

Expediente

Identidade!

Periódico do Grupo Identidade da Faculdades EST/IECLB

Vol. 13 janeiro-julho/2008

Apoio: Federação Luterana Mundial – FLM/ ELCA

Periodicidade: Semestral

Tiragem: 2.000 exemplares

Revisão: Luis M. Sander

Diagramação e Impressão: ConTexto Gráfica e Editora

Capa: ConTexto Gráfica e Editora

Coordenação/organização geral: Selenir C. Gonçalves Kronbauer

Responsável por este número: Selenir C. Gonçalves Kronbauer

Endereço para contato Grupo Identidade

Faculdades EST

Caixa postal 14 – Tel. (51) 21111400 – CEP 93001-970 – São Leopoldo – RS

E-mail: identidade@est.edu.br

Site: www.est.edu.br

Obs: São de total responsabilidade dos autores os textos por eles escritos.



IECLB



Fundação Luterana de Diaconia

Aceita-se permuta :: Exchange is requested :: Wir bitten um Austausch :: Pídese canje

Editorial

Conselho Editorial:

Afonso Maria Logório Soares - PUC/SP

Alceu Ravanello Ferraro - UNILASALLE/RS

Georgina Helena Lima Nunes – UFPEL /RS

José Ivo Follmann - UNISINOS/RS

Eunice Maria Nazareth Nonato - IPA METODISTA/RS

Magna Lima Magalhães - FEEVALE – RS

Maricel Mena Lopez - Pontificia Universidad Javeriana- Colômbia

Marga Janete Stroher – Faculdades EST/ RS

Peter Theodore Nash – Wartburg College -EUA

Ricardo Willy Rieth – Faculdades EST/RS e ULBRA/RS

Indexação:

Qualis CAPES : A Local

Área de avaliação: Filosofia/Teologia: subcomissão Teologia

Qualis CAPES: B Local

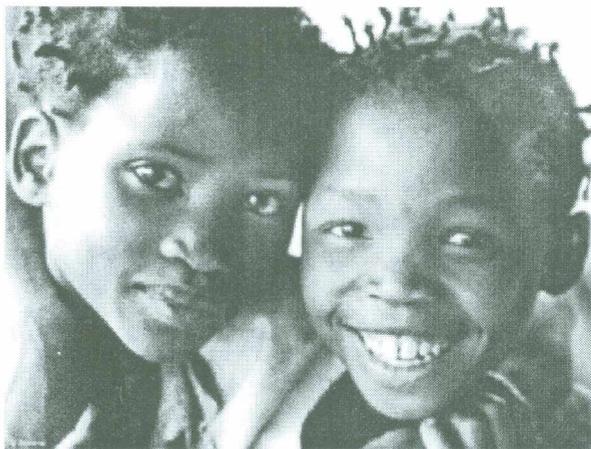
Área de Avaliação: Educação

EDITORIAL

Através da temática Negritude e Educação, o décimo terceiro volume de *identidade!* retoma as discussões sobre a questão negra e a educação.

Após cinco anos da implementação da Lei 10.639/03 e das discussões acadêmicas em torno da temática, há várias décadas, a história do povo negro no Brasil ainda não está sendo contemplada, com legitimidade, nos currículos escolares.

Os temas abordados, através dos artigos aqui apresentados, tem o propósito de subsidiar as ações na escola de educação básica e nas instituições de formação de professores, bem como fomentar as discussões levando as leitoras e os leitores a reflexões teóricas mais aprofundadas, visando práticas mais efetivas na sala de aula. Desejo a todos uma boa leitura!



Prof^a. Ms. Selenir C. Gonçalves Kronbauer
Coordenadora do Grupo Identidade da EST/IECLB

Apresentação

Educação e cidadania: chaves para uma sociedade mais justa e igualitária

O Grupo Identidade tem se esforçado para promover a igualdade étnico-racial nos âmbitos eclesiais e sociais, através de ações educativas e de pesquisas que valorizam a cultura e a herança afro-brasileira. Nesse sentido, o presente número de *identidade!* é uma contribuição a esse objetivo, pois disponibiliza pesquisas na área de educação e negritude, com atenção especial aos conteúdos de ensino. O sucesso ou fracasso escolar está condicionado por diversas variáveis, entre elas elementos da cultura do aluno ou da aluna no ambiente escolar. A ausência desses elementos pode influir na auto-estima e, conseqüentemente, no desempenho escolar.

Atento a essa questão, Augusto César Pedro apresenta o artigo “O samba como instrumento de (re)valorização da iden-

tidade negra”, com o objetivo de apresentar as potencialidades do samba como instrumento pedagógico em sala de aula, sobretudo em relação ao estudante negro. A principal justificativa dessa utilização encontra-se no fato de esse gênero musical ser uma herança da população negra e, por isso, possuir um potencial de valorização da identidade negra. O autor explora as letras de duas canções, sugerindo temáticas para o trabalho em sala de aula.

O segundo artigo é de Alfa Oumar Diallo e Cíntia Santos Diallo, que apresentam a “Vida e obra de Cheikh Anta Diop: o homem que revolucionou o pensamento africano”. O autor e a autora nos apresentam um pouco da vida desse grande intelectual senegalês, que contestou teses até então tidas como científicas. Através de suas pesquisas, Cheikh Anta Diop contribuiu para a luta contra a colonização européia da África, sobretudo a colonização científico-cultural.

Vanísio Luiz da Silva reflete sobre as implicações do ensino da matemática para crianças negras em escolas públicas. “Considerações acerca de educação, etnomatemática, cultura negra e escola pública” parte da compreensão da educação como um direito plural, problematizando a possibilidade de uma educação libertária que valorize as diferentes culturas. O autor defende a etnomatemática como instrumento válido de ensino da matemática para crianças negras a fim de encarar o mau desempenho delas obtido nessa disciplina, pois traz o cotidiano da criança negra para a escola.

O último artigo desse volume, intitulado “Ações afirmativas, educação e cidadania: uma resignificação de paradigmas”, é de autoria de Luís Carlos Mello e Rogério Oliveira de Aguiar, que refletem sobre um tema bem atual: o sistema de cotas em universidades públicas. Para os autores, a desigualdade social é resultado de uma série de mecanismos e ocorre em diferentes esferas da vida, e restringi-la ao âmbito econômico constitui uma redução simplista. O acesso a uma educação de qualidade, em seu entendimento, pode dar instrumentos para uma verdadeira

democratização da sociedade brasileira.

Ezequiel de Souza
Teólogo, mestrando em
Teologia na Faculdades EST,
Bolsista CNPq

O samba como instrumento de (re)valorização da identidade negra

Augusto Cesar Pedro¹

Introdução

A representação positiva de um grupo étnico-racial tem papel fundamental para a construção de sua identidade. E essa representação torna-se ainda mais importante se pensarmos na população negra e todo o processo de racismo que essa parcela da população brasileira historicamente sofre.

Ao partir do pressuposto de que a construção da identidade de uma população envolve inúmeras variáveis – entre elas o modo de como os integrantes desse grupo étnico-racial se enxergam, a partir das relações que mantêm com outros grupos étnico-raciais –, podemos analisar o papel da escola, como lugar onde essas relações ocorrem, na construção da identidade negra. Sobre essa construção, Gomes (2005, p.44) afirma que “[...] a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de

compreendê-la na sua complexidade”.

No entanto, percebemos que a população negra não é representada de forma satisfatória, o que gera uma baixa auto-estima dos(as) alunos(as) negros(as) e influi negativamente no seu reconhecimento como integrantes do grupo étnico-racial negro, como argumenta Cavalleiro, (apud SOUZA, 2005, p. 116): “No que se refere ao segmento da população negra no Brasil, esse sentimento de auto-apreciação, de auto-conceituação tem se apresentado de forma muito dúbia ou mesmo negativista, devido principalmente à ‘precariedade de modelos satisfatórios’.”

Por isso, propomos o samba como instrumento para a afirmação da identidade negra. Ao comungarmos da opinião de Munanga (apud LIMA et al., 2005, p. 30) quando afirma “[...] que a identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro [...]”, pensamos que o samba pode se transformar em um instrumen-

to de valorização da população negra, sobretudo se utilizarmos letras que abordem questões concernentes a essa população.

Nossa intenção é mostrar o alcance que o samba pode ter na sala de aula, sobretudo se pensarmos no(a) estudante negro(a). Ao trabalharmos com um gênero musical que é herança da população negra e apresentarmos letras que exaltem as qualidades dessa população, acreditamos que caminharemos em direção ao fortalecimento do pertencimento do(a) aluno(a) negro(a) e à construção da identidade negra positiva.

Neste artigo serão apresentadas, em dois capítulos, algumas possibilidades de se trabalhar com letras de samba que abordam as questões referentes à população negra.

No primeiro, escolhemos a letra de samba “Identidade” como exemplo de composições que denunciam as injustiças sociais de que a população negra é vítima. Nessas letras, o preconceito, a discriminação racial e social serão temáticas recorrentes.

Na segunda parte, apresentamos a letra “Sorriso Negro”, como uma possibilidade de trabalharmos com letras de sambas que louvam os(as) negros(as) e exaltam suas qualidades, auxi-

liando na construção de uma imagem positiva do negro, para, assim, fortalecer a identidade negra.

A conclusão, última parte desse trabalho, é uma síntese da importância de trabalhar o samba na sala de aula como uma forma de mostrar as contribuições e demandas do grupo étnico-racial negro e, ao mesmo tempo, apresentar formas nas quais a população negra é valorizada, como uma forma de potencializar o sentimento de pertencimento étnico-racial dos integrantes desse grupo.

O samba é filho da dor

Podemos perceber, como uma característica do samba, letras que funcionam como instrumento de protesto contra as mazelas sociais que a população negra sofre em virtude da discriminação racial. O samba torna-se um veículo no qual são expostas criticamente as injustiças de que essa população é vítima.

Muitos compositores denunciam, em seus sambas, as discriminações raciais a que os(as) negros(as) são freqüentemente sujeitados(as). E a exposição das conseqüências do racismo acontece como uma forma combatê-lo já que, uma das causas da dificuldade no comba-

te reside justamente na característica insidiosa que o racismo possui, se pensarmos no contexto brasileiro.

Como exemplo de letras carregadas de crítica social, temos a letra composta por Jorge Aragão e intitulada “Identidade”. Com a letra, serão apresentados alguns temas que podemos trabalhar em sala de aula.

Identidade

Composição: Jorge Aragão

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai ao de serviço
Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade.

Nesse samba, percebemos uma busca do fortalecimento da identidade negra. Uma interpretação possível orienta para o lo-

cutor² que discorre sobre o tratamento desigual de que as pessoas negras são vítimas. Tal tratamento é simbolizado pela utilização do elevador de serviço, comum em prédios, sendo sua utilização destinada às pessoas que exercem algum tipo de atividade nos apartamentos, diferenciando-as dos moradores do mesmo, que usam habitualmente o elevador social.

Uma forma de trabalhar com essa letra seria explorar a crítica contida nela, principalmente com relação à desigualdade de que as pessoas negras são vítimas, no âmbito do mercado de trabalho, discutindo as consequências dessa discriminação. Essa discriminação faz com que, segundo Henriques (2001, p. 39), “o diferencial entre brancos e negros no que diz respeito aos graus de industrialização e modernidade dos postos de trabalho aumenta ao longo do tempo, em detrimento dos trabalhadores negros”.

Outro tema que podemos trabalhar na letra de samba em questão refere-se aos ditados, piadas, bem como outras formas de brincadeiras que acabam por propagar o racismo, como, por exemplo, a expressão “preto de alma branca”. Com isso, podemos questioná-las, mostrando as consequências dessas atitudes

tanto para a população negra quanto para a população não negra na construção de uma sociedade plural.

O locutor faz referência ao tempo da escravidão em “filhos de todo açoite”. Assim, na letra, ocorre o resgate, é importante resgatarmos essa época em sala de aula, porém não mais sob a perspectiva do negro escravizado e submisso, e sim mostrando todo o seu descontentamento perante a situação em que se encontrava. Para isso, faz-se indispensável que resgatemos a importância de toda a resistência negra à escravidão e a importância dessa luta no processo de abolição da escravatura.

