

GUETO

ISSN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA | 4ª EDIÇÃO
ABRIL/2015

FEIRA-LIVRE DE AMARGOSA: SUA CONSTRUÇÃO, SUA HISTÓRIA

A Incorporação da Lei 10.639 nas Escolas Públicas de Ensino Médio:

Uma análise do Colégio Estadual da Cachoeira

“Importante elemento concentrador do fluxo de pessoas e mercadorias, a feira livre, intensificava as relações comerciais e sociais de Amargosa com os municípios vizinhos, atendendo os habitantes locais e também viajantes, oriundos de outros pequenos e grandes núcleos urbanos que se deslocavam para a cidade para vender e comprar mercadorias. Sempre funcionando aos sábados, os produtos ali comercializados – carne seca, farinha, frutas, cereais, entre outros - advinham das áreas interioranas da Bahia e da própria região de Amargosa, onde eram negociados no mercado local e escoados para zonas litorâneas através da ferrovia. Pode-se afirmar que a feira livre, é um dos elementos significativos que contribuíram para tornar Amargosa em centro urbano dinâmico polarizador de seu entorno”. (LINS e RIOS)

SUMÁRIO

1 - O CORPO FEMININO: UMA COSTRUÇÃO MUDIÁTICA THE FEMAME BODY: A MEDIAL CONSTRUCTION

Rosemeire Cerqueira da Silva dos Santos 4

2 – FEIRA LIVRE DE AMARGOSA: SUA CONSTRUÇÃO, SUA HISTÓRIA

Adriana Sandes Mota

Ângela Santana

Neiva Silva Pinheiro 14

3 - A INCORPORAÇÃO DA LEI 10.639 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO COLEGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA

Elder Luan dos Santos Silva 23

4 - BOB MARLEY É MUITO IMPORTANTE

Thais Gomes Machado 37

5 - JOVENS COTISTAS: UM ESTUDO SOBRE OS PERCALÇOS DA AFILIAÇÃO A VIDA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES NO RECÔNCAVO BAIANO.

Michele Mota Souza 45

6 - LEI 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003 E LEI 11.645 DE 10 DE MAIO DE 2008: UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NAS ESCOLAS.

Ana Lúcia da Ressurreição Santos

Cind Nascimento Silva 59

O CORPO FEMININO: UMA COSTRUÇÃO MUDIÁTICA

THE FEMAME BODY: A MEDIAL CONSTRUCTION

Rosemeire Cerqueira da Silva dos Santos¹

RESUMO

A mídia, em sentido amplo e distinto é o espaço, onde, atualmente, se constrói padrões e estereótipos de beleza estabelecendo assim, um modo de ser e de se viver em busca do corpo ideal. Este artigo busca fazer uma reflexão de como é construído e imposto o ideal de beleza feminino através dos vários padrões de beleza criados e divulgados pela mídia. A partir da reflexão sobre os padrões de beleza apresentados pelas mídias, inclusive as digitais, aprofundou-se as discussões sobre o culto ao corpo perfeito e a imposição ao público feminino de um padrão de beleza plastificado e artificial. Observou-se que, nessa exibição exacerbada do “ideal do corpo perfeito” há um discurso de ideologia machista e mercantilista que utiliza-se de um ideário de beleza perfeita e alcançável para atingir seu público maior, as mulheres, que influenciadas pelos meios mediáticos se rendem a beleza vendida.

Palavras-chave: Mídia, beleza feminina, indústria de beleza artificial.

ABSTRACT

The media in general, builds stereotypes of beauty, and this way, women around the world search the ideal body and beauty through the media. This article pretends to give an advice or a warning, about the way that beauty is noticed, beauty that is imposed through the different media and that is revealed by the media. Even the online media have a permanent discussion about the body worship and a perfect body, and because of this, this matter has become a deep issue. And women are the victims, because the media impose a stereotype that is artificial and plastic. “The ideal perfect body” has been exacerbate by the sexist or chauvinist speech and marketing strategists who works with an ideal beauty, which aims to women, who influenced by the media, gave up because of all the marketing and sales managers.

Key-words: Media, female beauty, artificial beauty industry.

INTRODUÇÃO

¹Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Pós- Graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola (UNINTER). Professora de Língua Espanhola. vivavidahoy@hotmail.com.

