mudanças e transformação. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa.

No início de um debate publicado na revista estadunidenses *Harper's Magazine* (*apud*, SILVA, 2005, p. 100), entre Cornel West, um intelectual negro, e Jorge Klor de Alva, um antropólogo de descendência mexicana, ambos estadunidenses, lemos o seguinte diálogo (Earl Shorris é o mediador):

Earl Shorris – Para começar, gostaria de perguntar: Cornel, você é negro? Cornel West – Sim. Earl Shorris – Jorge, você acha que Cornel é um homem negro? Jorge K. de Alva – não, por enquanto. Eles passaram a expor, em seguida, as razões de suas respectivas respostas. Ao final do debate, o intermediador volta a repetir a mesma pergunta Earl Shorris – vamos ver se aconteceu alguma coisa nessa conversa. Cornel, você é um homem negro? Cornel West – é claro que sim. Earl Shorris – Jorge, ele é um homem negro? Jorge K. de Alva – é claro que não.

A conversa entre os dois intelectuais demonstra algumas das divergências e complexidades da identidade racial e étnica. Jorge K. de Alva estava tentando enfatizar o caráter histórico e construído das categorias raciais. Cornel, por sua vez, sem deixar de reconhecer esse caráter, tentava demonstrar a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial.

Caminhando nessa direção, Barth (*apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 187-227) afirma que as identidades são uma construção que se elabora na interação social, em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato, e para definir a identidade de um grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais ou raciais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para se afirmarem e manterem uma distinção cultural. “Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada” (CUCHE, 1999, p. 182).

Néstor Canclini (1997) nos ajuda a compreender melhor essa dinâmica, quando afirma que,

la secularización de los campos culturales, la producción autoexpresiva y autoregulada de las prácticas artísticas y políticas, la racionalización de la vida social y el individualismo creciente, todo eso que se ha considerado resortes de la emancipación moderna, convive en América Latina con fundamentalismo religiosos y étnicos, con analfabetismo y arreglos arcaicos de poder. La expansión, así como la renovación social y cultural, se ha venido manifestado en el rápido desarrollo industrializados y en el crecimiento de la educación media y superior, en el dinamismo de la experimentación artística y literaria a lo largo del siglo XX, en la fluida adaptación de ciertos sectores a la innovaciones tecnológicas y sociales, pero estos impulsos renovadores no sustituyen las tradiciones locales, a veces la acompaña y otras entran en conflicto con ella, aunque sin destruirlas. También en las megalópolis se observan mezclas multiculturales, por una característica que llama la atención en Amé-

rica Latina es que la heterogeneidad es multitemporal. La industria no elimina las artesanías, la democratización no suprime en forma evolucionista los hábitos autoritarios, ni la cultura escrita las formas antiguas de comunicación oral. (p. 111)

Dessa forma, entende-se o que Cornel West estava tentando expor. As diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. Por isso corroboro com o pensamento desse autor, o sentimento de identificação étnico racial é um instrumento político de luta num mundo tensionado por constantes transformações, discriminações, massacres culturais disfarçados, ou não, e um currículo inspirado na concepção de afirmação das identidades étnico-raciais não transmite a ideia de que as culturas dos grupos tradicionalmente discriminados são folclóricas, fixas, congeladas – onde a figura do índio, por exemplo, é aquela caricatura de homem com penas tapando as regiões íntimas, penachos na cabeça, lança na mão, e tantas outras –, em vez disso, como afirma Silva (2005) amplia seu campo a análise dos processos pelos quais elas são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade.

O “étnico” e a cidadania: educação e diferença

O ponto de partida para a compreensão “do étnico” é a atribuição de significados: Quem é o étnico?

Um dos desafios dos estudos culturais contemporâneos foi o de romper com a ideia de etnia e grupo étnico ora como unidade definida pela homogeneidade nacional, racial, cultural, ora como em termos de minoria (um subgrupo incluso, ou não, em um conjunto englobante).

Até metade do século XX o termo etnia era invocado para designar o outro, o estranho, o “primitivo”, o imigrado, o “selvagem”. O pensamento iluminista do século XVIII, de levar

as luzes da sabedoria, da civilização, do progresso aos que se encontravam nas trevas da ignorância ainda se fazia presente nos estudos culturais.

Denys Cuche na sua obra “A noção de cultura nas ciências sociais” (1999), traz uma importante contribuição para entendermos como o exame do conceito científico de cultura implica o estudo de sua evolução histórica, diretamente ligada à gênese social da ideia moderna de cultura. “Esta gênese revela que, sob as divergências semânticas sobre a justa definição a ser dada à palavra, dissimulam-se desacordos sociais e nacionais” (p.12). No vocabulário francês do século XVIII, por exemplo, cultura estava muito próximo a ideia de civilização, e se

alguns povos estão mais avançados que outros neste momento, se alguns estão tão avançados que já podem ser considerados como civilizados, todos os povos, mesmos os mais “selvagens”, têm vocação para entrar no mesmo movimento de civilização, e os mais avançados têm o dever de ajudar os mais atrasados a diminuir esta defasagem. (*idem*, p. 22).

José Murilo de Carvalho (2008), seguindo esta gênese, discorre sobre os problemas que retardaram a vivência plena da cidadania pelos brasileiros. A construção do sujeito cidadão é algo que perdura desde a época da colonização do Brasil. A vivência da cidadania, significava ter as luzes do conhecimento, da leitura, da escrita e da matemática; excluía-se, portanto, aqueles que não tinham acesso ao conhecimento escolar ou eram sujeitos de culturas e/ou raças identificadas como “primitivas”, “selvagens”, porque estavam mais próximos ao estado de natureza, os índios e os negros, por exemplo. Em ambos os casos, os iletrados e os chamados “primitivos” ou “irracionais”, eram considerados, no processo evolutivo da humanidade, em situação inferior ao estágio atingido pela racionalidade ocidental “civilizada”, ou seja, precisavam ser retirados do estágio de ignorância para poderem vivenciar a cidadania.

Esse pensamento justificou uma série de atrocidades cometidas com vários povos e suas tradições, como os povos indígenas, por exemplo, que viram suas formas de educar serem discriminadas e suas culturas serem massacradas no processo de “civilização” dos povos “selvagens”.