Essa letra, assim como muitas outras, demonstra a importância da música como auxílio para a luta contra o fim das desigualdades. Mostra, também, como a música pode ser, ao mesmo tempo, diversão e um instrumento para conscientizar a população em geral, sobretudo os estudantes, frente à situação da população negra. E pode mostrar como essa situação acaba se servindo de sutilezas, como o fato de utilizar o elevador de serviço, para se manter naturalizada e, com isso, inalterada.

O samba como o pai do prazer

Aqui estudamos letras que valorizam a população negra. Assim, buscamos apresentar sambas que exaltam a população negra e o impacto dessa exaltação para os(as) negros(as), principalmente se pensarmos no(a) estudante negro(a).

Se pensarmos no ensino escolar, sabemos que a imagem da população negra é apagada dos livros didáticos ou, então, ensinada de uma forma negativamente distorcida, fruto do apagamento de que a população negra é alvo. Esse processo de apagamento, que culmina na ocultação e distorção da história do negro, tem como consequência a legitimação de preconceitos e um impacto negativo sobre o(a) estudante negro(a). Sobre o efeito do impacto nos(as) estudantes negros(as), Munanga (2001, p. 8) tem a seguinte afirmação: “[...] deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagados no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares”.

Ao buscar combater esses estereótipos, a letra “Sorriso Negro” vem valorizar a beleza negra. Segue a letra:

Sorriso Negro

Pagode de Mesa do Terra Brasil

Um sorriso negro, um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego, fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio, é luto
Negro é a solução
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade (um sorriso negro!)

Nessa letra, podemos perceber que a população negra é valorizada – seu sorriso, sua cor, etc. –, com quase todos os versos da música possuindo o termo “negro”. Um tópico de estudo pode ser suscitado a partir do verso “Negro é a solução”: as contribuições da população negra na construção e desenvolvimento do Brasil, nos diversos âmbitos, tais como econômico, cultural (como o próprio samba) e educacional.

Outro tema passível de debate é a luta da população negra em busca de reconhecimento. Através dessa música podemos destacar o papel de pessoas negras que buscaram dar visibilidade à população negra. Podemos citar, entre outros, os nomes de Abdias do Nascimento, Solano Trindade, Laudelina de Campos Melo, entre outras personalidades que tiveram importante atuação para o reconhecimento da população negra.

O samba também exalta a persistência e a perseverança dessa população que não se deixa desanimar e continua lutando por melhores condições de vida. Servindo como um modo de valorização, o samba torna-se fonte de inspiração e de explicitação do orgulho das origens, orgulho do pertencimento a determinado grupo étnico-racial. Essa perseverança, mesmo com as já conhecidas desigualdades da quais é vítima, faz com que a população negra não perca as esperanças com relação à melhora das condições de vida.

Conclusão

Nesse artigo buscamos demonstrar os possíveis papéis do samba que podemos explorar em sala de aula. Foram destaca-

das funções relacionadas à população negra, demonstrando assim que o samba pode servir de microfone para que as injustiças que essa população sofre sejam denunciadas.

Também procuramos mostrar como o samba pode se tornar um instrumento para que as qualidades das pessoas pertencentes a essa população sejam evidenciadas, como uma forma de acabar com o preconceito racial e com todos os estereótipos de que o grupo étnico-racial negro é vítima e, assim, fortalecer a auto-estima do(a) estudante negro(a) e seu pertencimento étnico-racial.

Ao situar o samba como uma forma de resistência e instrumento através do qual a população negra é (re)valorizada, uma vez que ainda sofre com estereótipos que têm um impacto negativo na auto-estima da população negra, pretendemos demonstrar o grande potencial que o samba possui, principalmente se utilizado em sala de aula, para o fortalecimento da auto-estima dos(as) estudantes negros(as), auxiliando, assim, na construção da identidade negra

E, ao auxiliar na construção da identidade negra positiva do(a) estudante negro(a), essa

herança cultural da população negra que é o samba transforma-se em um instrumento na luta para o fim do racismo e para a inclusão efetiva da população negra na sociedade, buscando transformar esta, enfim, em uma sociedade efetivamente democrática onde se respeite e valorize a diversidade étnico-racial.

Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. *São Paulo educando pela diferença para a igualdade: Módulo I*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2005.
- BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Fox Press, 2005.
- DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 2ª edição, 2002.
- GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2004.
- GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministé-

rio da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Fox Press, 2005. P. 39-62.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2001. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/> >. Acesso em: 10 de novembro de 2007.

LIMA, Heloisa Pires Lima; SILVA, Márcia; SOUZA, Ana Lúcia Silva; SOUZA, Andréia Lisboa de. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Brasileiros. 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SODRÉ, Muniz. *Samba – O dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Fox Press. 2005. P. 105-120.

(Footnotes)

¹ Locutor entendido, neste trabalho, como, “a figura da enunciação que se representa como *eu* na enunciação”(GUIMARÃES, 2002, p. 60).

Notas

¹ Graduando no 3º ano do curso de Letras-Licenciatura Plena em Português/Espanhol da Universidade Federal de São Carlos – SP.

² Locutor entendido, neste trabalho, como, “a figura da enunciação que se representa como *eu* na enunciação”(GUIMARÃES, 2002, p. 60)

Vida e obra de Cheikh Anta Diop: o homem que revolucionou o pensamento africano

Diallo, Alfa Oumar¹Diallo,

Cíntia Santos²

Introdução

Cheikh Anta Diop nasceu em 1923 num vilarejo senegalês chamado Caytou. Na época, a África estava sob dominação colonial europeia, depois do período do tráfico negreiro que se iniciou no século XVI. A violência da qual a África foi alvo não foi exclusivamente de natureza militar, política e econômica. Mas teóricos (Voltaire, Hume, Hegel, Gobineau, Lévy Bruhl, etc.) e instituições europeias (o Instituto de Etnologia da França, criado em 1925 por L. Lévy Bruhl, por exemplo) se empenham para justificar estes atos abomináveis legitimando, no plano moral e filosófico, a inferioridade intelectual do negro. A visão de uma África sem história, cujos habitantes, os negros, nunca foram responsáveis, por definição, por um único fato de civilização, impõe-se agora nos escritos e se fixa nas mentes. O Egito é, assim, arbitrariamente, ligado ao Oriente e

ao mundo mediterrâneo geográfica, antropológica e culturalmente.

É neste contexto singularmente hostil e obscurantista que Cheikh Anta Diop foi induzido a questionar, através de uma investigação científica, metodológica, os fundamentos da cultura ocidental em relação à gênese da humanidade e da civilização. O renascimento da África, que implica a restauração da consciência histórica, aparece para Cheikh Anta Diop como uma tarefa inevitável à qual ele consagrará toda a sua vida.

I - Os primeiros passos do Cheikh Anta Diop

O jovem Cheikh Anta Diop “corre o risco, pela má disposição do seu professor, o Senhor Boyaud, de repetir pela terceira vez o último ano do primeiro grau, o que motivaria sem

sombra de dúvida a sua exclusão do liceu. O Senhor Boyaud é um professor singular, sendo que tive a oportunidade, desde seus primeiros passos no liceu, de constatar sua hostilidade à nossa raça, às autoridades. Suas teorias sobre a raça, que fazem dele um discípulo de Gobineau, são das mais perniciosas e fazem com que aumente o abismo entre o negro e o branco cada dia [...].”³

Esta carta, redigida em agosto de 1941 por um dos responsáveis pela administração do liceu Van Vollenhoven de Dakar, foi endereçada para o inspetor geral do ensino na África Ocidental Francesa (AOF). O Senegal não existia ainda, e o clima que reinava no meio do ensino, assim como na pesquisa universitária, estava fortemente imbuído de colonialismo e de racismo antinegro.

Cheikh Anta Diop vai pegar o contrapé teórico deste meio solidamente estabelecido na universidade francesa. Primeiro pela apresentação da sua tese, que será recusada, depois pela publicação do seu livro *Nações negras e cultura*, em 1954.

O livro soa como um trovão no céu tranqüilo do “estabelecimento” intelectual: o autor faz aí a

demonstração de que a civilização do Egito antigo era negro-africana, justificando os objetivos da sua pesquisa nestes termos:

A explicação da origem de uma civilização africana se torna lógica e aceitável, séria, objetiva e científica, somente se a gente chegasse, por qualquer via, a este branco místico em relação ao qual não temos a menor preocupação em justificar a sua chegada e instalação nessas regiões. Entendemos, sem dificuldade, como os sábios deviam ser conduzidos no seu raciocínio, nas suas deduções, lógicas e dialéticas, à noção de “brancos de pele negra”, muito expandida no meio dos especialistas da Europa. Tais sistemas são evidentemente sem futuro, pois lhes faltam uma base real. Eles se explicam somente pela paixão dos seus autores, a qual aparece sob as aparências de objetividade e de serenidade.⁴

Se a obra incomoda os guardiões do templo, isto acontece não somente porque Cheikh Anta Diop propôs uma “descolonização” da história africana, mas também porque o livro cria uma “História” africana e se coloca nas fronteiras do engajamento político, analisando a identificação das grandes correntes migratórias e a formação das etnias; a delimitação da área cultural do mundo negro, que se estende até a Ásia Ocidental, no Vale do Indus; a demonstração da aptidão das línguas africanas para suportarem o pensamento científico e filosófico, e fazendo, pela primeira vez, a transcrição africana não etnográfica destas línguas...

Quando da sua publicação, o livro pareceu tão revolucionário que poucos intelectuais africanos tiveram a coragem de aderirem à causa. Somente Aimé Césaire se entusiasmou, no seu discurso sobre o colonialismo, evocando “o livro mais audacioso que um negro jamais escreveu”⁵. Precisou-se também esperar 20 anos para que uma grande parte das suas teorias fosse reconhecida, durante o colóquio internacional do Cairo de 1974, organizado pela UNESCO, reunindo os mais eminentes egiptólogos do mundo inteiro⁶.

Precisou-se esperar mais de 20 outros anos para que sua obra fosse levada em consideração, isso após a sua morte. Algumas idéias de Cheikh Anta Diop, principalmente a historicidade das sociedades africanas, a anterioridade da África e a africanidade do Egito, não são mais discutidas⁷.

II – O embate acadêmico

Em uma época em que jovens intelectuais africanos, decepcionados com o conceito de negritude, buscavam uma ideologia negra e militante de substituição, para Cheikh Anta Diop, uma das condições da federalização do continente passava pela consciência. Renovando a história, uma consciência histórica para os africanos, ele desejava sobretudo restabelecer sua dignidade. Quem poderia então acusá-lo de uma tal iniciativa, assim como as ideologias que ele combatia?

Ao lado do “entendimento cordial”, a controvérsia girava em torno de três pontos importantes: Cheikh Anta Diop era acusado pelo seu egitocentrismo, importância atribuída à noção de raça e a grande influência do seu combate políti-

co sobre suas teorias científicas. Sua obra ficaria impregnada de ideologia. É preciso lembrar, como fez o Senhor Aboubacary Moussa Lam, professor da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Dakar, que “Cheikh Anta não escolheu seu terreno de combate: ele somente respondeu aos debates da sua época”.

Mesmo não conseguindo contestar as idéias do intelectual sobre a origem africana da humanidade, o professor e sociólogo Pathé Diagne não “divide mais seu egito-centrismo. Com este recuo, é como se o professor sociólogo não tivesse se enganado sobre o Egito, mas vislumbra-se que ele tinha estudado somente o Egito”. Um ponto de vista compartilhado pelo Senhor Amady Aly Dieng, professor e antigo companheiro de Cheikh Anta Diop, é o seguinte: “Como Senghor, e talvez aí esteja o único ponto de convergência, ele continua mediterrâneo-centrista na sua análise da história africana. O professor Pathé Diagne coloca a Grécia no centro enquanto que o professor Amady Aly Dieng centraliza sobre o Egito. E se ele não desenvolve uma visão transatlântica, é para valorizar a cultura negra. É por isso que ele silencia sobre o tráfico negreiro.”

Uma crítica que se encontra em Ibrahima Thioub, historiador moderno: “Mesmo que o tráfico e a colonização representem um segundo olhar da história egípcia, é impossível fazer tábua rasa neles. Pois é a nossa história também e a nossa atualidade, senegaleses e africanos. É por isso que suspeito que ele tenha atribuído muita importância ao Egito, em toda fé, sem se dar conta.”