Desde os primórdios a preocupação com a beleza e com um corpo perfeito acompanha a humanidade. Fazendo uma pequena retrospectiva, percebemos que, na Grécia antiga, o corpo masculino era supervalorizado e o homem deveria mostrar sempre um corpo forte, exercitado. Já na Idade Média, observar-se que ocorreu o contrário, nesse período não era permitido nem aceito a exibição do corpo devido ao misticismo religioso que predominava na época e o corpo feminino era símbolo do pecado e da impureza. No fim da Idade Medieval, surge o culto pelas belas formas corporais. No Renascimento fazia parte não só das conversões sociais, mas também dos padrões de beleza do corpo aristocrático saber dançar e, conseqüentemente, apresentar um corpo belo e esguio. Desta forma, percebe-se que para cada época houve a imposição de um estereótipo de beleza aceitável pela sociedade.

Como podemos perceber a valorização do corpo e a busca pela beleza não é uma preocupação da sociedade atual, porém com o advento da imprensa e mais recentemente das mídias digitais a pressão para o indivíduo se adequar aos padrões de beleza estereotipados se tornou mais intenso e é neste cenário que as discussões que permeiam a sociedade contemporânea sobre o padrão de beleza feminina imposta pelas mídias em que está inserido. O corpo feminino nesse contexto ganha um papel de destaque nos meios midiáticos que buscam explorar ao máximo as performances corporais esculturais idealizada pela maioria das mulheres que sonham em ter o corpo perfeito, isto é, sonham em ter um corpo igual aquele exposto nos programas de televisão e nos comerciais exibidos diariamente em todos os meios mediáticos, inclusive os digitais.

Este artigo busca identificar a imagem feminina apresentada pelos meios midiáticos, bem como a influência que os mesmos exercem sobre o imaginário feminino fazendo uma reflexão sobre que beleza é vendida as mulheres é que papel foi /é imposto a elas por essa fábrica de beleza opressora e artificial.

O corpo feminino tem sido um dos principais produtos oferecido pela mídia publicitária, e com grande sucesso e aceitação. E esse corpo apresentado e ofertado diariamente vem cheio de exigências e estereótipos que representam o ideal da beleza feminina imaginado pela sociedade contemporânea.

O corpo feminino vem evidenciando e representando as evoluções que a sociedade vem passando ao longo dos tempos, e através dele e de suas leituras percebe-se com muita clareza as mudanças de hábito, valores e conceitos sociais.

De acordo com Peruzzolo:

Quando o indivíduo olha um corpo através dos sistemas de circulação dos sentidos no grupo cultural, ele vai interpretar esse objeto ou evento como um “corpo” (humano) e não com um amontoado de linhas, formas, pedaços, cores, cheiros, etc, como se não fosse um caos de informações. Um “corpo” é uma construção

social e cultural, cuja representação circula no grupo, investida duma multiplicidade de sentidos. Esses sentidos por vezes reafirmam, por outras se ampliam ou remodelam e por, outras ainda, enxugam ou, mesmo, desaparecem. Mas de qualquer forma, as representações se formam de acordo com o desenvolvimento humano num dado contexto sócio- histórico. (PERUZZOLO, 1998, p. 86 *apud* Araujo, 2008, p.1)

O corpo é resultado de uma construção histórica e social, e é neste espaço tão dinâmico que se inscrevem as leis ditadas pela sociedade. Sobre isso Soares, corrobora que:

[...] é inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, um texto a ser lido, um quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social. (SOARES, 2001, p.109)

Nessa perspectiva o corpo também é uma construção social-cultural e histórica que está submetido a regras, normas e convenções sociais. O corpo constituído na contemporaneidade é um instrumento de liberdades e repressões, um espaço representante de padrões de beleza impostos por determinados grupos sociais neste sentido Goldenberg (2002), afirma que o corpo é um agente das diferenças sociais.

A (DES) CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO CORPO FEMININO

A consciência da existência do corpo feminino visto desde uma perspectiva social aconteceu quando ela deixou a obscuridade de sua casa e saiu para a vida em “sociedade” passando assim, a exposição diária. Esse momento histórico desencadeou uma série de questionamentos que por sua vez construíram estereótipos que persistem até hoje.

No momento que a mulher deixou o aconchego do seu lar e passou a trabalhar, estudar entre tantas outras coisas rompeu com muitas barreiras não visíveis, porém sentidas na pele diariamente, uma vez que, aquela mulher “doméstica” que muitas vezes não se preocupava com sua aparência passou a tomar consciência e a se apoderar de sua feminilidade.