Segundo Serafim Leite (1938-1950), o fato histórico que marca o início da educação escolar indígena no Brasil foi a chegada da Ordem dos Jesuítas, comandada por Inácio de Loyola. Esta Companhia possuía objetivos diversos, que foram postos em prática tão logo aportaram em terras brasileiras.

Esta Ordem, segundo Serafim Leite, desempenhou papel importante na construção da história da educação do Brasil, sendo considerada precursora da educação escolarizada.

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas – surgiram na segunda metade do século XVI, numa estreita faixa do litoral. Centradas na catequese, os jesuítas ignoraram a forma como os índios teciam seu processo educativo e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminar suas línguas, culturas e desconsiderar o processo educativo (FREIRE, 2000), afinal, como dito anteriormente, eles se julgavam estar em um nível de “civilização” mais avançado e, portanto, tinham o dever de “ajudar” os “atrasados” a alcançarem o mesmo nível.

Hoje a “identidade brasileira” é marcada pela mistura, atitudes binaristas (brancos e negros, brancos e índios, etc.) não corresponderiam a nossa realidade. Entretanto, pergunta Kabengele Munanga (1996), qual seria o ganho de termos uma “identidade nacional” mestiça num País onde o branco serve de referência para tudo? Segundo Ricardo Ferreira (2000) a ideia de uma identidade mestiça, a “morenidade” brasileira é um recurso simbólico de fuga de uma realidade em que o racismo e a discriminação são constantes. A miscigenação tem servido assim de argumento para afirmar o quanto o brasileiro “aceita” a convivência entre as diferentes gru-

pos étnicos existentes em nosso País, ou seja, o fato de que não há preconceito étnico-racial no Brasil.

Percebe-se o quanto a noção de educação, esteve atrelada ao discurso de civilização, de cidadania e, conseqüentemente, ao mito da democracia racial, onde o pensamento era educar o “diferente” para torná-lo igual, ou seja, cidadão “civilizado”. Hoje, o discurso pode até ser diferente, mas só a desconstrução que propõe Derrida (1971) nos permitirá, perceber se a intenção, o conteúdo é o mesmo, ou seja, mostrar as culturas dos grupos étnicos raciais como inferiores. Por isso não corroboro com propostas curriculares cujo pensamento é o de tolerância e respeito às diferenças étnicos raciais. A ideia de tolerância, na minha visão, implicaria certa superioridade por parte daquele que tolera, enquanto o respeito, implicaria um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las.

Esse pensamento de “tolerância” e “respeito” vem sendo combatido por pesquisadores engajados na causa negra (GILROY, 2001; WEST, 1994), indígena (MAHER, 2006; MELIÁ, 1979, FREIRE, J. R. B., 2000) e demais grupos sociais tradicionalmente discriminados. Hoje se tem um movimento ao contrário do esperado. Os “outros” passaram a se afirmarem como tal, como possuidores de uma história, de uma memória, de uma cultura que são contra hegemônica, que ao contrário do que os “civilizados” pensaram, resistiu ao tempo, às mudanças espaciais e que, portanto, merecem ser conhecidas e não toleradas e respeitadas, pois como afirma Maturana “conhecer é reconhecer o outro como legítimo outro”.⁴

O que se vê hoje é um movimento, por parte dos grupos socialmente discriminados, de forçar o reconhecimento do racismo como um aspecto estruturante da sociedade brasileira. Nesse

4 MATURANA, Humberto. 1999. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte. Editora UFMG, p. 34.

sentido um currículo crítico deve centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo, e não simplesmente respeitar, tolerar, nem tão pouco proceder a uma simples operação de adição, através da qual se tornaria “multicultural” pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las.

Nesse sentido, pensar currículo, cultura e identidades é pensar o cultural sob a ótica contemporânea. O cultural não como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem de forma unitária e homogênea. Como afirma Poutignat e Streiff-Fenart (1998),

a etnicidade não é um conjunto intemporal, imutável de traços culturais (crenças, valores, símbolos, ritos, regras de conduta, língua, código de polidez, práticas de vestuário ou culinárias etc.), transmitidas da mesma forma de geração para geração na história da grupo; ela provoca ações e reações entre este grupo e os outros em uma organização social que não cessa de evoluir (p. 11).

Pode-se considerar, então, que uma das maiores contribuições do campo dos estudos culturais, atualmente, para o processo educativo seja a proposta de diálogo na diversidade. As identidades são construídas na relação entre as diferenças.

A centralidade da pluralidade cultural: Currículo e discurso

— “*Que distância é daqui até o Igarapé da Água Rasa?*”

— “*Olha, dona, que subindo rio acima dá duas cachimbadas. Essa é sim a distância: o tempo de eu dar duas cachimbadas...*”

*E, enquanto ele remava, eu fiquei ali pensando, com minha cabeça de professora. Continuava na dúvida. Qual o tempo que ele levaria para dar cada cachimbada? E como e transformaria o tempo em distância? E, afinal, o que eu queria mesmo saber era a distância até o nosso destino ou tão-somente o tempo que demoraríamos para chegar?*⁵

No campo teórico dos estudos culturais cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e é pela construção de sistema classificatório que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido do mundo social e construir significados.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2009).

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2006). Nesse nível, a política curricular deve ser lida, mas de fora com outras lentes, deve ser desconstruída, como propõe Derrida (1971). Se tomarmos em consideração as proposições dissimuladas ou impronunciadas no texto, se revelarmos os buracos do texto e os seus suplementos ou

⁵ VEIGA NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. Educação Unisinos, v. 8, n. 15, jul/dez., p. 157-171, 2004, p.158.

contradições internas de maior sutileza, o texto pode significar algo muito diferente daquilo que a princípio parecia querer dizer. Pois como discurso o currículo está encharcado de referenciais, de ideologias, objetivos, expressos ou não.

Como afirma Silva (2005),

“o texto curricular (...) está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirma o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (p. 101)

A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? É num tempo como esse que nós educadores nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazermos perguntas cruciais, vitais, sobre o nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade.