Num outro plano, se a divisão da humanidade em raças e o fundamento da distinção branco/negro são considerados como provenientes de uma raciologia antiga refutada pelo desenvolvimento da genética, pergunta-se em qual medida podemos acusar Cheikh Anta Diop de utilizar a terminologia da sua época. O Senhor Alain Froment, antropólogo na Orstom, explica que o físico “ficou durante muito tempo fiel à separação racial que existia na primeira metade do século XX, o que a genética praticamente desmantelou há muito tempo”⁸. Em relação à genética, ele evoca as datas de 1982 e 1984, ou seja, quatro e dois anos antes do falecimento de Cheikh Anta Diop, portanto muitos anos após a publicação das suas principais obras.

Como demonstraram os Senhores Mamadou Diouf e Mohamed M'Bodj, dois intelectuais senegaleses:

Poder-se-ia admitir a acusação de racismo [...] se os danos causados em nome da 'raça' se encontrassem de forma igual de um lado e do outro, o que evidentemente não foi o caso. Outrossim, este 'racismo negro' teria um valor se ele pudesse criar um complexo de culpabilidade nos europeus, o que não era o objetivo de Cheikh Anta Diop. Diop, assim como ele não procurava confortar uma crença popular; ele escreveu para uma elite fortemente convencida da igualdade da espécie humana.⁹

Por isso, é incontestável que ele se utilizou das mesmas armas que seus "adversários científicos"; portanto, não podemos acusar Cheikh Anta Diop de racismo. Os testemunhos são unânimes em apresentá-lo como uma grande figura do humanismo: "O problema, ele explica na sua intervenção no colóquio de Atenas, organizado

pela UNESCO, em 1981; é preciso reeducar a nossa percepção do ser humano, para que ela se desprenda da aparência racial e se polarize sobre o homem desprovido de todas as coordenadas éticas?." "Eu não gosto de usar a noção de raça (que não existe) [...]. Não devemos dar uma importância excessiva à noção de raça. É o acaso da evolução."¹⁰

De fato, Cheikh Anta Diop sonhava discretamente com uma síntese entre a pureza e a mestiçagem cultural. "A plenitude cultural torna um povo mais apto para contribuir ao progresso geral da humanidade e para se aproximar de outros povos em conhecimento de causa."¹¹ Hoje os discípulos do "último dos faraós" (Théophile Obenga, Aboubacary Moussa Lam, etc...) continuam a defender com brilho os resultados da sua pesquisa; claramente, 53 anos após a publicação da obra "Nações negras e Cultura", os principais temas desenvolvidos no seu livro são ainda de atualidade.

É verdade que o contexto da época (1954) era um terreno propício às manipulações, pois, até 1848, a escravidão estava ainda na prática legal da Europa. Também a segregação racial estava ainda em vigor em

países como os Estados Unidos da América ou a África do Sul, sem contar a colonização que estava nos seus últimos anos.

III – A África, berço da civilização?

Para falar dos traços físicos do negro, os argumentos de um cientista ocidental tão “sério” como Champollion-Figeac sustentavam, entre outros, não sem provocar o sorriso brincalhão de Cheikh Anta Diop, que “[...] estas duas qualidades físicas (os cabelos crespos e a pele negra) não são suficientes para caracterizar a raça negra [...]”¹²

De fato, nesta iniciativa tão laboriosa quanto desesperada, Champollion-Figeac queria sustentar os resultados de um cientista francês de boa-fé, o Comte [trata-se de Augusto Comte] de Volney (1757-1820), que tinha observado nos coptas – o povo de onde se originaram os faraós – os mesmos traços da célebre esfinge descoberta no Egito. “[...] A colonização de Volney, relativa à origem antiga da população egípcia, é forçada e inadmissível”, diria arbitrariamente Champollion sem argumentos. “Este Champollion tornou-se daltônico”, pensou o ho-

mem que revolucionou o pensamento negro, pois, com toda a evidência, estávamos longe das leis científicas. É por isso que o cientista senegalês retrucou dizendo que “agora não bastava só ser negro da cabeça aos pés e ter cabelos crespos para ser negro!”. Champollion-Figeac era o irmão de Campollion o jovem – o primeiro cientista ocidental que conseguiu decifrar os hieróglifos –, mas ele usou esta façanha para contornar uma realidade da época: os traços negros dos antigos egípcios.

Estes seres selvagens que eram capturados no mato para serem abarrotados como gado nas caravelas com destino à América, “estes homens com os rostos sombrios”, segundo a expressão favorita dos racistas – ignorados e humilhados, são aqueles que deram ao mundo as bases da civilização. Inacreditável! Inadmissível! Quem acreditaria nisso? Champollion não foi o único, infelizmente, nesta tarefa de tentar provar cientificamente a inferioridade intelectual e cultural dos negros.

Os fatos lembrados e as provas trazidas por Cheikh Anta Diop não deixam nenhuma dúvida de que são os negros que ex-

pandiram a civilização nos outros povos do mundo, primeiro através da Núbia – atual Sudão – (em torno de 6000 a.C.), e depois no Egito (em torno de 4000 a.C.), portanto muitos milênios antes da Grécia em torno de 2000 a.C.) e mais tarde em Roma em torno de 700 a.C.).

Não satisfeito, Comte de Gobineau, idealizador do nazismo no estado bruto, com o seu pseudocientificismo, queria explicar o porquê da superioridade da raça branca sobre os negros e os outros¹³. Uma celebridade como Pierre Larousse, numa das suas teses sobre a arte africana, afirma de forma peremptória que “o cérebro dos africanos tem o mesmo desenvolvimento que o cérebro do macaco, um outro elemento que comprova o seu lado animal e sua fraqueza intelectual”. E prossegue afirmando que “o cérebro dos negros é menor, mais leve e menos volumoso que o cérebro do branco, e como em toda a série animal, a inteligência tem uma ligação direta com as dimensões do cérebro, do número e da profundidade”. Outros “africanistas”, como Maurice Delafosse, Suret Canale, etc., mesmo sendo mais cautelosos e mais moderados do que Gobineau ou Larousse, negaram a evidência que Comte descrevia.

Neste contexto, não seria uma surpresa ver o mundo científico ocidental perder a cabeça e ficar impotente diante da antítese das suas teorias, trazida por um jovem negro. O cientista Cheikh Anta Diop (matemático, físico, químico, egíptólogo, historiador, lingüista, além de destruir as teses mais “sólidas” que pretendiam que a civilização viesse do mundo ocidental. Diop provou que todos os homens são iguais, qualquer que seja sua raça, e, por conseqüência, a colonização e, pior, a escravidão não podem servir para justificar a superioridade da raça branca. Pois, além da dívida moral devida aos negros e longe de um apagão do passado, é necessário reescrever a verdadeira história da humanidade.

IV - Os testemunhos dos sábios gregos

Numa busca lógica, Cheikh Anta Diop trouxe os testemunhos dos antigos gregos Heródoto, Estrabo, Deodoro da Sicília, etc..., esses mesmos que são testemunhos oculares da civilização egípcia. Querendo explicar o fenômeno das inundações do Nilo, Heródoto, considerado o pai da historiografia, es-

creverá em relação ao Egito que “[...] a terceira razão vem do fato de que o calor do lugar torna as pessoas pretas [...]”¹⁴. O mesmo Heródoto prosseguirá, para sublinhar a origem egípcia na base grega, afirmando: “[...] E quando eles acrescentam que esta silhueta era negra, Heródoto nos faz entender que esta mulher, isto é, Cleópatra, era egípcia [...]” O sábio grego diria o mesmo em relação aos habitantes de Colchide nos arredores do atual Mar Negro, perto da Turquia, pois queria sublinhar a sua origem egípcia. “[...] Os egípcios pensam que estes povos são descendentes de uma parte das tropas de Sésostris.¹⁵ Eu os examino com base em dois critérios: o primeiro é que eles são negros e que eles têm cabelos crespos [...]”¹⁶

Outros cientistas gregos da antiguidade, Estrabo, Pitágoras, Tales, Euclides, Deodoro, cuja maioria iniciou-se no Egito, confirmarão os testemunhos de Heródoto. Mesmo que alguns omitam a informação, notadamente Platão, sobre a fonte dos seus conhecimentos (reconhecendo todos sua iniciação no Egito em todas as áreas das ciências da época deles!), os papiros redigidos pelos sacerdotes negros que resistiram ao tempo

provarão que foi atribuída, por engano, aos gregos a paternidade das descobertas do Egito antigo. Cheikh Anta Diop revela que uma personagem como Estrabo não hesitou em tratar Pitágoras como “vulgar plagiador”....

Cheikh Anta Diop sustenta sua tese sobre os fundamentos lingüísticos, então científicos, fazendo a demonstração do parentesco genético entre o Egito antigo e as línguas negro-africanas¹⁷, colocando o acento sobre vários ritos, tradições, religiões e costumes negros que sobreviveram além do Egito antigo. Buscar-se-ão, sem sucesso, os mesmos traços no Ocidente... Melhor ainda, são os argumentos fornecidos pelos próprios egípcios, que se representavam como negros, isso reforçado por novas técnicas de pesquisa, tais como o carbono 14 para a datação, mas também a química, a antropologia, a arqueologia, a paleontologia.

Alguns ideólogos ocidentais vão tentar elaborar uma nebulosa teoria da civilização hamita ou camita, perdendo de vista a referência ao Cam (um dos filhos de Noé, o patriarca da Bíblia), uma personagem que foi amaldiçoada, segundo esses mesmos ideólogos. Segundo a Bíblia, Cam seria o primeiro negro... Os

hamitas seriam, segundo os defensores da “civilização branca”, uma ramificação desta civilização ocidental que eles queriam apresentar como precursora da civilização humana. Em outros termos, num momento em que o conceito de civilização não existia no espírito dos ocidentais, os hamitas tinham colocado as bases da civilização nos negros... antes de desaparecerem.

O obstáculo principal a este tipo de masturbação intelectual é que em nenhum lugar no mundo encontrou-se, pelo menos entre os defensores da “raça branca”, traços de civilização que dominam ao mesmo tempo a geometria, a arquitetura, a aritmética, a química, a astronomia, etc., na época do Egito antigo negro e pelo menos dois milênios depois do surgimento desta civilização. Pois, durante muito tempo, o Egito foi o único centro intelectual do mundo.

A estas teses fantásticas do hamita “civilizador”, a resposta de Cheikh Anta Diop foi também fantástica: “[...] Vê-se então que, dependendo da causa e da necessidade, Cam é maldicionado, preto e se torna o ancestral dos negros. É o caso toda vez que se fala das relações sociais contemporâneas. Mas ele é embranquecido toda vez que se busca a

origem da civilização, pois ele está presente no primeiro país civilizado do mundo.”¹⁸

Uma das manobras mais grotesca por parte dos cientistas ocidentais foi, sem sombra de dúvida, a criação de todas as peças do crânio de um “homem”, para reforçar a tese da raça branca.

V - A nova aproximação

Até o seu falecimento em 1986, Cheikh Anta Diop sempre defendeu a tese segundo a qual é o negro que migrou em direção aos outros continentes para se adaptar a estes locais, em todos os estágios da evolução do homem, inclusive o *Homo sapiens sapiens* (que corresponde ao homem moderno). É assim que as outras raças teriam aparecido. O fóssil de *Homo sapiens* mais antigo da época, segundo Cheikh Anta Diop, é um negro (Omo I, em torno de 150.000 a.C.), e as outras descobertas sobre os continentes são do tipo negróide (Homem de Grimaldi, etc.).

A tese de Cheikh Anta Diop não foi desmentida pelas recentes descobertas. Segundo a revista “A História “ de dezembro de 2004, os pesquisadores acharam em 2003 um novo fós-

sil... na Etiópia! A revista indica que o fóssil se apresenta “sob a forma de centenas de fragmentos, que são os restos de dois adultos e de uma criança sendo atribuídos por Tim White a um Sapiens: Homo Sapiens Idaltu – esta última palavra significa ‘antigo’ na língua local... Ele foi datado de 160.000 anos.” Conclusão: “Eis então o mais antigo Homo Sapiens conhecido nos nossos dias.”