A sociedade brasileira nasceu em um berço patriarcal e sexista, e a imagem da mulher foi construída a partir destas visões onde a imagem feminina foi associada ou um “objeto erotizado”

ou a uma imagem de recatada dona de casa submissa a seu marido (Cobra 2002). Neste contexto, também se destaca o papel da igreja (representada pelo Cristianíssimo) na construção da imagem de uma mulher casta e pura, onde o corpo era mantido e sufocado entre roupas, principalmente o corpo feminino, que era visto como símbolo de pecado e impurezas.

Colling, considera que não há uma definição concreta para a mulher mais sim uma relação hierárquica de poder socialmente construída através do tempo.

[...] o corpo feminino é um texto histórico, escrito diversamente ao longo do tempo. Por este motivo, não existe “um” corpo feminino, não existe uma natureza feminina, mas uma cultura em que durante séculos as mulheres foram encaradas como seres naturais. A mulher, como o homem, é algo produzido e não pode indagar ao fundo de si para resgatar uma essência. Não existe a verdadeira mulher, pois “verdadeira” e “mulher” são conceitos criados, portanto, aparências, superfícies, produções. Sob os conceitos, não há nada que possa ser chamado mulher, mas somente relações de poder e de hierarquia socialmente construídas. (COLLING, 2014, P. 27)

No século XIX, a liberação do corpo foi sendo construída gradativamente no cotidiano, principalmente dos burgueses que passaram a frequentar a praia como meio de distração e prática social e foi neste processo que o corpo foi sendo desnudado modificando alguns costumes e conceitos morais vigentes.

Correspondendo as novas demandas sociais, de consumo e lazer as mulheres passaram a ampliar suas redes de sociabilidade. A intimidade do lar e o cotidiano que tradicionalmente representava o universo feminino foram gradativamente ressignificados. As mulheres passaram a circular entre as lojas, confeitarias, vitrines, cafês, teatro, cinemas, etc e esse novo quadro social permitiu a mulher ver e ser vista.

Dentro dessa ressignificação do universo feminino Del Priore (2000 *apud* calabresi 2004), diz que a mulher do século XX, despiu-se nos diversos ambientes sociais e dentre eles as mídias, onde ao contrário de tempos antigos que a mulher se escondia por trás de panos e a sensualidade era algo quase inocente.

A CONSTRUÇÃO DO IDEAL DE BELEZA NOS MEIOS MIDIÁTICOS

Através dos séculos o homem evoluiu em todos os aspectos, inclusive na comunicação, saindo da comunicação pelo uso do fogo e corpo para chegar ao uso da tecnologia. Nas últimas

décadas a evolução na comunicação deu um grande salto acrescentando ao uso da tecnologia de captação e repasse o mecanismo do uso das redes entre as mídias. Sobre este mecanismo de captação e repasse entra as mídias Santaella diz que:

Outra característica da cultura das mídias está no seu fator de mobilidade. Uma mesma informação passa de mídia a mídia, repetindo-se com algumas variações na aparência. É a cultura dos eventos em oposição aos processos. Cultura do descontínuo, do esquecimento, de aparições meteóricas, em oposição aos contextos mais amplos e à profundidade analítica. Quando absorvida pelas mídias, qualquer coisa, seja lá o que for, passa a ter caráter volátil: aparece para desaparecer (SANTAELLA, 1996, p.36).

A fala de Santaella, é ilustrada com perfeição pela situação das *Top models* que ficam sujeitas as leis da mídias e que só permanecem em evidencia enquanto atendem, agradam ao publico e dão retorno aos meios de comunicação. Ainda segundo a autora esse período vareia muito de mídia para mídia.

Para Barbero (2003), a abertura proporcionada pelas mídias a todos os indivíduos e algo de grande importância e, os meios de comunicação em massa é um divulgador extremamente eficiente das novas tendências sociais.

Durante o processo de evolução dos meios de comunicações, o homem deparou-se também com as transformações ocorridas na estrutura social, a imprensa dedicada ao publico feminino ganhou mais espaço e as informações divulgadas pela mesma ganhou mais destaque e relevância. Dentro deste novo contexto foi destinado a mulher o papel de se adequar/moldar as novas tendências do mercado de beleza.