Os desafios para a educação superior indígena

Para abordar a educação superior para os índios do Brasil hoje, torna-se necessário reler o passado, rememorar, questionar como era concebida a educação nas aldeias indígenas, o processo de escolarização, para chegarmos ao momento atual. Para tal, analisaremos a documentação histórica que trata o assunto. Mas, antes é preciso estabelecer uma distinção importante entre o que se convencionou denominar “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”.

Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças.

Ao observarmos, mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia podemos perceber que ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual as crianças e os jovens são preparados para se tornarem sujeitos plenos e produtivos na comunidade. Esse aprendizado não passa por conhecimento escolar algum.

Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. Conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios” tornou-se uma questão de sobrevivência, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena (MELIÁ, 1979). É assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”.

Para Terezinha Maher (2006), até a década de 70 a educação escolar indígena podia ser encaixada em dois paradigmas. O primeiro, denominado *Paradigma Assimilacionista*. Nesse paradigma, o que se pretendia era:

educar o índio para que ele deixasse de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico era fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional (MAHER, 2006, p. 20).

Inicialmente, segundo Maher, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo *Modelo Assimilacionista de Submersão*.

Nesse modelo, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os costumes dos civilizados, enfim para “aprenderem a ser gente”.

Porque o que se acreditava era que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade (*idem*)

Há muita documentação escrita⁶ atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E a escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística.

Conforme Maher, a ineficiência dessas ações fez surgir o *Modelo Assimilacionista de Transição*. Nele, não havia a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, criava-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, era a língua indígena, porque, percebeu-se, que era extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não dominava.

Com esse modelo, depois que a criança era alfabetizada em sua língua materna, ou seja, depois que ela entendesse o que era a escrita, como era o seu funcionamento, ia-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena fosse totalmente excluída do currículo escolar.

A função da língua indígena era apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem da língua portuguesa. Em termos linguísticos, esse modelo propunha um bilinguismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante.

Nos últimos vinte anos, pode-se presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o *Paradigma Emancipatório*. Sob seus princípios busca-se construir um *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua

6 MELIÁ, B. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1979; LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais (*idem*).

Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Nesse modelo busca-se promover a valorização das crenças, dos saberes e das práticas culturais indígenas.

É importante esclarecer que a formulação dessa política educacional não aconteceu por acaso. Ela é fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas

Segundo Grupione (2006), como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

Essa reivindicação não se traduz por qualquer tipo de educação escolar, mas por um projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela valorização, pesquisa, registro e sistematização de práticas e saberes tradicionais. Para tal,

o envolvimento da comunidade e o uso das línguas indígenas e do português, de metodologias adequadas aos processos próprios de ensino aprendizagem, de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos constituem elementos essenciais a uma nova prática escolar (Brasil, 2002, p. 10).

Para Benjamin (1994), a escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço (na formação e nas diversas modalidades de gestão) para as experiências dos sujeitos que

fazem a prática, para que ressignifiquem a história contada e atribuam ou encontrem outros sentidos.

Trazer para o presente a reflexão sobre a prática educativa e sobre a articulação universidade e diversidade, não é simplesmente evidenciar a circunstância vivida, mas olhar criticamente sua significação. Significar o tempo presente é compreender o que ele comporta de passado e futuro, encharcado de memória e grávido de projetos. É também praticar uma pedagogia da resistência, que ao reler o passado, reconstrói o futuro pela reinvenção do presente.

Considerações finais

O que se percebe, até o presente momento, é que, parte do desafio contemporâneo tem sido o de projetar o currículo como *lôcus* de preservação e socialização de marcas culturais presente em nossa memória, afirmando práticas educativas em espaços plurais de memórias e narrações. Indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel das políticas curriculares e da universidade exige reverter a posição de com frequência querer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudanças, muitas das vezes sem sentido.

Propostas curriculares que pretendem divulgar ou implantar diferenças, mas não modificam condições concretas para transformação da realidade, apenas lançam discurso, palavras, tendem a ser apenas propostas idealizadoras. Portanto, a tarefa da educação é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade, capazes de enfrentar o desafio de recuperar a diferença como relação de alteridade.

Resgatar as memórias culturais das comunidades tradicionais indígenas como instrumento de formação de professores indígenas é conceber o currículo como um lugar de realizar o encontro entre as gerações precedentes e a nossa, como afirma Benjamin (1994); lugar onde memória, palavra e práticas podem ser compar-

tilhadas. Pois não haverá justiça curricular, se o *Canon* curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2005)

Essas são questões que tornam esse trabalho cada vez mais necessário, pois o passado é uma obra inacabada que devemos trabalhar como intelectuais, professores, historiadores, pesquisadores. A tarefa é tornar presente o tempo escondido sob as ruínas da história universal, é reler o passado na tentativa de reconstruir o futuro pela reinvenção do presente.

Se realmente queremos re-significar, que nos apoiemos nas teorias benjaminianas para pensar a educação e formação docente “a contrapelo”, procurando na “descontinuidade” caminhos de mudanças na busca de algo “a se fazer”, como que escavando possibilidades, objetivando romper com a lógica capitalista que transforma os seres humanos em autômatos, apontando cada vez mais para o declínio da experiência humana coletiva.

Por isso, inclinando-nos para Benjamin, somos convidados a reescrever nossa história jamais acabada, para assim rememorar e reconstruirmos nossas experiências através dos fragmentos do passado. Lembramos que a história, enquanto futuro, não nos é dada e que a condição única é a de que somos responsáveis por construí-la e pela luta ética para assumi-la.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-91.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas y Estrategias Comunicacionales*. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Universidade de Colima, v. III, n. 5, 1997, p. 109-128.
- CARVALHO, J. Murilo. *Cidadania no Brasil: O longo Caminho*. Rio de Janeiro:

- Civilização Brasileira, 2008.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- FREIRE, J. R. BESSA. *Rio Babel: Cinco idéias equivocadas sobre o índio*. Série Conferências, Estudos e Palestras, Manaus, Cenesch, n. 1, 2000, p. 17-34.
- FERREIRA, Ricardo. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Fapesp/Pallas, 2000.
- GILROY, Paul. *O atlântico negro*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- LEITE, Serafim. *História da companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugalia; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. v. 10. il., 1938-1950.
- MAHER, Terezinha Machado. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). *Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias*. Brasília: MEC, Secad, 2006.
- MELIÁ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MONTEIRO, ALOISIO J. J. & ANDREA, L. R. S. Memórias de Educação Indígena: os jesuítas na construção de uma escola para índios no Brasil. In: MONTEIRO, ALOISIO J. J. & SISS, A. *Educação, Cultura e Relações Interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.
- MONTEIRO, Aloisio J. J. Para além do Imaginário Congelado do Território e da Identidade Brasileira: entre memórias e tradições indígenas. In: SISS, A. *Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.
- MONTEIRO, Aloisio J. J. Violência Instituída e Educação Escolar Indígena Guaranino Sul do Rio de Janeiro. In: GRACINDO, R. V. *Educação como Exercício de Diversidade: estudos de campos em desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FERNAT, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª ed., 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEST, Cornel. *Questão de Raça*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.