Todavia, se a quase totalidade dos cientistas do mundo concordam hoje sobre a origem africana do homem, eles não compartilham as vias escolhidas por Cheikh Anta Diop. Uma personalidade científica como o francês Yves Coppens, que fazia parte do grupo que descobriu o mais antigo esqueleto de astralopiteco até os nossos dias (3,2 milhões de anos), é adepto da teoria do policentrismo. Em outras palavras, o Sr. Coppens tende para a teoria que quer demonstrar que houve uma separação no estágio do *homo erectus* (“o homem de pé”, anterior ao *Homo sapiens sapiens*) e que muito centros humanos se desenvolveram em vários lugares do mundo no estágio do Sapiens...

Conclusão

Mesmo que o debate esteja aberto neste estágio da pesquisa, ele não resolve o problema da origem da civilização. Querendo sanar todas as dúvidas sobre os traços negros de Ramsés II (uma das múmias mais conservadas), apesar das provas trazidas hoje pela arqueologia (pintura, estatuetas, língua, etc.), Cheikh Anta Diop revelou na sua obra “Civilização e barbárie” que solicitou às autoridades egípcias, por ocasião do congresso científico de 1974, alguns milímetros da pele do faraó para fazer testes laboratoriais. Ele não teve êxito, sob a alegação de que não queriam tocar na integridade física da múmia...

Durante toda a sua vida, o pesquisador senegalês se confrontou com este tipo de manobras. O seu principal objetivo era de provar a raça negra dos antigos egípcios que fundaram a primeira civilização do mundo.

Referências bibliográficas

BERNAL, Martin. **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical**

Civilization. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988-1991. tomos I et II.

CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le colonialisme**. Paris: Editions Présence Africaine, 1955.

CHAMPOLLION-FIGEAC. **Egypte Ancienne**. Un Volume In-8°. Paris: Editions Firmin-Didot, 1997, 500 pp.

DIOP, Cheikh Anta. **Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines**. IFAN, Dakar : Nouvelles Editions Africaines, 1977.

_____. **Nations nègres et culture**. Paris: Editions Présence Africaine, 1979. t. I.

_____. **Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?** Paris: Editions Présence Africaine, 1967.

DIOUF, Mamadou; MBODJ, Mohamad. **The Shadow of Cheikh Anta Diop**. In: **The Surreptitious Speech**. Chicago, Editions Présence Africaine and the Politics of Otherness, 1947-1987, The University of Chicago Press, 1992.

FROMENT, Alain. **Origine et évolution de l'homme dans la pensée de Cheikh Anta Diop: une analyse critique**. Paris: Cahiers d'études africaines, n° 121- 122, 1991.

GOBINEAU, Joseph-Arthur (Comte de) (1816-1882), **Essai sur l'inégalité des races humaines** (1853-1855). Paris: Éditions Pierre Belfond, 1967. 878 p.

KIZERBO, Joseph, **Histoire générale de l'Afrique: études et**

documents. Paris: Editions Unesco, 1978. v. I.

LARCHER. **Hérodote -- Histoire**. Avec des notes de Bochart, Wesseling, Scaliger.. [et al.] Paris: Editions Charpentier, 1950.

(Footnotes)

¹ Lettre datée du 7 août 1941, Dossier Cheikh Anta Diop, Archives Nationales du Sénégal, Dakar.

² Cheikh Anta Diop, **Nations nègres et culture**, t. I, Présence africaine, Paris, 1979.

³ Aimé Césaire, **Discours sur le colonialisme**, Présence africaine, Paris, 1955.

⁴ KIZERBO, Joseph. *Histoire générale de l'Afrique: Etudes et documents*, v. I. Paris: Unesco, 1978.

⁵ Actes du colloque "L'oeuvre de Cheikh Anta Diop: la renaissance de l'Afrique au seuil du troisième millénaire", Dakar-Caytu, 26 février-2 mars 1996.

⁶ FROMENT, Alain. **Origine et évolution de l'homme dans la pensée de Cheikh Anta Diop: une analyse critique**.

Cahiers D'études Africaines, Paris, n. 121-122, 1991.

⁷ DIOUF, Mamadou; MBODJ, Mohamad. **The Shadow of Cheikh Anta Diop**. In:

The Surreptitious Speech: Présence africaine and the Politics of Otherness, 1947-1987. Chicago:

The University of Chicago Press, 1992. p. 135 .

⁸ Conférence du Centre Georges-Pompidou, 7 juin 1985,

Nomade

, Paris, n. 1-2, 1990; BERNAL, Martin.

Black Athena

The Afroasiatic Roots of Classical Civilization, tomos I e II. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988-1991. Veja também OBENGA, Théophile.

Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx. Présence africaine et Khepera. Paris, 1996.

Revue Ankh, éditions Khepera, BP 11, 91192 Gif-sur-Yvette Cedex.

⁹ Cheikh Anta Diop. Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?

Présence africaine

. Paris, 1967. p. 185.

¹⁰ CHAMPOLLION-FIGEAC,

Egypte Ancienne

Paris: Firmin-Didot, 1950, Un Volume In-8°. 500 p.

¹¹ GOBINEAU, Joseph-Arthur (Comte de) (1816-1882).

Essai sur l

inégalité des races humaines (1853-1855)

. Paris: Éditions Pierre Belfond, 1967. 878 p.

¹² HÉRODOTE. *Histoire*. trad. du grec par Larcher; avec des notes de Bochart, Wesseling, Scaliger [et al.]. Paris: Charpentier, 1950.

¹³ Sésostris é a forma grega do nome dos três faraós da XII^a dinastia do

império. O nome egípcio, Sénousert, significa "a deusa Ousert", que fazia parte da composição do título real como nome de As-Rê ou nomen.

¹⁴ Hérodote, Livre II.

¹⁵ Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines, IFAN Editora NEA, Dakar, 1977.

¹⁶ Nations Nègres et Culture.

Notas

¹ Doutor em Direito Internacional pela UFRGS, Coordenador do Curso de Relações Internacionais do UNILASALLE/RS, membro fundador do Instituto Brasileiro de Estudos Africanos – IBEA.

² Graduada em História e Pedagogia, Mestre em Educação pela UNISUL/SC, professora da Rede Pública do Estado de Rio Grande do Sul e membro fundadora do Instituto Brasileiro de Estudos Africanos – IBEA.

³ Lettre datée du 7 août 1941, Dossier Cheikh Anta Diop, Archives Nationales du Sénégal, Dakar.

⁴ Cheikh Anta Diop, Nations nègres et culture, t. I, Présence africaine, Paris, 1979.

⁵ Aimé Césaire, Discours sur le colonialisme. Présence africaine, Paris, 1955.

⁶ KIZERBO, Joseph. *Histoire générale de l'Afrique: Etudes et documents*, v. I. Paris: Unesco, 1978.

⁷ Actes du colloque "L'oeuvre de Cheikh Anta Diop: la renaissance de l'Afrique au

seuil du troisième millénaire”, Dakar-Caytu, 26 février-2 mars 1996.

⁸ FROMENT, Alain. Origine et évolution de l’homme dans la pensée de Cheikh Anta Diop: une analyse critique. *Cahiers D’études Africaines*, Paris, n. 121-122, 1991.

⁹ DIOUF, Mamadou; MBODJ, Mohamad. The Shadow of Cheikh Anta Diop. In: *The Surreptitious Speech: Présence africaine and the Politics of Otherness, 1947-1987*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. p. 135 .

¹⁰ Conférence du Centre Georges-Pompidou, 7 juin 1985, *Nomade*, Paris, n. 1-2, 1990; BERNAL, Martin. *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, tomos I e II. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988-1991. Veja também OBENGA, Théophile. Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx. Présence africaine et Khepera, Paris, 1996. Revue Ankh, éditions Khepera, BP 11, 91192 Gif-sur-Yvette Cedex.

¹¹ Cheikh Anta Diop, Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique? *Présence africaine*. Paris, 1967. p. 185.

¹² CHAMPOLLION-FIGEAC, *Egypte Ancienne*. Paris: Firmin-Didot, 1950, Un Volume In-8°, 500 p.

¹³ GOBINEAU, Joseph-Arthur (Comte de) (1816-1882). *Essai sur l’inégalité des races humaines (1853-1855)*. Paris: Éditions Pierre Belfond, 1967. 878 p.

¹⁴ HÉRODOTE. *Histoire*. trad. du grec par Larcher; avec des notes de

Bochard, Wesseling, Scaliger [et al.]. Paris: Charpentier, 1950.

¹⁵ Sésostris é a forma grega do nome dos três faraós da XIIª dinastia do império. O nome egípcio, Sénousert, significa “a deusa Ousert”, que fazia parte da composição do título real como nome de As-Rê ou nomen.

¹⁶ Hérodote. Livre II.

¹⁷ Parenté génétique de l’égyptien pharaonique et des langues négro-africaines. IFAN Editora NEA. Dakar, 1977.

¹⁸ Nations Nègres et Culture.

Considerações acerca de educação, etnomatemática, cultura negra e escola pública

Vanisio Luiz da Silva¹

A educação plural como direito

A Carta de São Francisco é o documento que deu vida à Organização das Nações Unidas (ONU), marcando um momento de transição e construção coletiva importante para a história da humanidade, que registrou, na verdade, a necessidade de preservar e regular as relações de interdependência entre os Estados. Por intermédio de assembléia geral aprovou, em dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH – 1948), contendo 30 artigos que tratam dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Frente a essas colocações, vale lembrar que as bombas atômicas sobre o céu de Hiroshima e Nagasaki são mostradas como heroísmo nos filmes sobre a Segunda Guerra. Esta ótica, freqüentemente apresentada pelos vencedores, omite cuidadosamente práticas e discursos que as lembranças dos terrores de Auschwitz teimam em fazer

lembrar. Adorno (1995), em seus escritos a esse respeito, oferece, de fato, uma extraordinária oportunidade de reflexão acerca da capacidade que grupos atrelados ao poder têm de se apropriarem do conhecimento e do discurso científico para conduzir à destruição de pessoas, ideais e culturas, pela ação ou pela omissão.

Como é sabido, os líderes nazistas se fundamentaram nas teorias da eugenia e do determinismo biológico para conduzir o povo alemão à crença de que, por direito, seriam eles os responsáveis pelos destinos do mundo e das “raças inferiores”, reconhecidas na construção destas teorias como danosas ao desenvolvimento da espécie humana e ao progresso das sociedades.

Também países de grande poder econômico e tecnológico, como os Estados Unidos, atribuíram-se o direito de, em nome da paz, arbitrar sobre a vida de milhares de pessoas, para impor ao mundo sua liderança e poderio bélico. Fatos como estes, em

geral, revelaram a necessidade de as nações se unirem na intenção de proteger-se das investidas contra os direitos básicos dos indivíduos, dos grupos e das culturas.

A Carta de São Francisco, da qual vários países foram signatários, foi assinada em um momento de comoção mundial – aflorada em razão dos milhões de judeus assassinados nos campos de concentração da Alemanha e dos milhares de japoneses mortos pelas bombas americanas durante a Segunda Guerra Mundial. Ela aborda, em diversos trechos, o compromisso dos países membros na luta contra os processos discriminatórios, por meio da educação e da cultura, conforme descrito no preâmbulo e no artigo XXII da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH – 1948).

Todo homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignida-

de e ao livre desenvolvimento da sua personalidade

Para as comunidades negras do Brasil, a primeira metade do século XX ficou marcada pelos estigmas da escravidão, pelas teorias raciais e pelas condições sociais do período pós-abolição. Estes fatos serão abordados com mais detalhes posteriormente. Foi neste cenário que a educação escolar apareceu como a melhor possibilidade de inclusão na sociedade. Na São Paulo da virada do século, havia um pequeno grupo de negros que, por ter gozado do privilégio de frequentar e escola formal, constituiu uma elite responsável pela ativação de movimentos sociais ligados à educação dos negros. Por sua vez, os movimentos, além das reivindicações, promoveram individualmente ações de superação das barreiras raciais por intermédio da educação e da cultura.