Lipovetsky (2000), afirma que, com o crescimento da imprensa feminina surgiu uma nova maneira de falar sobre a aparência feminina, e a lógica da produção-consumo-comunicação em massa faz parte deste processo trazendo novos conceitos e informações sobre imagens de beleza feminina que até então eram obra dos poetas, dos romancistas e dos médicos, ou então era de uma maneira menos formal segredos cochichados as escondidas entre as mulheres.

Deste modo a beleza deixou de ser simplesmente apreciável pelo prazer para torna-se quantificável em forma de cifras. A beleza tornou-se mercadoria de luxo.

Há, atualmente, uma supervalorização do corpo e das formas e, muitas vezes como esse corpo é visto e julgado pelos outros define seu papel na sociedade. Segundo Calabresi (2004), há dois adjetivos que definem com clareza essa colocação: Bonito é feio. Ainda segundo o autor dificilmente alguém vai querer está classificado dentro do segundo termo, pois isso significaria não está dentro do padrão estético valorizado e aceito socialmente.

De acordo com Lipovetsky (2000), os apelos estéticos são apresentados com maior intensidade às mulheres com a intenção de mantê-las ocupadas com outras preocupações, e isso tem ligação com a relação de poder entre os gêneros. Dentro deste contexto, a mídia trabalha incansavelmente este conteúdo (a beleza), até alcançar seu objetivo principal, o retorno financeiro. Nessa busca pela beleza agradável aos olhos dos espectadores a mídia necessita cada vez mais de pessoas “bonitas” (modelo, atriz, cantora, etc..), que atendam a essas exigências de beleza. Porém, dentro de todo este cenário a mídia cria uma falsa sensação de que todos podem chegar a aquela idéia de beleza apresentado despertando nas mulheres o desejo de alcançar o padrão apresentado como perfeito

Nessa construção corporal, a mídia cumpre seu papel de veículo de informação para a massa, divulgando modelos de beleza e instruído sobre os meios necessários para alcança-los. Porém, a mídia, produz e apresenta uma beleza fragmentada utilizando partes de diferentes corpos que atraem de alguma forma o público, formando assim, um corpo extremamente publicitário. Nesta perspectiva Lipovetsky (2000), Afirma que esses corpos não passam de imagens passíveis de apropriação.

O corpo humano transforma-se naturalmente, porém nem sempre ele se transforma no que queremos e desejamos. Etcoff (1999 *apud* Calabresi 2004), afirma que a beleza é um prazer básico que está ligado ao bem-estar físico emocional. Nessa perspectiva, há o desejo de realizar-se fisicamente e para isso busca-se a adequação a um padrão de beleza já estabelecido. E, como esse sentimento de tentar alcançar a atratividade física busca-se meios para tentar melhorar a aparência e a mídia é o primeiro meio usado para informa-se. Dentro desta lógica a mídia oferece ao indivíduo (especificamente a mulher) a oportunidade de escolher os melhores modelos de beleza para seguir.

Nesta busca desenfreada pela beleza, as mulheres buscam igualar-se aos modelos ou a parte de seu corpo. Isso ocorre pela massificação da imagem do modelo pelas propagandas, seriados, novelas, revistas, e mais recentemente pela mídia digital. Essa busca pela beleza e vivida diariamente por milhares de pessoas que buscam assemelhar-se ao modelo de beleza escolhido. Esse processo é fruto da globalização da beleza permitido pela mídia.

As mídias potencializam ao máximo as imagens, porém como afirma Gitlin (2003), a grande força não reside na potencialização da imagem, mas sim na repetição constante da imagem promovida pela mesma que, estimula as pessoas a buscarem cada vez mais serem parecidas aos modelos midiáticos, reforçando a ideia de estereótipos.

Então, as mulheres comuns, influenciadas por esse ideal de beleza amplamente divulgado e na tentativa de satisfazer seu desejo de torna-se igual às modelos, atrizes, cantoras etc (que supostamente são perfeitas dentro de um ideário de beleza) , escolhem muitas vezes uma parte do corpo da outra que mais lhe agrada, sujeitando-se a procedimentos cirúrgicos para alcançar seu objetivo. Sobre a busca da mulher por uma melhor aparência Lipovetsky (2000), diz que: “o

triumfo estético do feminino não subverteu em nada as relações hierárquicas. [...] Sob muitos aspectos, pode-se sustentar que contribuiu para reforçar o estereótipo da mulher frágil e passiva [...]” (Lipovetsky, p.124).