Quijote Y Quimbaya: Literacidad y oralidad en la Biblioteca Intercultural Indígena

José Ribamar Bessa Freire²

La capa del viejo hidalgo / se rompe para hacer ruana

*Y cuatro rayas confunden / el castillo y la cabaña (...)
Porque tengo noble ancestro / de Don Quijote y Quimbaya ,
Hice una ruana antioqueña / de una capa castellana.
Luis Carlos González, bambuco La Ruana*

Introducción

Quimbaya y Quijote. Cada uno con su prenda, su lengua y sus formas de registro. Quimbaya, aquí, en este lado del Atlántico, con su poncho de lana de alpaca o vicuña, cuyos rastros se encuentran todavía en algunos sitios arqueológicos. Quijote, con su capa de viejo hidalgo, allí, en el otro lado del charco. Quimbaya pertenece al mundo de la oralidad. Quijote, al de la escritura alfabética. En el encuentro de los dos, que es un proceso largo y complejo, nada

1 Conferência de abertura do I Encontro Nacional Interculturalidad y Biblioteca Pública - Palavra, Memória, Identidad — organizado pela Biblioteca Nacional de Colombia, em Bogotá, de 13 ao 16 de nov. de 2009.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Uerj.

simétrico, la imagen de la ruana representa la posibilidad de un diálogo entre esos mundos.

Esta representación hermosa de lo que el sentido común identifica como ‘mestizaje’, nos permite abordar el concepto de interculturalidad, focalizando los dos universos - el de la oralidad y el de la escritura. La belleza poética de la letra del bambuco nos presenta una idealización armónica de la miscigenación, resultado de un desarrollo simétrico entre las culturas. Puede ser válido como meta a ser alcanzada, pero también puede ser peligroso e incluso comprometer la búsqueda por la equidad y la diversidad, si no resaltamos su carácter conflictivo y asimétrico. A partir de esta metáfora, vamos a intentar discutir esa relación, involucrando también el otro lado de la moneda: los conflictos y las tensiones que hasta hoy la dominan.

Qué representa Quimbaya? Con la licencia poética que pido a los presentes, vamos a ampliar la metáfora de Luis Carlos González. Así, Quimbaya trasciende una cultura regionalmente localizada e históricamente determinada para simbolizar todas las culturas que vivían en el continente americano. Con el campo semántico ampliado, vamos a concentrar aquí, en la figura de Quimbaya, los rasgos culturales, históricos, religiosos, lingüísticos y tecnológicos de los pueblos conocidos como precolombinos, aunque seamos conscientes de la gran diversidad entre ellos: andinos, tropicales, amazónicos, litoráneos, y de todas las regiones de América. De la misma forma, con un ejercicio de imaginación, podemos representar en Quijote la Europa letrada, con pueblos igualmente diversos.

Pretendo aquí, a partir del encuentro de estas dos tradiciones en las figuras de Quimbaya y Quijote, problematizar y discutir las bases para la construcción de un sistema actual de bibliotecas indígenas y la formación de su acervo intercultural. Para esto, voy a plantear inicialmente algunas cuestiones sobre las relaciones de registros oral y escrito, que pueden fecundar el

concepto de biblioteca indígena, para terminar con una breve reflexión sobre el concepto de interculturalidad, usando datos del caso brasileño, dentro del marco de la escuela indígena.

Oralidad y Literacidad

¿Cómo viven los pueblos precolombinos y cómo organizan las informaciones necesarias para su reproducción? Los Quimbayas son agricultores, cazadores, pescadores, tejedores, ceramistas, orfebres. Domesticaron plantas, hacen experiencias genéticas con ellas, diversificando y enriqueciendo las especies. Cultivan variedades de maíz, papas, quinua, yuca, maní, aguacate, tabaco, algodón, diversos tipos de frutas, entre las cuales caimito, ciruelas, moriche, chontaduro, guayaba. Transforman la papa en chuño y la yuca en harina. Dominan la metalurgia y desarrollan una perfección técnica en la orfebrería, con una gran variedad de estilos y formas decorativas. Usan técnicas refinadas de cerámica y crean una industria textil sofisticada, con algodón, lana de alpaca y de vicuña o pelo de guanaco, usando tintes y colores que dejaron asombrados a los europeos. Tales actividades solo se pudieron realizar porque, a través de algunos milenios, los Quimbayas fueron capaces de hacer observaciones rigurosas, clasificando el mundo natural, de forma metódica y amparado en saber teórico solidamente construido, con categorías tan complejas como la taxonomía de la biología moderna. El “pensamiento salvaje” de los Quimbaya – para usar una expresión de Lévi-Strauss (1972, p. 60) - formuló y testó hipótesis, produjo un conjunto de conocimientos, registró, actualizó y transmitió esos saberes codificados en sus narrativas míticas, en la poesía, en los cantos rituales, en las danzas, en las diversas prácticas profanas y ceremonias religiosas – todo ello registrado, transmitido y recriado predominantemente, aunque no exclusivamente, en el mundo de la oralidad.