A experiência educacional da Frente Negra Brasileira (FNB), instituição fundada 16 de setembro de 1931 em São Paulo e que, apesar de sua relação contraditória com o Estado, é vista como uma referência dessas experiências de superação. O Teatro Experimental do Negro

(TEN), criado no Rio de Janeiro em 1944 para atender as necessidades de um teatro de negros e para negros, por força das circunstâncias, alfabetizou mais de 600 pessoas e é outro exemplo dessas experiências, assim como outras experiências pelo país afora. No tocante à educação formal, a lei 4024/61² iniciou os esforços de superação, garantindo o direito de acesso das crianças oriundas dos grupos de minorias³ ao ensino primário na escola pública, mesmo que em condições adversas, pois a referida lei não garantiu as condições mínimas de permanência dessa nova clientela, e a escola não se preparou para recebê-la.

Em seguida, a XI Conferência da UNESCO, em 1962, aprovou a Convenção contra a Discriminação na Educação. Ela foi assinada pelos países membros, entre eles o Brasil, que só veio a ratificá-la em 1968. Esse documento foi, para a entidade, o desencadeador das outras propostas de combate a essas práticas discriminatórias: a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, em 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, em 1995; a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, em 2001, aprovada na Conferência Mundial contra o Racismo, a

Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata (Durban, África do Sul). Mais recentemente, em 2005, a UNESCO aprovou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.

As convenções e os protocolos gerados a partir das ações da ONU, da UNESCO e demais instituições correlatas demonstram os esforços feitos pelas nações, no campo da educação, para superar os obstáculos e barreiras impeditivas ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas, povos e culturas. No Brasil, para as comunidades negras, o dia 7 de julho 1978 ficou marcado por ato público na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo. Este ato, que legitimou o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), agregou as instituições ligadas às lutas dessas comunidades no Brasil em uma nova instituição, batizada de Movimento Negro Unificado (MNU). Ele tinha como objetivo congregar em torno de si as lutas contra as práticas racistas da sociedade brasileira, que ainda configura uma grave transgressão aos direitos fundamentais da pessoa humana e impõe aos governos, sociedades e indivíduos a obrigação e o dever de ampliar

esforços para que tais impedimentos sejam superados.

A não-superação de tais impedimentos implica a co-responsabilidade pelos atrasos no desenvolvimento, pela miséria, pelas culturas exterminadas e, principalmente, pelas vidas perdidas. Contudo, os esforços pela erradicação das práticas racistas ganharam status de política de Estado somente na década de 80, quando o Brasil, que é signatário da carta de intenções de 1962, assumiu a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial de 1978. A partir da ação dos movimentos sociais, surgiram as primeiras políticas públicas visando a atender a especificidades dos grupos minoritários nos campos da saúde e da educação, entre outros.

Desse modo, vêm-se intensificadas as propostas de trabalhos científicos produzindo dados estatísticos e conhecimentos teóricos para serem utilizados como base de sustentação no tratamento das especificidades dos negros.

Na legislação educacional, foram implementadas várias ações conseqüentes deste processo. A LDB nº 9394/96 é um exemplo, pois, pela primeira vez na história do país, uma lei procura contemplar a pluralidade cultural que compõe a sociedade bra-

sileira. Os PCNs, por sua vez, trataram esta questão como temas transversais a serem incorporados pelos currículos escolares e pelas práticas pedagógicas. Dentro da temática da pluralidade, os afro-descendentes (negros) ganham um tratamento específico pelo entendimento da problemática como uma emergência nacional, oferecendo a oportunidade de debates sobre as circunstâncias históricas da inclusão perversa do negro na sociedade. A Lei nº 10.639/03 complementa a LDB, propondo o ensino de história da África e dos afro-descendentes no ensino básico. O parecer CNE/CP nº 03/04, do Conselho Nacional de Educação, e a resolução do MEC, entre outras propostas, determinam aos centros de formação em educação a obrigatoriedade de capacitar os graduandos de todas as áreas do conhecimento para o trato com as diferenças.

Por uma pedagogia libertária e plural no século XXI

Independentemente das ações legais, é importante relacionar pensamentos de Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio a uma reflexão sobre o negro e a educação, não somente pela legitimidade acadêmica ou pelos

notáveis saberes acumulados por ambos ao longo dos anos, mas por serem intelectuais que trouxeram grandes contribuições para a educação do século XXI e para a Educação Matemática.

Dentre as muitas contribuições de ambos, destaco, neste artigo, as discussões e teorizações acerca do valor dos saberes do educando na escolarização; a importância de levar em conta o convívio entre os diferentes na construção do conhecimento; a compreensão do indivíduo como agente do próprio destino, como detentor de saberes resultantes das experiências de vida, como herdeiro dos conhecimentos acumulados ao longo de gerações em seu ambiente e grupo social.

Tais fatores não podem ser esquecidos na sala de aula e na escola, pois são resultantes das elaborações e representações pessoais, refletindo os valores do universo que circunda: a família, o bairro, a cidade, a religiosidade e, principalmente, o sentimento de pertença. Eles são fundamentais na construção de como ver, ser, e, por isso, devem ser considerados pela educação escolar.

Esse complexo de emoções e saberes não-acadêmicos ganhou vulto no instante em que

foi reconhecido por educadores como Freire, fazendo ecoar as vozes das minorias políticas, que sempre tiveram violentado o direito universal de tomar as rédeas do próprio destino em suas mãos. A luta das minorias pela igualdade na diferença tem sido respaldada nas reflexões sobre uma educação libertadora no sentido de que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do ser abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como uma realidade ausente nos homens” (FREIRE, 2002, p. 70).

Ao dissertar sobre a universalização da matemática proposta pela sociedade moderna e suas características racionalistas desenvolvidas a partir do século XVI, D’Ambrosio (2005, p. 77) a define como um instrumento selecionador das elites e, portanto, a serviço dos processos de exclusão e seleção social. Esta interpretação mostra um importante componente político na configuração da etnomatemática.

Nos referimos a uma “matemática dominante”, que é um instrumento desenvolvido nos países centrais e muitas

vezes utilizado como instrumento de dominação. Essa matemática e os que a dominam se apresentam com posturas de superioridade, com o poder de deslocar e mesmo eliminar a “matemática do dia-a-dia”. O mesmo se dá com outras formas culturais.

A etnomatemática, por sua vez, é uma das vertentes da Educação Matemática que se volta para as minorias políticas e assume com elas a luta em favor do reconhecimento e valorização desses saberes étnicos como forma de gerar, difundir e utilizar conhecimentos matemáticos. Ela tem mostrado, entre outras coisas, que existe uma forte relação entre os saberes lógico-matemáticos, técnicas de mensuração, avaliação de possibilidades desenvolvidas por esses grupos e a aprendizagem dos conhecimentos validados pela escola. Entretanto, D'Ambrosio (2005, p. 43) adverte que “conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes. Na educação matemática, a etnomatemática pode fortalecer estas raízes.”

Questionada acerca do lugar da formação de professores na educação matemática do século XXI, Domite et al. (2004) fazem uma síntese do movimento das pesquisas nesse sentido e destacam o fato de que vários pesquisadores têm-se dedicado ao tema, ressaltando o papel do professor como sujeito de suas ações sociais. Porém, as relações entre a formação profissional e a diversidade cultural ainda deixam abertos muitos espaços de problematização. As autoras reconhecem a necessidade de os educadores formadores compreenderem e avaliarem mais profundamente o potencial de levar em conta o conhecimento primeiro (étnico) do educando nos processos de ensino/aprendizagem (de matemática) na escola, de forma a torná-la mais democrática.

De fato, o conhecimento primeiro do educando é um valor adquirido e um direito fundamental, o que pressupõe entendê-los também como instrumentos de combate às práticas racistas e discriminatórias, como meio de promoção das potencialidades humanas, como afirmação das diferenças nas sociedades plurais, como reconhecimento e respeito à alteridade, entre outros.

Estes pressupostos, no entendimento de Domite et al. (2004), são questões que se impõem à educação contemporânea, e, neste sentido, para a prática docente do século XXI, serão desejáveis “leituras de mundo” que reflitam a complexidade e as vivências cotidianas dos educandos como valores socioculturalmente construídos e, portanto, como referências centrais nas abordagens dos conteúdos acadêmicos pela escola. O desafio que se coloca a partir desses pressupostos é difundir entre os educadores esse leque de possibilidades na expectativa de aprendizagens significativas no ambiente escolar, afetado por uma herança na formação de professores que manteve/mantém a crença de que o domínio dos conteúdos matemáticos clássicos é suficiente para uma competente prática docente. Domite et al. (2004) concluem reafirmando a posição de que a formação constitui um lugar de forte concentração ideológica.

A etnomatemática, por sua vez, é constituída por um pequeno grupo que, em suas reflexões acerca da formação de professores de Matemática, coloca a diversidade cultural no centro das atenções, voltando as suas preocupações para o entendimento

dos valores, das emoções, das lógicas e o lidar com o conhecimento matemático (primeiro) do educando. E, neste sentido, as pesquisas e os estudos do Programa de Etnomatemática têm demonstrado muita eficiência na pretensão de trazer para o ambiente acadêmico as elaborações e práticas matemáticas dos diversos grupos étnicos, dentro das dimensões referidas, como: abordagem didática, postura pedagógica e programa de pesquisa.

Pelos motivos expostos, entendendo os olhares e compromissos éticos do programa de etnomatemática de D'Ambrosio e as propostas de Freire como pensamentos confluentes com as lutas em favor de uma escola comprometida com a diversidade e a alteridade. A partir daí, reafirmo a possibilidade de um encontro promissor entre as pesquisas em etnomatemática e o raciocínio matemático desenvolvido pelos negros escravizados e seus descendentes no Brasil. Na dinâmica desse encontro reside a certeza de processos mais democráticos nas relações entre os diferentes grupos humanos que constituem a nação brasileira, seguindo as orientações e o espírito do documento assinado em 26 de junho de 1945, denominado “Carta de São Francisco”.

Uma leitura da cultura crioula na educação do século XXI

Mattoso (2001), ao descrever as perspectivas históricas e psicológicas do ser escravo no Brasil, demonstra situações de afetividade que auxiliam no entendimento do processo educacional imposto aos negros na colonização, assim como as consequências dele na construção das culturas, das resistências e das identidades negras. Ela faz considerações acerca do sofrimento que se impõe ao africano recém-inserido na sociedade.

Essa inserção foi conceituada por Sawaia (2001) como inclusão perversa, aqui tomada como o primeiro momento de inclusão do negro na sociedade brasileira, envolvido por um ambiente estranho, hostil, adverso, repressivo e, sobretudo, aviltante. Para o recém-desembarcado da África, o primeiro desafio era administrar os conflitos de se integrar simultaneamente a dois universos contraditórios e estranhos ao seu campo de conhecimento.

De um lado, havia a necessidade de se adaptar ao mundo do senhor, no qual a sobrevivência dependia da aprendizagem dos códigos e comandos nos engenhos de açúcar baianos e

pernambucanos, para os quais a mão-de-obra do africano escravizado foi fundamental. Os engenhos adotavam de 80 até 100 pessoas, de origens diversas, preferencialmente na intenção de dificultar revoltas. Para o escravizado, esse sistema educacional se restringia ao manuseio dos instrumentos de trabalho na lavoura, na produção do açúcar, nas tarefas da casa grande e nos trabalhos de ofício. A pedagogia aplicada se referia à força, não somente física, mas principalmente a aviltação moral, que era empregada na adaptação dos africanos e dos crioulos⁴.

Do outro lado, os laços de infortúnio, fraternidade e a necessidade de transcendência faziam com que o africano escravizado optasse pelo mundo constituído nos subterrâneos da senzala, ainda que este também fosse completamente estranho, pois lá os mais antigos de cativo elaboravam sistemas de comunicação oral, em geral, compostos por uma mistura das línguas e dialetos africanos, principalmente do tronco iorubano, com as línguas indígenas e a língua portuguesa.

Os vocabulários serviram à comunicação e aos primeiros modelos e práticas da religiosidade afro-brasileira, composta tam-

bém da religiosidade africana, da religiosidade indígena, sincretizadas no catolicismo. Estas práticas davam às Ialorixás não só o papel de líderes espiritual, mas principalmente o poder decisório dentro dessas famílias fraternais e na sociedade paralela que se constituía, já que as famílias de sangue eram impossibilitadas pelo sistema escravista.