O espetáculo da beleza feminina exposto constantemente nos programas televisivos, comerciais, propagandas, series, tele novelas criaram e enraizaram no imaginário feminino padrões de belezas considerados perfeitos.

Senão, como poderíamos compreender os vários comerciais que utilizam incansavelmente a imagem da mulher de corpo escultural, pele perfeita, sorriso brilhante, sensual e fisicamente desejável ou as telenovelas e programas que cada vez mais buscam colocar em destaque mulheres consideradas de beleza extraordinária ou ainda como poderíamos compreender o uso também nas mídias digitais da imagem da mulher sensual de corpo perfeito.

Estes modelos de beleza aparecem diariamente nas mídias através de imagens que entram e saem instantaneamente em um grande dinamismo, essa rapidez impede que a imagem seja analisada pelo telespectador/receptor com clareza de detalhes e racionalidade, isso favorece a criação dos padrões de belezas

Desta maneira, alguns questionamentos de Gitlin(2003), são muito pertinentes.

[...] será que as mídias nos fazem valorizar os bens materiais mais do que valorizaríamos sem elas? Será que as belas curvas das modelos que promovem os carros e os salgadinhos nos fazer querer ser mais magros, mais musculosos ou ter implantes de silicone?[...]
(GITLIN, 2003, p.16)

É importante ressaltar que a mulher sofre pressão de varias formas, com relação a seu corpo, e a mídia contribui para que essa pressão aumente ainda mais sobre ela. A mídia exerce uma grande influencia no imaginário feminino sobre o corpo perfeito quando exhibe modelos de corpo escultural que atendem ao padrão de beleza vigente, porém também vale mencionar que muitas vezes os corpos expostos são manipulados e modificados por programas de computação para vender a imagem do corpo perfeito e, por vezes, essa manipulação passa despercebida pelas mulheres que não conseguem ver a plastificação da beleza forjada.

Um bom exemplo disso são as capas de revistas que trazem modelos, atrizes, cantoras (etc...) exalando felicidade e exibindo suas belas curvas que dão inveja a qualquer mortal. A beleza apresentada, muitas vezes, parece debochar da capacidade de discernimento das leitoras desafiando-as a segui-las a transformar-se.

Outro exemplo bastante pertinente que traduz com perfeição a colocação anterior são os comerciais de cervejas e carros que sempre estão associados a imagens de mulheres fisicamente atraentes, sensuais e de corpos esculturais. Essas imagens são expostas pelas propagandas

televisivas, pelos *outdoors* e mais recentemente pelas mídias digitais de forma intensiva, associando assim, o corpo feminino a mercadoria pronta para ser consumida. Nessa perspectiva, fica claro a manutenção da submissão feminina só que dentro de outras configurações onde se exalta os tributos físicos estéticos. Sobre isso Lasch, corrobora que:

O corpo virou “o mais belo objeto de consumo” e a publicidade que antes só chamava a atenção para um produto exaltando suas vantagens, hoje em dia serve, principalmente, para produzir o consumo como estilo de vida, procriando um produto próprio: o consumidor, perpetuamente intranquilo e insatisfeito com a sua aparência (LASCH,p.32 *apud* Goldenberg, 2002).

Sendo assim, não há como negar a intrínseca relação entre corpo e mídia, e a influência que a mesma exerce sobre a construção dos estereótipos de beleza que permeiam o imaginário das mulheres.

CONCLUSÃO

A cultura da beleza tenta vender uma idéia que não é real. Não é de se estranhar, a intensa divulgação do corpo por ele mesmo nos meios midiáticos. Novelas, filmes, propagandas, programas de auditório, etc., que utilizam o estereótipo do corpo “ perfeito”, para alcançar seus objetivos. O ideal de beleza feminina é estampado diariamente em todos os meios de comunicação. A mulher é convidada todos os dias de forma incansável a sonhar em se transformar naquela “personagem, modelo, atriz, cantora, etc...” que exhibe um padrão de beleza valorizado pela sociedade. Sobre isso Lipovetsky, relata que:

Por intermédio da fotografia e da imprensa, os mais belos modelos de sedução são regularmente vistos e admirados pelas mulheres de todas as condições: a beleza feminina tornou-se um espetáculo para folhear em papel brilhante, um convite permanente a sonhar, a permanecer jovem e embelezar-se (LIPOVETSKY, 2000, p.158).