Mucho antes del encuentro tenso, conflictivo y violento de Quijotes y Quimbayas, en algunas áreas de América, se usaba un tipo de registro, en parte pictográfico pues combinaba dibujos figurativos para obtener de ellos un sentido narrativo, y en parte ideográfico, una vez que expresaba directamente los sonidos para la representación de significados o ideas, con la fonetización de las figuras. En el Golfo de México, la consciencia histórica y los saberes eran preservados en códices y en libros de pintura conservados en bibliotecas, manifestando cuidado especial con el tiempo cronológico controlado por el calendario azteca. Los códices en papel (amati) o piel de venado contenían una escritura que servía como recurso para almacenar anales históricos, poemas religiosos e canciones litúrgicas (FRANCH, Alcina 1989, p. 12). También en la península de Yucatán, los maias usaron un tipo de escritura sobre monumentos de piedras y sobre corteza de árbol. En el mundo andino, se empleaba una forma de registro a través de los quipos, además de otros recursos pictográficos encontrados en tejidos y artesanía.

Cuando los Quijotes encontraron y enfrentaron a los Quimbayas, acervos de bibliotecas y quipotecas prehispánicas corrieron la misma suerte que los libros del caballero de la triste figura considerados nocivos y por eso condenados al fuego por el barbero y el cura de La Mancha. (CERVANTES 1986, p. 7-41). En el continente americano, con el pretexto de extirpar idolatrías, se destruyeron acervos que abrigaban narrativas, mitos, memoria, poesía, estadísticas y toda una organización de saberes que sustentaban el aparato político de la información. Lo que restó como resistencia se debe al hecho de que en extensas regiones de América predominaba y todavía predomina la oralidad, con el registro y la transmisión de gran parte de los conocimientos formatados en la tradición oral (FREIRE 1992, p. 144)

El mundo del Quijote tampoco era centrado exclusivamente en la escritura, como lo demuestra la sabiduría popular del iletrado

Sancho, llena de conocimientos que circulan en la oralidad. Sin embargo, la interacción entre oralidad y escritura tiene componentes diferentes según la naturaleza de la sociedad en donde ocurre. Una cosa es la oralidad desarrollada en una sociedad letrada, y otra en comunidades sin tradición de escritura.

Aunque muchos Quijotes que se presentaron ante los Quimbayas, eran en verdad Sanchos, pues no eran usuarios de la escritura, que no estaba universalizada en Europa, las carabelas son responsables por la introducción de la escritura alfabética en nuestro continente, provocando reacción ambigua: por un lado, temor y rechazo, por otro, deseo de apropiación. Algunos Quimbayas y sus herederos se apropiaron rápidamente del alfabeto latino, fascinados con la posibilidad de aprisionar el sonido en un papel – como nos cuenta Oviedo (1547, T. II) - hazaña tan difícil de imaginar como agarrar el humo y ponérselo en el bolsillo. Fue con este alfabeto que aztecas, mayas y quechuas registraron, en sus propias lenguas indígenas, y algunas veces en castellano, los acontecimientos de la Conquista.

Historicamente, la escritura alfabética llegó a América en el contexto de colonización, lo que la convirtió en un instrumento de dominación y de poder, no solamente simbólico como lo demuestran los autos inquisitoriales. Esa práctica importada se instaló en los archivos de la memoria y, aunque de forma fragmentada e incompleta, es irremediablemente irreversible. Un ejemplo de lo que la escritura y sus derivados representan en los primeros contactos lo podemos observar en el dibujo ilustrativo de Guamán Poma. Es precisamente el contra ejemplo que una perspectiva intercultural se propone superar (Poma de Ayala 1987: T. 29^a, 362).

Me parece oportuno recordar otra vez al protagonista de *Los Pasos Perdidos*, de Alejo Carpentier, amante de la música, que trabajaba en una ciudad grande y va de vacaciones a una aldea amazónica, donde cree encontrar el paraíso. Entonces, toma la decisión de volver a la ciudad con el único objetivo de buscar papel y lápiz, indispensables para escribir la partitura musical. Sin embargo,

una vez que sale del paraíso y llega a la ciudad, cuando quiere volver, ya no encuentra más el camino de regreso. Como el personaje de la novela, los que tienen doble ancestro de Quijote y Quimbaya, ya no pueden volver atrás en el proceso de letramiento. Es decir, el registro escrito ya hace parte de algunas de las prácticas sociales, necesarias irreversiblemente para la sobrevivencia, especialmente cuando se trata de la relación de pueblos indígenas con la sociedad regional o nacional. Entre tanto, así como se puede afirmar que nuestras sociedades nacionales no socializaron de forma universal la lectura a todos sus miembros, aún en el universo de los hablantes de las lenguas oficiales, los niveles de literacidad en las sociedades indígenas se dan de manera fragmentada y desigual, tanto desde el punto de vista individual como del punto de vista colectivo.

De hecho, una de las consecuencias trágicas del conflicto ha sido el desplazamiento y la substitución del concepto de registro. No se puede decir que las formas tradicionales de registro de las sociedades indígenas sean exclusivamente orales, son — eso sí — *predominantemente* orales, y dialogan con otras formas: dibujos, cestería, cerámica, así como una gran variedad de representaciones gráficas y plásticas. Sin embargo, estas formas no son prestigiadas por la sociedad nacional, porque no corresponden a la imagen construida sobre el único registro que los grupos de poder consideran 'legítimo': la escritura alfabética. Así, ese modelo de registro escrito de los documentos acaba por despojar de legitimidad a las demás formas, entre las cuales el registro oral, soporte en que se sustenta la cohesión de las sociedades indígenas (FREIRE 2001, p. 37).

Durante un curso de formación de maestros bilingües que di en el Estado de Acre, un maestro bilingüe asháninka, que vive en la Amazonía brasileña, en la frontera con el Perú, me preguntó: — ¿Por qué tengo que alfabetizar a mis alumnos? ¿Por qué así lo determina el Ministerio de Educación Nacional? ¿Por qué me pagan para hacerlo? Está bien, yo lo hago, pero eso no sirve de nada. Nadie usará esa habilidad fuera de la escuela. Mis alumnos

son alfabetizados y — ¿qué? No hay material escrito en lengua asháninka, lo poco que existe en portugués trae un contenido inútil. Además, los asháninka no necesitan leer o escribir para reproducir nuestra cultura, es importante que lo hagamos algunos de nosotros que representamos un puente con la sociedad nacional. Pero no veo necesidad de universalizar la alfabetización. Es como el conocimiento en el área de ingeniería y medicina en la sociedad brasileña, que prepara y encarga algunas personas de estas tareas y los llama cuando necesario. Para los que viven en el mundo de la escritura, es difícil aceptar que nosotros no somos *carentes* de escritura, somos *independientes* de ella.