Tais fatos parecem evidenciar que, na senzala, forjaram-se estruturas de sociedade com modelos próprios de linguagem, família, religiosidade, poder e os elementos básicos das identidades culturais negras brasileiras, que determinaram a sua existência, a resistência, a transcendência e os modos próprios de lidar e controlar as ações no ambiente, assim como [as suas formas de se relacionar com o tempo e o espaço, fundamentadas nos princípios e valores da africanidade que Munanga (2007) conceituou da seguinte maneira: “Na diversidade que caracteriza o mundo africano, há, também, numerosas semelhanças. Podem ser observadas em diversos aspectos da vida: do uso da palavra e do gesto à conduta social, da relação com o sagrado à concepção de morte.”

Sobre as noções de cultura, D’Ambrosio (2005, p. 77) afirma que:

Os indivíduos, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária e os costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma mesma cultura.

Ainda sobre resistência e cultura, Munanga (2007, p. 13) defende o seguinte:

Colocar a questão da africanidade nas diásporas equivale a colocar a questão das resistências culturais que por sua vez desembocaram em identidades culturais de resistência em todos os países do mundo que foram beneficiados pelo tráfico negreiro. O Brasil é um deles, ou melhor, é o maior dos

países beneficiados pelo tráfico transatlântico e também aquele que oferece diversas experiências da africanidade em todas as suas regiões, do norte ao sul, do leste ao oeste.

É possível concluir daí que a senzala forjou pensamentos matemáticos próprios e capazes de dar conta da necessidade de contagem, inferências, mensurações e avaliações, desenvolvidas a partir da necessidade de resolver as questões de sobrevivência e, sobretudo, de transcendência, fundamentadas na africanidade brasileira. Isso também parece possível pela existência de influências desses conhecimentos, procedimentos e lógicas, fruto das circunstâncias históricas e sociais da primeira fase da colonização, na constituição de uma racionalidade crioula.

H. Santos (2001, p. 277) explora a possibilidade de o diferencial do jogador de futebol brasileiro ser a relação do corpo com o tempo e o espaço, o que pode se constituir em mais uma herança trazida da capoeira e das tradições africanas e afro-brasileiras, quando afirma que:

Os dois pontos de maior reconhecimento da cultura brasileira no mundo são: o futebol e a música, que não por acaso são os setores onde o Brasil permitiu que a diversidade acontecesse de forma intensa, associando os valores e culturas africanas com as outras trazidas da Europa pelas muitas colônias de imigrantes.

A afirmação de H. Santos (2001) faz aflorar o questionamento acerca dos outros saberes e fazeres desenvolvidos pelos negros, assim como as possibilidades de uso destes como orientadores de ações pedagógicas, objetivando a aprendizagem significativa de conteúdos de matemática. As lógicas, as técnicas, as tecnologias de uso do corpo desenvolvidas nas resoluções dos problemas podem contribuir para a construção de identidades matemáticas brasileiras, a partir das maneiras de relacionar o tempo e o espaço e uma cosmovisão própria.

Na Educação Matemática, no artigo sobre etnomatemática e cultura negra, Costa & Silva (2005) analisaram a existência de uma lógica negra, de matriz africana, na formação da capoei-

ra de Angola, um instrumento de defesa e ataque constituído por um intrincado jogo de pernas, braços e movimentos do corpo. No jogo, construções geométricas e relações de tempos e espaços objetivam confundir a mente do adversário, na busca de um ponto frágil na guarda do outro para, assim, poder aplicar o golpe certo e desequilibrante – constituindo um jogo cerebral de negociação do espaço. Ela traz um forte acento da religiosidade, por meio da qual o uso do “CORPO” constitui o elemento maior da expressão, pois toda a herança trazida das tradições africanas, na diáspora do povo negro no continente americano, teve nele o elemento de expressão e resistência cultural. “Toda a religiosidade e cultura do povo negro no Brasil se caracterizam pelo uso do corpo e de seus movimentos, seja pela dança, pela música, pela religiosidade, ou mesmo, pela luta.” (TAVARES, 1997, p. 216).

Tomando como exemplo o jogo dos búzios – comuns nas práticas cotidianas daqueles que assimilaram a religiosidade negra – percebemos basicamente uma composição de 16 contas, que são lançadas duas vezes para cada resposta pretendida. Uma das possíveis leituras do jogo está representada pela combina-

ção dos búzios abertos com os fechados (para cima ou para baixo) nos dois lançamentos.

Se denotarmos por X o número de búzios fechados, temos que X pode assumir os valores de 0 até 16, isto é, $X = \{0, 1, 2, 3, \dots, 16\}$. Dessa forma, para determinar a probabilidade de acontecer cada uma destas configurações, devemos observar que, ao lançar os búzios, não se leva em consideração a ordem em que eles aparecem, e, como são lançados todos juntos, eles se tornam independentes entre si. Assim, para calcular a probabilidade de sair exatamente um búzio fechado, devemos adicionar as probabilidades de todas as possíveis disposições desta configuração e multiplicar a probabilidade dos resultados em cada uma das disposições, isto é:

$$\begin{aligned}
 P(X=1) &= P(FAA\dots A) + P(AFA\dots A) + P(AAF\dots A) \\
 &+ \dots + P(AAA\dots F) \\
 &= [P(F)P(A)P(A)\dots P(A)] + [P(F)P(A)P(A)\dots P(A)] + \dots + [P(A)P(A)P(A)\dots P(F)] \\
 &= [qp\dots p] + [pqp\dots p] + \dots + [ppp\dots q] \\
 &= 16qp^{15} \text{ Assim, } P(X=0) = p^{16}, P(X=1) = 16qp^{15}, \dots, P(X=r) = C_{16,r} q^r p^{16-r}, \dots, P(X=15) = 16q^{15}p, P(X=16) = q^{16},
 \end{aligned}$$

onde $C_{16,r}$ é o número de combinações de 16 elementos tomado r a r . Em valores numéricos temos, então, que cada búzio tem probabilidade $p=1/2$ de estar aberto e $q=(1-p)=1/2$ de estar fechado.

$$\begin{aligned}P(X = 0) &= (1/2)^{16} = 0,000015 \\P(X = 1) &= 16(1/2)^{16} = 0,000244 \\P(X = 2) &= 120(1/2)^{16} = \\&0,001831 \\P(X = 3) &= 560(1/2)^{16} = 0,008545 \\P(X = 4) &= 1820(1/2)^{16} = \\&0,027770 \\P(X = 5) &= 4368(1/2)^{16} = \\&0,066650 \\P(X = 6) &= 8008(1/2)^{16} = \\&0,122192 \\P(X = 7) &= 11440(1/2)^{16} = \\&0,174560 \\P(X = 8) &= 12870(1/2)^{16} = \\&0,196380 \\P(X = 9) &= 11440(1/2)^{16} = \\&0,174560 \\P(X = 10) &= 8008(1/2)^{16} = \\&0,122192 \\P(X = 11) &= 4368(1/2)^{16} = \\&0,066650 \\P(X = 12) &= 1820(1/2)^{16} = \\&0,027770 \\P(X = 13) &= 560(1/2)^{16} = \\&0,008545 \\P(X = 14) &= 120(1/2)^{16} = \\&0,001831 \\P(X = 15) &= 16(1/2)^{16} = \\&0,000244 \\P(X = 16) &= (1/2)^{16} = 0,000015\end{aligned}$$

Essa formulação não se propõe ser o foco das análises a serem realizadas aqui; o objetivo não é detalhar as elaborações matemáticas existentes nessas práticas, embora sejam necessários estudos mais detalhados sobre elas. O objetivo é entendê-las como conhecimentos matemáticos que são constituintes da resistência cultural, que vêm sendo transmitidos através de gerações dentro das instituições por processos pedagógicos de base ancestral, onde os mitos da religiosidade interferem na construção da maneira própria de pensar as relações de tempo e espaço, principalmente pelo uso do “CORPO”.

Perceber como esses processos se constroem pode ser um grande desafio para o entendimento de outras maneiras de lidar com o pensamento matemático na sala de aula e, assim, contribuir para a reconstrução da postura do educador matemático e para a desconstrução do aluno ideal, tão distante das gentes brasileiras. Considerar a riqueza da pluralidade de pensamentos, de comportamentos e de crenças no processo educacional afetará positivamente a construção da auto-estima do educando e o reencontro com as identidades primeiras, livres dos estere-

ótipos que, nesses 500 anos, colocaram essas crianças oriundas das minorias na condição de cidadãos de terceira categoria.

A seriedade e o respeito são explicitados por D'Ambrosio (2005, p. 80) na afirmação de que “a responsabilidade maior dos teóricos da educação é alertar para os danos irreversíveis que se podem causar a uma cultura, a um povo e a um indivíduo se o processo for conduzido levianamente, muitas vezes até com boa intenção”. Fundamentado nas reflexões apresentadas, entendo que os estudos desenvolvidos nas relações corpo e espaço na busca da aprendizagem e de práticas matemáticas possam contribuir de modo significativo, não somente para a aprendizagem das crianças negras, mas da grande maioria dos educandos da escola pública, se entendermos que valores das culturas negras brasileiras estão amplamente difundidos e incorporados ao cotidiano das populações pobres. É por estas razões que defendo a etnomatemática como possibilidade, não só pelo compromisso com a seriedade e o rigor, mas, principalmente, pelo respeito aos diferentes na construção de seus saberes e visão do mundo.

A constatação de tais possibilidades propostas pelo pro-

grama de etnomatemática face ao mau desempenho dos educandos negros na disciplina me levou a pensar nas fundamentações desta pesquisa a partir de três momentos importantes de inserção das populações negras no contexto social brasileiro, tendo como pano de fundo os projetos educacionais adotados no Brasil colonial, Brasil do século XIX e ao longo do século XX e visando, assim, a analisar outras circunstâncias que possam revelar indícios desse mau desempenho dos educandos negros.

5. Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Sueli. *O poder feminino no culto dos orixás: Sankofa: resgate da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

COSTA, W. N. G.; SILVA, V. L. Matemática mítico-religiosa-corporal do negro brasileiro. *Scientific*

American, São Paulo, n. 11, p. 94-98, 2005.

CUNHA Jr., Henrique. *Matemática e cultura africana e afro-brasileira: afroetnomatemática, África e afrodescendência*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/vab/tetxt4.htm>>. Acesso em: 05/02/2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1998.

DOMITE, Maria do Carmo Santos; MONTEIRO, Alexandrina; OREY, Daniel Clark. *Etnomatemática: papel, valor e significado*. In: *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. *Revista Paidéia*, São Paulo, v. 11 e 21, 2001. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/20.htm>>. Acesso em: 06/02/2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Rappers, educação e identidade racial. In: *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Atilende, 2002.

sileira. Florianópolis: Atilende, 2002.

MATTOSO, Kátia de Queiros. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MULEKA, Ditoka Wa Kalenga. *Kissolo: modelo africano de máquina para predição e processamento de informações*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

_____. O que é africanidade. In: *Biblioteca entre livro: especial nº 6*. São Paulo: Duetto, 2007.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1987.

ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Unesco, 2005.

_____. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Unesco, 2005.

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil*. São Paulo: Senac, 2001.

SAWAIA, B. B. Identidade – Uma ideologia separatista? In: _____. *As artimanhas de exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vo-

zes. 2001. _____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. *As artimanhas de exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes. 2001.

_____. Exclusão ou inclusão perversa? In: _____. *As artimanhas de exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Sueli Galli. *A arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

TAVARES, Julio. Educação através do corpo. *Revista do Patrimônio Histórico Nacional*, n° 25, p. 216. 1997.

(Footnotes)

¹ A lei 4024/61 é considerada como a primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Uma curiosidade sobre ela é o fato de ter tramitado

por um período de 13 anos no Congresso Nacional.

² Fica aqui entendido que o termo “minorias” e “minoritários” faz referência às minorias de representação econômica e política.

³ Crioulo
– termo usado no Brasil-colônia para designar os negros nascidos em terras brasileiras.

¹ Mestre em Educação (Matemática) pela Universidade de São Paulo, professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemáticas Negras e Indígenas da Universidade Federal do Mato Grosso (GEPENI).