Nesta perspectiva, a ânsia de agradar as exigências estéticas e de ser aceito dentro de determinado grupo social leva ao indivíduo, principalmente as mulheres, alvo mais frequente no assédio da mídia, a buscar maneiras, as mais diferenciadas, para tentar alcançar aquele modelo de beleza que lhe foi apresentado. Vale ressaltar que, muitas vezes não é o real desejo do indivíduo parecer-se como aquele padrão estético apresentado, isso significa dizer que, muitas

vezes o real desejo estético do indivíduo e colocado de lado em função do querer pertencer a determinado grupo.

Esta cobrança por uma estética corporal perfeita agradável e aceita pelo olhar social trás embutida uma série de neoroses que influenciam, principalmente, a maneira de pensar e de ser das mulheres que, muitas vezes, pressionadas sentem-se obrigadas a atender as exigências do padrão de beleza imposto.

Neste contexto, a mídia potencializa as imagens, porém como afirma Gitlin (2003), a força não esta na potência da imagem, mas sim na repetição promovida incansavelmente pelas mídias.

Os programas televisivos exercem a função de “democratização do papel estético da mulher, como uma das grandes instituidoras da beleza feminina moderna, ao lado das estrelas do cinema” (LIPOVETSKY, 2000, p.157), O fato de algumas mulheres não serem consideradas bonitas dentro dos padrões de beleza apresentados acentua ainda mais a presença dos ícones da beleza no cotidiano midiático, agravando a desilusão feminina quanto ao seu corpo, a seu perfil estético.

Desta maneira percebe-se que, as mídias influenciam diretamente nos desejos, sonhos e imaginário feminino criando padrões de beleza que são seguidos e admirados pela maioria das mulheres que buscam aceitação dentro de determinado meio social.

Também fica evidente que os padrões estéticos criados e divulgados pelas mídias são padrões, muitas vezes, irreais e inalcançáveis, pois inúmeras vezes os corpos expostos nas revistas, programas televisivos, novelas, comerciais etc passam por processo de manipulação de imagem nos famosos programas de tratamento de imagem(photoshop), as transformações feitas são tantas que em muitos casos os corpos perdem totalmente a sua identidade individual mostrando-se até certo ponto plastificado e artificial.

Porém, essas questões passam despercebidas pelas mulheres que desejosas de sentirem-se belas compraram a idéia de “beleza perfeita” vendida pelas mídias e passam a valorizar o padrão exposto ajudando assim, na criação dos estereótipos de beleza movimentando cada vez mais essa fábrica de beleza artificial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Castilhos de Denise. **Corpo feminino: construção da mídia?** Revista digital, Buenos Aires. n.120, Maio. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Acesso em: 05 de Jan.2015.

CALABRESI, Carlos Augusto Mota. **Com que corpo eu vou? A beleza e a performance na construção do corpo midiático.** Dissertação de mestrado. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. São Paulo. Rio Claro, 2004.

COBRA, Marcos. **Sexo & Marketing.** São Paulo. Cobra Editora & Marketing, 2002.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história.** UFGD, 2014.

GITLIN, T. **Mídias sem limite: como a torrente de imagens e sons domina nossas vidas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GOLDENBERG, M. & RAMOS, M.S. **A civilização das formas: O corpo como valor.** In: GOLDENBERG, M. **Nu e Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 19-40.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher: Permanência e revolução do feminino.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias.** São Paulo: Experimento, 1996.

SOARES, Carmem (org.) **Corpo e história.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FEIRA LIVRE DE AMARGOSA: SUA CONSTRUÇÃO, SUA HISTÓRIA