La escritura puede ser, hoy día, un instrumento importante para muchos pueblos indígenas, sobre todo para los que están en relación directa y permanente con la sociedad nacional. Es una posibilidad de apropiarse de conocimientos útiles para sobrevivir al contacto, una forma de afirmar que es posible escribir en sus propias lenguas y de atribuir un estatus a ellas, de valorizarlas, de minimizar los riesgos de extinción. Sin embargo, la escritura es un hecho social y no un hecho exclusivamente escolar. Por eso, el maestro asháninka tiene razón cuando afirma que no tiene sentido si queda limitada al espacio de la sala de aula como ocurre en la mayoría de las comunidades indígenas, sobre todo las más alejadas de centros urbanos.

El último censo realizado en Brasil revela que en el año 2.000 teníamos una población de 734.127 indios, mitad de los cuales viviendo ya en las ciudades, convertidas en cementerios de lenguas, pues en ellas son sepultados los últimos hablantes de idiomas que se extinguieron. El IBGE — institución encargada del censo — calcula que el censo del año 2010 nos debe mostrar que la población indígena ultrapasó un millón de personas. En este sentido, es consensual la necesidad de alfabetizar los que viven en el medio urbano, que constituyen la mitad de la población indígena, pero es necesario elaborar políticas públicas destinadas a esos ‘indios

urbanos', que comienzan a organizarse en las periferias de algunas capitales. Para la otra mitad, que vive en las comunidades, la práctica de lectura-escritura es prácticamente nula.

Por definición, una de las principales funciones de la escolaridad es desarrollar las habilidades en el registro escrito, por lo tanto, formar lectores, usuarios en potencial de las bibliotecas. El Censo Escolar realizado en 2008 (Inep, 2009) revela la existencia, en Brasil, de 2.698 escuelas indígenas de educación básica, con 205.141 alumnos y 10.923 profesores. El 94% de las escuelas están ubicadas en tierras indígenas, vale decir, en las comunidades. El uso de lenguas indígenas, en mayor o menor grado, está presente en 70% de las escuelas, en donde son empleadas 149 lenguas de forma diferenciadas, muchas escuelas enseñan *la* lengua indígena pero son pocas las que enseñan *en* la lengua. Apenas un tercio de esas escuelas cuentan con materiales impresos específicos para desarrollar los contenidos programáticos. En la Universidad Estadual de Rio de Janeiro elaboramos un catálogo con 820 libros indígenas editados en los últimos treinta años, extensivos a decenas de etnias, todos son libros didácticos de uso exclusivamente escolar (FREIRE, 2005). De la misma forma, organizamos una exposición con 220 libros indígenas, gran parte bilingües, ninguno con uso fuera de la escuela. En las comunidades indígenas no circulan libros fuera del sistema escolar. Y aún dentro de las escuelas, no hay bibliotecas o algo equivalente en más de 90% de las escuelas indígenas. En el caso del Estado de Amazonas, que concentra gran parte de la población indígena del país, las bibliotecas y salas de lecturas están presentes en apenas 2.8% de las 904 escuelas allí existentes, y así mismo limitadas a algunas estantes con un pequeño número de libros, casi todos en portugués, con contenidos de los programas del sistema nacional de educación. O sea, no hay lectores en las comunidades indígenas.

La política de literacidad aplicada a las escuelas indígenas nos lleva a plantear una cuestión de fondo considerando que la

existencia de lectores presupone la de escritores. La cuestión, entonces, es: ¿cómo desarrollar la práctica de la lectura y de la escritura en lenguas indígenas que son predominantemente orales? ¿Qué hacer con las prácticas en el campo de la oralidad? ¿Cuál es el papel de la biblioteca indígena en ese proceso?

Lengua, Interculturalidad y Bibliotecas Indígenas

La discusión sobre la naturaleza de la biblioteca intercultural indígena nos lleva a retomar algunas cuestiones abordadas en el seminario realizado en Lima, en 2003, publicadas en libro organizado por César Castro (2003). ¿Cuál es el acervo ideal de una biblioteca indígena? ¿De qué textos dispone un indio recién alfabetizado, un ‘neo-lector’- si no hay material escrito en su lengua materna? Y cuándo hay, ¿cuál es la tipología de ese material y de qué forma lo condiciona a ciertas prácticas de lectura?

La interculturalidad, en ese caso específico, presupone el bilingüismo, la creación de un escenario de lenguas en contacto. Pero la exclusividad de la lengua oficial en los insumos reforzando su hegemonía en la sociedad representa la negación de la interculturalidad. Como propuesta, la interculturalidad puede ser vista como una potencialidad y una utopía. Como proyecto democratizador, la ‘interculturalidad vivida’ se define como “*una realidad conflictiva, un constante proceso de contestación entre partes cuyas relaciones son asimétricas y desiguales en términos de poder social, económico y político*” (HOWARD-MALVERDE, 1996, p. 116)

La ‘interculturalidad vivida’ por los indios en el Brasil no ha encontrado todavía un modelo logrado de preservación de identidad frente a las presiones de la sociedad nacional, que les exige la renuncia a su etnicidad y de su cultura. Una de las formas de resistencia es justamente la escuela intercultural, entendiendo aquí interculturalidad “*no como una yuxtaposición de contenidos ya hechos*” sino como “*interacción o diálogo de participantes de diferentes culturas.*”

(GODENZI, 1996, p. 14). Sin embargo, la condición esencial para la realización de ese diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas implica desconstruir la asimetría de las relaciones interétnicas, fundamentadas en una doble situación de opresión de la población indígena: explotación económica y discriminación racial, lingüística y cultural.