² A lei 4024/61 é considerada como a primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Uma curiosidade sobre ela é o fato de ter tramitado por um período de 13 anos no Congresso Nacional.

³ Fica aqui entendido que o termo “minorias” e “minoritários” faz referência às minorias de representação econômica e política.

⁴ Crioulo – termo usado no Brasil-colônia para designar os negros nascidos em terras brasileiras.

Notas

Ações afirmativas, educação e cidadania: uma ressignificação de paradigmas

Luís Carlos Mello¹

Rogério Oliveira de Aguiar²

*Por preconceito de cor morrem
todo dia mil.*

*Há fome, há violência, descaso
e impaciência.*

*Há ódio a cada segundo, se
afunda mais esse mundo*

*Se acha superior, magoa a mãe
que é santa*

*Bate na cara que é minha,
homem maltrata criança*

*Pecado de pecador, é preconcei-
to de cor.*

(Margareth Menezes)

A importância da educação em nossa sociedade

Uma das principais finalidades de uma educação de qualidade é formar cidadãos conscientes e participativos. Nisso consiste um dos papéis fundamentais de uma educação libertadora³ e formadora de indivíduos críticos/as, oferecendo-lhes condições para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo enquanto cidadãos e cidadãs conscientes da sua importância e compromisso na construção de uma sociedade mais justa. Pessoas capazes de buscar as possi-

bilidades de mudanças significativas, sendo protagonistas da sua própria história. Em uma sociedade em que o povo tem acesso a uma educação de qualidade, evidenciam-se constantes mudanças no campo político, social, econômico e cultural.

A desigualdade social não se mede apenas pelo fator financeiro, mas também pela falta de oportunidades e condições de crescimento material, intelectual, emocional e de oportunidades de exercer liderança. Para se ter uma vida digna, vida digna, que cabe a qualquer cidadão e cidadã de um Estado Democrático e de Direito, é importante, acima de tudo, o respeito às necessidades mais básicas, como alimentação, acesso à saúde e educação, liberdade de expressão e culto, entre outros fatores. Não se pode considerar cidadão ou cidadã a pessoa que tem negados esses direitos fundamentais⁴. Isso são marcas de uma desigualdade que contribui para a marginalização e discriminação social.

Para jovens que exercem uma prática profissional, na maior parte das vezes mal remunerada, com uma carga horária de no mínimo 40h semanais, resta a opção de frequentar o curso noturno. Muitos e muitas não conseguem retornar aos respectivos lares após o trabalho, deslocando-se do trabalho direto para a escola. Estudar, mesmo após longas jornadas de trabalho, algumas vezes sem se alimentar adequadamente e em salas superlotadas, chegar após o horário e não encontrar lugar nem cadeira para se sentar, ter que sair mais cedo para conseguir embarcar no último ônibus de volta para casa, entre muitos outros problemas, reflete a realidade de grande parcela de jovens das periferias dos grandes centros urbanos.

O consumo e a venda de drogas ilícitas, a influência do tráfico na comunidade local, acrescido do crescimento da violência, entre outros fatores, são os principais agravantes que impedem essas pessoas de usufruírem de uma vida digna e de uma maior inserção na sociedade enquanto cidadãos e cidadãs.

Porém, em meio a esse caos em que estamos mergulhados e mergulhadas, existem alguns sinais de mudança em al-

gumas escolas da rede pública de ensino. Somos uma nação em constante desenvolvimento econômico, em constantes mudanças. Isso deveria também se refletir na educação e saúde públicas. As escolas públicas que obtêm bons resultados nas avaliações realizadas por órgãos governamentais são exatamente aquelas que possuem uma maior estabilidade do corpo docente, programas de reforço escolar e uma maior interação entre docentes, discentes, escola e comunidade local. No entanto, esses casos infelizmente ainda constituem uma exceção⁵.

Frente a essa realidade, podemos concluir que as condições de vida, o contexto, a falta de oportunidades e a herança histórica deixam marcas profundas de desigualdade e exclusão social. Os afro-descendentes e povos indígenas, entre outras etnias e pessoas marginalizadas, encontram-se nessa parcela da sociedade visivelmente prejudicada pelo sistema vigente. Faltam a esses grupos étnicos marginalizados uma educação de qualidade e condições que favoreçam a ascensão social dos mesmos.

Vivemos quase que num regime de castas, porém, camuflado e travestido de uma

pseudodemocracia, na qual as oportunidades dependem quase exclusivamente do grupo étnico do qual se faz parte. Isso não se aplica apenas à educação, mas se estende ao campo profissional e à imagem das pessoas negras passada pela mídia.

Políticas públicas afirmativas, urgentes e necessárias

As “ações afirmativas”⁶ normalmente são seguidas de polêmicas e muitos debates. Existem pessoas que são a favor e outras que são contra. E cada grupo apresenta as suas explicações, algumas plausíveis, outras nem tanto, para mostrar a sua satisfação ou insatisfação com o assunto em pauta.

Dentre as ações afirmativas, poucas geraram tantos debates como as cotas destinadas a afro-descendentes, indígenas e egressos da rede pública de ensino, com vista à universidade pública. Intelectuais, artistas, políticos e a população em geral dividem-se diante de argumentos favoráveis e contrários a essa medida adotada por universidades federais, antecipando o que está previsto no Estatuto da Igualdade Racial. É de se admirar que quem protesta contra a implantação desse sistema de cotas use como principal argumen-

to o critério de mérito ou êxito. Por outro lado, outras pessoas afirmam que se trata de uma atitude “racista”, alegando que as cotas subestimam a capacidade do negro e da negra, que são tão capazes quanto pessoas brancas.

Essas e outras afirmações fazem com que alguns afro-descendentes fiquem em dúvida em relação à implantação desse sistema e, conseqüentemente, sejam constrangidos a acreditarem que através do sistema de cotas se tornam inferiores aos demais estudantes. São estratégias, utilizadas com o intuito único de mais uma vez fechar “portas e janelas” para o povo negro, como tantas vezes já foi feito em episódios vergonhosos da nossa história enquanto povo brasileiro reconhecido por sua diversidade cultural e por sermos um país com uma invejável “democracia racial”.

Em uma sociedade cada vez mais individualista e etnocêntrica, é comum alguns grupos beneficiados fazerem o possível para manter tudo como está. A regra é “sobreviva quem puder e conseguir”. Dizer que a implantação de cotas caracteriza uma atitude racista é exatamente fechar os olhos e favorecer a invisibilidade da realidade.

Atitudes ditas “racistas” são cometidas todos os dias na escola, no trabalho, na igreja, no bar, no clube, na rua e em todos os locais da sociedade onde as pessoas que compõem os grupos étnicos marginalizados, como afro-descendentes e indígenas, são impedidas de exercerem a sua cidadania de forma plena.

Portanto, a condição afro-brasileira não passa apenas pelo esforço individual de buscar uma cidadania plena; é necessário que haja políticas afirmativas, sim. Somente com um resgate da pessoa marginalizada enquanto ser humano, cidadão e cidadã brasileiros, será possível, então, uma reparação do grande mal causado a essas etnias num passado não tão distante.

Observar a história de forma superficial ou, na maioria das vezes, nem analisá-la resulta em julgamentos e opiniões equivocados. Pessoas afro-descendentes realmente têm as mesmas capacidades intelectuais que uma pessoa de outra etnia. A capacidade, a inteligência e a determinação não passam pelo fator cor de pele, traços físicos ou identidade étnica. Porém, as condições e oportunidades são influenciadas de acordo com o grupo étnico a que cada pessoa é pertencente. O simples fato de ser

afro-descendente em uma sociedade como a nossa, onde o preconceito é disfarçado, pode significar ser discriminado sem nem mesmo perceber que isso está acontecendo de fato.

As atitudes discriminatórias do cotidiano são rapidamente esquecidas ou nem são percebidas por se tratar de algo “comum” e rotineiro. Acredita-se que o lugar do negro e da negra seja nos serviços subalternos e mal remunerados. Não queremos com isso desvalorizar ou menosprezar qualquer função ou trabalho. Todas elas têm o seu valor e importância para uma boa manutenção da sociedade, ainda que seja questionável a remuneração muitas vezes não condizente com a jornada de trabalho.

Queremos chamar a atenção para o fato de que a própria sociedade desestimula a busca de ascensão social por parte do povo negro. Isso é fruto de cultura excludente que se estende ao longo de muitos anos e em que, devido à má educação que recebemos, acabamos simplesmente reproduzindo conceitos discriminatórios sem ao menos levantarmos questionamentos.

Tanto o povo negro quanto os povos indígenas almejam a valorização e reconhecimento da

contribuição dada por essas etnias para a construção desse país. Quando isso finalmente acontecer, as oportunidades poderão se equiparar e poderemos, então, falar em mérito e êxito. Não se trata de uma batalha entre etnias e classes sociais; muito pelo contrário, aspiram-se oportunidades para todos e todas, independentemente da etnia, cultura ou credo. E essas condições realmente serão justas quando as pessoas se derem conta dos fatores que conspiram contra essa igualdade. O preconceito, a discriminação e a vulnerabilidade social são apenas algumas entre as inúmeras razões pelas quais essa desigualdade tem tomado proporções absurdas.

Oportunidades, justiça social e cidadania

O Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do senador Paulo Paim, é considerado por muitos e muitas a verdadeira carta de alforria. O Estatuto foi aprovado no Senado e aguarda aprovação na Câmara dos Deputados. Existem expectativas de que seja aprovado em 2008, quando são comemorados os 120 anos da abolição da escravatura no Brasil – Abolição considerada parcial e incompleta.

O dia 20 de novembro foi instituído pela comunidade negra como um dia significativo para os negros e negras do Brasil. Essa data expressa a luta por liberdade e a resistência à opressão; não foi uma data imposta pelo poder opressor. Por isso, é chamada “Dia da Consciência Negra”. O próprio autor do projeto diz que vivemos uma falsa democracia racial, pois essa não é a realidade brasileira⁷.

Para a historiadora Maria Aparecida da Silva, o principal objetivo da ação afirmativa é o combate ao racismo e seus efeitos. “Para que um programa de ações afirmativas seja efetivo, oferecer oportunidades é apenas um dos primeiros passos.”⁸ As ações afirmativas devem promover a conscientização das pessoas, além de criar condições para que quem sofre preconceito e discriminação tenha a chance de se tornar o sujeito de suas próprias ações. Esse processo é gradativo e lento, mas, se feito com responsabilidade, os resultados serão consistentes e satisfatórios. O pedagogo Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, afirma que o oprimido deve libertar a si mesmo e ao opressor. A libertação constitui um processo coletivo⁹.

É impressionante o impacto que a adoção de cotas por algumas universidades públicas tem causado na classe média e alta do país. A mobilização de intelectuais, políticos e artistas é um sinal de que as cotas constituem um assunto de interesse de todos e todas. O mais impressionante é o fato de que, quando a educação de qualidade era restrita apenas aos filhos e filhas da classe dominante, poucas pessoas se manifestavam em prol de uma boa educação acessível à maioria. Estava tudo como os mais ricos gostariam que estivesse. O povo negro pobre em seu “devido lugar”, segundo o pensamento etnocêntrico da maioria, negando abertamente o mito da “democracia racial” brasileira. A alegação de que existem pessoas negras que ingressaram na universidade sem o auxílio de cotas e que isso mostra ser desnecessário o uso de ações afirmativas mostra, nesse sentido, o quanto o povo brasileiro ainda nega o seu passado e a herança escravocrata legada pelos antepassados. Afirmam que basta, apenas, que a pessoa negra se esforce um pouco mais para obter êxito.

A escritora gaúcha Lya Luft, que assina uma coluna na revista *Veja*, tem a concepção de que as cotas reforçam a idéia da

incapacidade de afro-descendentes. Também diz que jovens beneficiados com as cotas constituem uma massa de manobra para um governo populista e interesseiro, além de serem vítimas de desinformação e de uma visão estreita, e que isso os deixa em má posição. Em nenhum momento foi lembrado ou mencionado o fato de que são jovens afro-descendentes que estão em má posição devido às oportunidades negadas historicamente, através da discriminação e do preconceito em relação à sua cultura, religiosidade, arte, música e costumes. Percebe-se uma intenção de inverter os papéis sociais. As vítimas do sistema agora passam a ocupar o lugar de usurpadores das vagas daquelas pessoas cujos pais e mães tiveram como investir mais.