Adriana Sandes Mota²

Angela Santana³

Neiva Silva Pinheiro⁴

RESUMO

O presente artigo aborda o papel da feira livre na organização do espaço da cidade de Amargosa-BA, considerando a evolução geo-histórica no município, assim como, sociocultural e política, além dos aspectos de distribuição, socialização posto que tal atividade destaca-se no cenário regional por proporcionar a relação campo-cidade. A metodologia focaliza as fases de apanhado histórico, trabalho de campo e sistematização dos resultados. Ademais se considera as feiras livres como fenômeno econômico e social antigo que remontam os primeiros agrupamentos humanos. Em Amargosa a feira livre tem se mantido por estabelecer um ambiente essencial para aquisição de produtos por seus populares e por ser um costume em toda região. Ao longo dos anos a feira do atual município sofreu mudanças significativas que vão da sua localização até a estrutura física. Sendo que a feira livre hoje é uma das formas de comercialização mais frequentes na cidade, além disso, é um espaço onde há uma interação entre os indivíduos. Desta forma, as feiras-livres constituiu desde o início até os dias atuais um marco em relação aos aspectos econômicos dos lugares onde trabalham, sendo, conseqüentemente, uma fonte vital de renda para garantir o sustento de seus parceiros comerciais, e é conhecida como uma das possibilidades de garantir o abastecimento das cidades.

Palavras-Chave: Feira livre. Espaço Geográfico. Campo- Cidade.

ABSTRACT

This article discusses the role of street market in the space organization of the Brazilian municipality of Amargosa in the State of Bahia, considering the geo-historical and the socio-cultural and political development in the city, in addition to its distribution and socialization assets, since this activity stands out in the regional scenario of Amargosa for promoting the rural-urban relationship. The methodology focuses on stages of historical overview, fieldwork and

²Graduanda do VIII semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores -UFRB/CFP, Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID e monitora de ensino de Currículo. E-mail adriana_motal@hotmail.com.

³Graduanda do VIII semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores -UFRB/CFP.

⁴Graduanda do VIII semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores -UFRB/CFP. E-mail neceiva@hotmail.com

systematization of the outcomes. Furthermore, the street markets are considered as ancient socioeconomic phenomenon dating back to the first human groups. In Amargosa the street market remains because it establishes an essential environment to the acquisition of goods by locals and because it is a tradition throughout its region. Over the years Amargosa's street market has undergone significant changes ranging from its location to its physical structure. Today, since the street market is one of the most frequent ways of marketing in the city it is also a place where there is interaction among individuals. Thusly, the street markets constituted from the very start to the present days a milestone regarding the economical aspects of the places where they work, being consequently a vital source of income to ensure the livelihood of its traders, and is known as one of the possibilities to guarantee the supply of cities.

Keywords: Street market. Geographic space. Countryside-City.

1. INTRODUÇÃO

As feiras-livres podem ser caracterizadas como fenômenos econômicos e sociais, tendo sido consolidadas na Idade Média entre Gregos e Romanos. Dessa forma, tais práticas, são tão antigas que remontam aos primeiros agrupamentos humanos, desde que o homem deixou de ser nômade e fixou-se sobre a terra, domesticando animais e criando a agricultura. Vale destacar ainda que os primeiros registros de feira-livre são datados do início da Era cristã. O papel das feiras tornou-se verdadeiramente importante à partir da chamada revolução comercial.

A feira- livre é uma instituição econômica e uma prática social, constituída de uma notória dimensão geográfica. Segundo MOTT (1975), a feira- livre tem atribuições sociais, econômicas, culturais e políticas, onde compradores e vendedores se reúnem com a finalidade de trocar, vender ou comprar bens e mercadorias.

Tendo como foco as feiras-livres, compostas basicamente por produtos agrícolas, mas que a partir do início do século XXI passaram a apresentar uma maior diversidade de artigos fez-se necessário realizar uma discussão sobre o processo de formação do espaço, nesse caso do município de Amargosa-Ba.

Sendo assim, o presente estudo pretende investigar a feira- livre de Amargosa-Ba levando em consideração as relações sociais, econômicas, culturais e políticas presentes em seu âmbito, bem como, compreender historicamente e geograficamente de que forma se deu a sua construção. Analisaremos a importância desta atividade para a categoria de trabalhador intitulada “feirante” e para a própria organicidade dessa cidade e a relação que ela estabelece com o campo. Nessa direção, foram identificados os aspectos invisíveis que movem a feira-livre, os elementos de sustentação, da sobrevivência dos habitantes, dos suportes de abastecimento e do substrato cultural que molda o modo de vida daqueles que dependem dessa prática.

Nesse contexto, questionamentos foram levantados sobre o que marca a feira dentro de uma cidade. Como ela interfere na organização do espaço e promove bem-estar as comunidades onde está instalada? Como se dá as trocas culturais na dinâmica desse espaço? Vínculos de sociabilidade se mantêm nesses espaços?