En la biblioteca indígena, la propuesta de interculturalidad funciona como un antídoto contra la desigualdad diglósica. Las bibliotecas interculturales deben tener como meta, entre otras, minimizar el carácter diglósico que marca las relaciones en que forzosamente se encuentran las lenguas indígenas frente a la lengua nacional. En una sociedad diglósica, las funciones de las lenguas se distribuyen jerárquicamente, de manera que las actividades ‘altas’ — área tecnológica, científica, por ejemplo — se desarrollan en la lengua o en la variedad de mayor prestigio y las ‘bajas’ — folclore, cotidiano - en las de menor prestigio. El registro escrito constituye el fiel de la balanza.

Si el acervo de una biblioteca denominada indígena es básicamente en la lengua oficial – en el caso, portugués o español - ¿en qué medida esa biblioteca es indígena? Una biblioteca que se dice indígena, pero que no tiene insumos en lenguas indígenas, ¿no estaría contribuyendo para el proceso de desprestigio que acelera el desplazamiento lingüístico y a largo plazo la extinción de esas lenguas, consideradas por algunos estudiosos como ‘lenguas moribundas’? Visto que las prácticas sociales más importantes se realizan en la oralidad, en relación a los registros que configuran su acervo ¿sería indígena una biblioteca que discrimine y excluya de su acervo la oralidad?

En este punto podremos añadir el papel complejo de una biblioteca de esta naturaleza. En relación al acervo con registro escrito, una biblioteca estándar se forma a partir de lo que el mercado editorial coloca en circulación y claro de lo que los especialistas rescatan en documentación. De todas maneras, la producción

editorial en nuestros países es siempre en lengua oficial. Cuando el Ministerio de Educación Nacional busca enriquecer el acervo de una biblioteca denominada ‘indígena’, recurre al mercado editorial, como en el caso del Programa Nacional Biblioteca en la Escuela (PNBE), que distribuyó indiscriminadamente libros didácticos para las escuelas indígenas, todos monolingües en portugués sin consultar a los interesados. Fui testigo del uso que se les dio a esos libros, durante un curso que di a los maestros bilingües en el alto río Tiquié, afluente del Uaupés, en una comunidad distante 5 kilómetros del territorio colombiano, hace cinco años. Llegué a la aldea una semana después del ‘día del profesor’, que en Brasil se celebra el 15 de octubre. Había una gran cantidad de banderolas colgadas adornando el patio central. Las habían confeccionado con las páginas de libros que el Ministerio les envió y que para ellos resultaban inútiles. Sinceramente, los felicité porque me parece que ese fue el mejor uso que podía dar a aquel material, en aquellas circunstancias.

Es evidente que en el mercado editorial existen algunos libros que les interesa a los indios, pero son los maestros bilingües y las comunidades involucradas que deben escogerlos, con criterios discutidos por ellos. Las bibliotecas no indígenas forman su acervo a partir de lo que el mercado coloca en circulación. Sin embargo, para la formación del acervo escrito, por su naturaleza, la biblioteca y la escuela indígena deben asumir muchas veces un otro papel: el de promover y estimular la producción de materiales de lectura, creando los insumos. En el caso de Brasil, tales experiencias han sido descritas detalladamente en el Segundo Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas, realizado en México (FREIRE, 2003). Para otros países, hay una síntesis del estado de la cuestión hecha por Daniel Canosa (2005).

Entre tanto, comienzan a surgir alternativas en que los acervos incorporan los saberes en *el soporte de la oralidad* de manera institucional. Cabe destacar aquí la creación, en 2005, de la mitoteca de los indios Baniwa, del río Içana, en el Alto Rio

Negro (Amazonas). Un proyecto elaborado con maestros bilingües grabó y transcribió mitos en lengua nativa para que los alumnos indígenas pudieran acceder los conocimientos tradicionales sobre pesca, recursos alimentares y manejo de recursos naturales de la región. La mitoteca, fue inicialmente formada con el registro de decenas de mitos indígenas, narrados en lengua baniwa y grabados en cintas-cassete. Más de 180 copias fueron distribuidas en las 60 escuelas primarias, alcanzando cerca de 1.800 niños. Además de las cintas, se transcribieron algunas narrativas en un libreto y en CDs, con traducción al portugués.

El foco del proyecto de la mitoteca se centró en el registro de algunas versiones orales y después escritas de la mitología Baniwa sobre el origen, hábitos y estrategias reproductivas de peces, armadillas de pesca y un conjunto de saberes prácticos que regulan las formas de exploración sustentable de los recursos alimentares. Con el apoyo de los líderes comunitarios y la garantía de la participación de los narradores tradicionales en la formación de la mitoteca, una excursión realizada por los alumnos jóvenes les permitió recibir un entrenamiento en técnicas de investigación en el campo e iniciarse en los fundamentos de la investigación científica. Según Luiza Garnello, coordinadora del proyecto, ese fue su mejor resultado. (ISA, 2005)

La idea de hacer circular las narrativas míticas en las escuelas baniwa en cinta-cassete permite que las diversas comunidades puedan preservar el carácter performático de la oralidad, y también entrar en contacto con las formas de enunciación de los mitos, que comportan onomatopeyas, entonaciones diferenciadas y un ritmo narrativo propio, diferente de aquel presente en los diálogos cotidianos y coloquiales. De esa forma, los jóvenes pueden apropiarse de los mitos y de las formas tradicionales de narrarlos. Las narrativas siguen un orden impuesto por los propios narradores, que comienza con los mitos de origen: del mundo, de las divinidades y de la humanidad.

Casos como ese que ocurren con más intensidad en otros países de América nos dan elementos para pensar o tal vez repensar el papel de la biblioteca indígena y su función institucional, llevando en cuenta que instrumentalizan el letramiento en sociedades donde las principales prácticas sociales y gran parte de los saberes se formatan y circulan en la oralidad. Por lo tanto, las bibliotecas indígenas desempeñan un papel institucional diferenciado frente a otras bibliotecas, entre otras características, por estar históricamente vinculadas a una función pedagógica escolar que sirve de apoyo e infraestructura para los programas de alfabetización. Son bibliotecas que para cumplir su objetivo de formar lectores, tienen que autogerenciarse, en la medida en que tienen también que crear y componer su acervo.