No seu artigo para a revista *Veja*, a escritora expressa a sua insatisfação com o programa de cotas afirmando: “Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular – só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso – são rejeitados em troca de quem se saiu menos

bem, mas é de origem africana ou vem de escola pública.”¹⁰

Frente a isso, contrapomos alguns comentários feitos por Juremir Machado da Silva¹¹, em sua coluna diária em um conceituado jornal de Porto Alegre. Ele trata como ingenuidade ou hipocrisia a afirmação de algumas pessoas de que vivemos em uma sociedade onde a desigualdade é meramente econômica e que não existe discriminação por etnia no Brasil. Ele atesta que, quando a exceção é tomada como regra, no caso da pequena parcela de afro-descendentes que conseguem ingressar nas universidades públicas, isso é irresponsável e inconseqüente. O mérito não escolhe necessariamente os mais inteligentes, mas os mais preparados.

O pressuposto de que os “melhores” devem ter preferência é falacioso. A questão é: por que eles são os “melhores”? Por que são naturalmente mais inteligentes? Por que necessariamente trabalharam mais? O que significa ser melhor? Em linhas gerais os melhores são aqueles

que tiveram melhores oportunidades de preparação ao longo de toda a infância e adolescência. Ou seja, no caso da sociedade brasileira profundamente hierarquizada e desigual, os brancos mais aquinhoados. Para usar o vocabulário liberal, não há igualdade de oportunidades. A idéia de mérito, nesse tipo de situação, acaba por reproduzir a desigualdade social existente.¹²

Acreditamos que a sociedade brasileira tenha negado os direitos de cidadãos e cidadãs ao povo negro durante séculos de história mal contada e, quando chega o momento em que esse trágico episódio da nossa história pode ser revisto e os seus danos amenizados, a sociedade dominante vira as costas novamente. Aqueles grupos que estão no topo da pirâmide social se negam a rever seus conceitos e posições, optam por deixar tudo como está. Os pobres ficam cada vez mais pobres, enquanto que os ricos cada vez mais cheios de privilégios e oportunidades. Essa desigualdade comprova que somos um país de cultura escravocrata

que isso está enraizado na nossa sociedade e na mentalidade das pessoas.

Um dos caminhos para realizar mudanças significativas nesse contexto, impregnado de preconceitos e etnocentrismos exacerbados, é uma educação de qualidade voltada especialmente para uma cultura de respeito à pluralidade e à diversidade. Esperamos que a implementação da Lei 10.639/03, que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das escolas públicas e privadas, possa render “bons frutos” a longo e médio prazo. As crianças e jovens terão a oportunidade de estudar e conhecer a realidade, a cultura, os costumes e a história dos afro-descendentes brasileiros, podendo desenvolver uma mentalidade e ideologia diferente dessas já enraizadas nas cabeças de jovens e adultos atualmente. A mudança é possível através da reflexão, do bom senso e da ética. Esta última nem sempre está presente quando interesses pessoais são colocados em jogo e surge a ameaça de romper com o monopólio educacional existente no Brasil.

Referências

- APPLE, Michael W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- BLANQUER, Jean-Michel; TRINDADE, Héliogio. Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTILHO, Alceu L.; CASTRO, Fábio. A marca da desigualdade. Revista Educação, ano 10, n. 110, 2004. p. 42-52.
- CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. A sociedade global, educação, mercado e democracia. Blumenau: Editora da FURB, 1999.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. Ética comunitária liberta o pobre. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ESPERANDIO, Mary R. G. Pós-modernidade. São Leopoldo: Sinodal, 2007.
- FAVERO, Osmar; SEMERANO, Giovanni (orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERKENHOFF, João Baptista. Ética, educação e cidadania. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

IMBERNON, F. (org.). A educação no séc. XXI: os desafios do mundo imediato. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUFT, Lya. Ponto de vista.

Veja, p. 21, 06 fev. 2008.

NORDSTOKKE, Kjell.

Diaconia: fé em ação. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

REICHERT, Luciana. Em busca da igualdade. Novolhar, ano 6, n. 21, p. 24-25, mai./jun. 2008.

SILVA, Juremir M. da. Jornal Correio do Povo, p.4, 02 fev. 2008.

SILVA, Maria Aparecida da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2002.

(Footnotes)

¹ Para João B. Herkenhoff, a educação libertadora deve levar em conta as contribuições do educando. A experiência cotidiana é importante no processo de aprendizagem. Deve-se recusar a idéia de que o educador sabe tudo.

Essa é uma reflexão baseada no educador Paulo Freire, que designa isso como uma educação bancária, quando existe o imaginário de que o/a estudante não tem nada a contribuir, apenas a aprender. Isso é negar o/a outro/a como sujeito/a, como pessoa e como cidadão/ã, impedindo a sua participação. HERKENHOFF, João Baptista.

Ética, educação e cidadania.

Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

² Segundo o artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, e direito a segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora do seu controle.

³ Os repórteres sociais Alceu Luis Castilho e Fábio de Castro trazem uma reflexão sobre a situação dos estudantes do ensino noturno em escolas públicas da periferia dos grandes centros urbanos, questões urbanas.

Questões como violência, tráfico de drogas e assédio sexual são fatores determinantes para a evasão escolar. Dificuldades de aprendizagem em consequência de longas jornadas de trabalho, entre outros problemas, são abordadas nessa matéria sob o título de “A marca da desigualdade”.

Revista Educação, ano 10, n. 110, p. 42-52, 2004

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam a combater os efeitos acumulados das discriminações ocorridas no passado.

⁵ REICHERT, Luciana. Em busca da igualdade. Novolhar, ano 6, n. 21, p. 24-25, maio/jun. 2008.

⁶ SILVA, Maria Aparecida da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil.

In: Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2002.

⁷ NORDSTOKKE, Kjell.

Diaconia: fé em ação. São Leopoldo: Sinodal, 1998, p. 63.

⁸ Trecho extraído de LUFT, Lya. Ponto de vista.

Veja, 06 fev. 2008, p. 21.⁹

É doutor em Sociologia pela Universidade de Paris V: René Descartes. Em Paris, de 1993 a 1995, foi colunista e correspondente do jornal

Zero Hora. Atualmente, é professor do curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação Social da PUC-RS e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da mesma universidade. Também assina uma coluna seis vezes por semana (de quinta a terça-feira) no jornal *Correio do Povo* de Porto Alegre/RS.

¹⁰ SILVA, Juremir M. da. *Correio do Povo*, 02 fev. 2008, p. 04.

Nota

¹ Músico e Bacharel em Teologia pela Faculdades EST em São Leopoldo-RS, integrante do Grupo de Pesquisa Identidade. Desenvolve pesquisas

na área da Música Brasileira e Africanidade na Bíblia. e-mail: luisctmello2000@yahoo.com.br

² Acadêmico do Curso de Bacharelado em Teologia com ênfase em Diaconia na Faculdades EST, em São Leopoldo-RS, integrante do Grupo de Pesquisa Identidade. Desenvolve pesquisas nas áreas: História e cultura afro-brasileira, Diaconia e homossexualidade. e-mail: roaguiar2005@yahoo.com.br

³ Para João B. Herkenhoff, a educação libertadora deve levar em conta as contribuições do educando. A experiência cotidiana é importante no processo de aprendizagem. Deve-se recusar a idéia de que o educador sabe tudo. Essa é uma reflexão baseada no educador Paulo Freire, que designa isso como uma educação bancária, quando existe o imaginário de que o/a estudante não tem nada a contribuir, apenas a aprender. Isso é negar o/a outro/a como sujeito/a, como pessoa e como cidadão/ã, impedindo a sua participação. HERKENHOFF, João Baptista. *Ética, educação e cidadania*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

⁴ Segundo o artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, e direito a segurança em caso de de-

semprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora do seu controle.

⁵ Os repórteres sociais Alceu Luis Castilho e Fábio de Castro trazem uma reflexão sobre a situação dos estudantes do ensino noturno em escolas públicas da periferia dos grandes centros urbanos, questões urbanas. Questões como violência, tráfico de drogas e assédio sexual são fatores determinantes para a evasão escolar. Dificuldades de aprendizagem em consequência de longas jornadas de trabalho, entre outros problemas, são abordadas nessa matéria sob o título de "A marca da desigualdade". Revista Educação, ano 10, n. 110, p. 42-52. 2004.

⁶ Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam a combater os efeitos acumulados das discriminações ocorridas no passado.

⁷ REICHERT, Luciana. Em busca da igualdade. **Novolhar**, ano 6, n. 21, p. 24-25, maio/jun. 2008.

⁸ SILVA, Maria Aparecida da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

⁹ NORDSTOKKE, Kjell. **Diaconia: fé em ação**. São Leopoldo: Sinodal, 1998, p. 63.

¹⁰ Trecho extraído de LUFT, Lya. Ponto de vista. **Veja**, 06 fev. 2008, p. 21.

¹¹ É doutor em Sociologia pela Universidade de Paris V: René Descartes. Em Paris, de 1993 a 1995, foi colunista e correspondente do jornal *Zero Hora*. Atualmente, é professor do curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação Social da PUC-RS e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da mesma universidade. Também assina uma coluna seis vezes por semana (de quinta a terça-feira) no jornal *Correio do Povo* de Porto Alegre/RS.

¹² SILVA, Juremir M. da. **Correio do Povo**, 02 fev. 2008, p. 04.

Aconteceu em 2008...

I JORNADA ECUMÊNICA SUL

Diversidade e Convivência: Sonho Ecumênico

Com os objetivos de promover a troca de experiências entre movimentos e entidades ecumênicas da região Sul do Brasil, fortalecer as redes de solidariedade e cooperação entre igrejas, organizações e movimentos ecumênicos é que acontecerá a I JORNADA ECUMÊNICA O SUL.

O tema é “Diversidade e Convivência: Sonho Ecumênico”. A jornada contará com palestras e oficinas sobre os eixos temáticos abaixo, que serão abordados nas perspectivas bíblica, teológica e sociológica:

- Justiça e Paz;
- Gênero;
- Meio Ambiente;
- Inclusão;
- Raça e Etnia;
- Juventude;
- Diversidade Religiosa

Haverá também uma Feira da Diversidade, onde serão apresentados mais de 30 trabalhos e projetos realizados entre os três estados da região Sul e também dois projetos de países da América Latina. As vagas são limitadas, e as inscrições estarão abertas até o final de Agosto/08 no site www.ceca-rs.org.

DATA: 07 a 09 de novembro de 2008.

LOCAL: Recanto da Paz – Joinville – Santa Catarina

PROMOÇÃO:

CEAMIG - Centro de Atendimento ao Imigrante;
CECA - Centro Ecumênico de Capacitação e Assessoria;
ITESC - Instituto Teológico de Santa Catarina;
MOVEC - Movimento Ecumênico de Curitiba

Cartas



Caro/a leitor/a,

Agradecemos aos leitores que têm nos enviado mensagens com opiniões e solicitado exemplares do *identidade!* Para acessar as publicações anteriores, disponibilizamos os últimos volumes no site da Faculdades EST. Basta entrar no site: www.est.edu.br no setor Publicações/Revistas; os textos estão em formato pdf.

Convidamos para que enviem seus textos, resultados de pesquisas e/ou trabalhos científicos, (6 a 8 laudas com referências), para avaliação. Os textos deverão ser voltados para temáticas relacionadas à questão negra. Enviar para identidade@est.edu.br e para selenir@est.edu.br. Aguardamos correspondência com pareceres e sugestões!

Prof^a. Ms. Selenir C. Gonçalves Kronbauer



Endereço: Rua Amadeo Rossi, 467
Morro do Espelho - São Leopoldo-RS
Telefone: (51) 2111-1486 - FAX: (51) 2111-1411
Email/MSN: est@est.edu.br
www.est.edu.br



Rua João Batista de Freitas, 558 - B. Scharlau - Cx. P. 1051
Tel.: (51) 3568-2560 e 3568-3225 - Fax: (51) 3568-1113
93121-970 - São Leopoldo/RS
www.cebi.org.br - E-mail: cebi@cebi.org.br