Desde el punto de vista de políticas públicas, es evidente que establecer líneas homogéneas para todos los grupos étnicos es inviable por la enorme diversidad en las situaciones de contacto. Por otro lado, la pluralidad lingüística implica organizar acervos contemplando no solamente la producción y circulación de materiales en las diversas lenguas que muchas veces pertenecen a diferentes familias lingüísticas, pero conviven en los mismos espacios. Entre tanto el desafío mayor está en enfrentar cuestiones derivadas de la introducción al registro escrito de poblaciones enteras cuyas prácticas de identidad étnica circulan en el soporte oral y tienen una diversidad de contactos con la sociedad letrada.

El debate en la lingüística contemporánea relevante para este tópico postula de un lado, que los fenómenos de la oralidad y de la escritura se presentan como registros discretos diferenciados, pero por otra parte, este presupuesto está siendo relativizado por otra visión que los aborda como un *continuum*. Sin embargo, esa discusión está contextualizada en sociedades que ya han naturalizado el registro escrito como parte de sus prácticas sociales, de manera que los individuos transitan entre las dos formas. Como se trata de una discusión teórica y epistémica, el problema de este abordaje es

la tentación de universalizar este modelo, excluyendo las prácticas de sociedades que no sigan estos patrones, por lo menos no de la misma forma.

Así, la relación entre oralidad y escritura, para sociedades de base oral que conviven con sociedades letradas con lenguas tipológicamente distantes constituye un objeto de estudio específico, que puede contribuir para establecer las bases de las bibliotecas indígenas.

Para terminar con una reflexión sobre cuales son los principios para establecer las bases de las bibliotecas indígenas, me gustaría retomar la imagen de la ruana. Tal vez su belleza está en conducir el proceso intercultural, negociando entre lo tradicional y lo innovador, respetando los saberes de cada parte, cuidando las raíces pero al mismo tiempo, con las antenas paradas, atentas a las novedades. Reconocer la biblioteca indígena como un espacio nuevo que debe ofrecer a sus usuarios la posibilidad de construir significados.

Hay los que niegan el doble ancestro, renunciando muchas veces a uno de ellos, para vestir tan solo la capa castellana, tal cual el viejo hidalgo, como si fuera la sola prenda existente o la única adecuada, legítima y moderna. No siempre tuvimos el coraje y la inteligencia de romper la capa para hacer una ruana. El otro ancestro es negado, su forma de pensar y de registrar conocimientos es considerada inadecuada, primitiva, atrasada, perteneciente al pasado, históricamente trasnochada, vinculada a una identidad que queremos olvidar. No queremos identificarnos con ella. La biblioteca — especialmente la biblioteca indígena — no puede caer en esa trampa, que empobrece su acervo, limita su alcance, deja de fuera otras formas de registros, debilita las lenguas amenazadas de extinción, desfigura la identidad, borra la memoria, discrimina conocimientos acumulados durante milenios, ignora cosmovisiones, poesía, música y narrativas que circulan en el mundo de la oralidad, impidiendo que sus usuarios participen de la gran celebración de la

diversidad y de la confraternización con el otro. Con la escritura alfabética de Quijote, la biblioteca — especialmente la indígena — debe ser capaz de incorporar la oralidad de Quimbaya y — ¿por qué no? — la de Sancho, haciendo una gran síntesis de las dos. Con la ruana, debe aprender a tejer y entretejer lo mejor de cada hilo con técnicas interculturales, híbridas, para crear formas en que dialoguen los saberes que forman su identidad y que están comprometidos con su memoria. La perspectiva de la biblioteca intercultural en relación al pasado debe ser aquella anunciada por Jean Jaurés: “Mantener la tradición no es conservar las cenizas, es soplar la brasa, es cuidar para que el fuego pueda siempre calentar e iluminar. Del pasado, apoderémonos del fuego y no de las cenizas”. Que el fuego de Quimbaya nos ilumine. Y, por supuesto, el de Quijote también.

Referências bibliográficas

ALCINA FRANCH, José: *Mitos e Literatura Azteca*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

CANOSA, Daniel. *Servicios Bibliotecarios a comunidades indígenas: un estado de la cuestión*. Buenos Aires. E-lis. 2005.

CASTRO, César y CORNEJO, Manuel (orgs.): *Project Report 22 – Acceso a los servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de América Latina*. Lima. IFLA/CAAP. 2003.

CERVANTES, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Espasa-Calpe. 1986

FERNÁNDEZ de Oviedo y VALDEZ, Gonzalo: *Crónica Delas Indias. La Hystoria General de las Idias agora nuevamente impressa corregida y emendada*. 1547. Biblioteca Nacional de Paris. Reserva P. 330a

FREIRE, José R. Bessa (org.). *Catálogo geral de livros indígenas*. Rio de Janeiro: Uerj-Pro-Indio. 2005 (mimeo).

FREIRE, José R. Bessa. *Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo*. In Uerj. *América: Descoberta ou Invenção*. 4º Colóquio Uerj. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992 (p.138-164)

_____ : “La escuela indígena y la biblioteca intercultural

en Brasil: libro construye biblioteca?”. In: GRANIEL, María del Rocio (org.). *Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas*. México: IFLA-Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, p. 27-40.

_____ : En qué medida es indígena la ‘biblioteca indígena’? In CASTRO, César y CORNEJO, Manuel (orgs.): *Project Report 22 – Acceso a los servicios bibliotecarios y de información en los pueblos indígenas de América Latina*. Lima. IFLA/CAAP. 2003. p. 115-121.

_____ : “La presencia de la literatura oral en el proceso de creación de bibliotecas indígenas en Brasil” In: CONACULTA. *Memória del Segundo Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas*. México: Dirección General de Bibliotecas. 2003, p.165-186.

GODENZI, Juan Carlos (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas. 1996.

HOWARD-MALVERDE, Rosaleen. La interculturalidad vivida: testimonios de mujeres desde el norte de Potosí. In Godenzi, Juan Carlos (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas. 1996, p. 115-137.

LEVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1972.

POMA DE AYALA, Felipe Guamán. *Nueva crónica y buen gobierno*. Edición de John V. Murra, Rolena Adorno e Jorge L. Urioste. Madrid: Historia 16, 1987 (Cronicas de América 29a, 29b, 29c).



Este livro foi composto em Garamond 12/14 sobre
papel offset 75 g/m² para Quartet Editora em
outubro de 2010. Impresso nas oficinas gráficas da
Armazém das Letras.