Nessa perspectiva, nos propomos a realizar um estudo sobre o papel da feira-livre na organização do espaço da cidade de Amargosa. O município possui população de 34.340 habitantes (IBGE, 2008), sendo que a uma parte da concentração populacional se dá no espaço rural. A proporção da população que vive no campo indica a importância da vida rural no contexto do municipal, sendo a agricultura uma atividade econômica de subsistência.

Discutiremos os fatores que possibilitaram o surgimento da feira-livre do município. Identificando as mudanças ocorridas, os pontos positivos e negativos referentes a esta transformação e ressaltando as relações existentes na feira-livre de Amargosa-Ba. Embora apresentando uma essência econômica, a feira preenche também uma função social, enquanto veículo de comunicação e expressão da cultura do povo, como afirma Almeida (1989, p. 103), por se configurar como lugar de encontro, reencontro e lazer para os que ali vivem e para os que passam.

Para a constituição do presente trabalho optou-se, portanto, por uma pesquisa qualitativa, visto que LUDKE e ANDRÉ (1986), ressaltam que “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. (p. 11)

Inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico, análises documentais, observações, conversas informais com os feirantes e também com os consumidores, para entender como se deu a construção da mesma e os impactos causados pela mudança de espaço físico (Praça Iracy Silva para Praça Josué Sampaio Melo).

Compreendemos que a conversa informal e as observações utilizadas como técnicas para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, também dão espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação.

2. HISTÓRIA DA FEIRA LIVRE

As feiras-livres existem desde a Antiguidade mais precisamente no Ocidente, a cerca de 2.000 a.c. Logo após a queda do Império Romano e com a tomada das rotas do comércio europeu as mesmas veio à extinção no ocidente, mas não deixaram de existir no Oriente. As feiras-livres só voltaram a existir no Ocidente quando houve a retomada das rotas comerciais européias após as cruzadas. Assim, como não havia na época um ponto de comércio fixo as

feiras- livres dinamizavam a economia desses locais, como por exemplo, na Mesopotâmia, no Egito Antigo, na Grécia Antiga, e na Roma Antiga.

Como afirma Azevedo (2011) “Com a expansão marítima e comercial da Europa, a tradição das feiras foi levada para as colônias. Na América Latina, existiam lugares que conheciam as feiras antes da chegada dos europeus, por exemplo, nos atuais México e Guatemala. Em outros lugares, como no atual Brasil, as feiras eram uma inovação e desconhecidas da população nativa”. Portanto, as feiras livres brasileiras são heranças das feiras medievais portuguesas. (s/p)

No Brasil, desde o período Colonial, as feiras-livres se fazem presentes como importante tradição cultural ibérica implantada pelos colonizadores em nosso país. Nesse contexto afirma-se que as feiras medievais portuguesas, cuja periodicidade chegava a ser até semestral ou anual devido à intensa e rigorosa preparação que exigiam, refletiram na organização das feiras brasileiras. Como uma modalidade periódica de comércio, elas desempenham um papel importante no abastecimento urbano e para o rural possibilitou que esse contingente populacional conseguisse vender o que excede em sua produção e ainda pudesse adquirir produtos os quais não produziam desde ferramentas a roupas e utensílios domésticos.

É nesse espaço vivido que evoluem e se desenvolvem as relações entre a cidade e o “campo”. E segundo Moreira, é uma forma de estrutura em que gênero de vida e modo de vida se organiza centrado nos respectivos modos de produção (MOREIRA, 2005, s/p).

Não existe nenhum documento que mostre exatamente quando a primeira feira- livre foi criada no Brasil, há apenas um registro feito por D. João III em 1548 no qual o mesmo ordenava a criação das feiras- livres semanalmente nas colônias. Foi somente em 1732 que surgiu o primeiro registro oficial da existência da feira- livre no país, que foi a feira de Capoame, localizada no Recôncavo Baiano. Logo as feiras livres se estenderam por todo território nordestino ligado à produção de açúcar e da pecuária e cotonicultura. É importante lembrar que as feiras no século XVIII e XIX não se resumiram apenas às do nordeste, houve notícias que algumas feiras de animais no interior de São Paulo, mais precisamente na cidade de Sorocaba.

De início as feiras- livres aconteciam por conta do comércio e das festividades, logo se tornou fenômenos econômicos e sociais que se expandiram por todo país, embora ocorreram algumas resistências dos comerciantes locais, esses fenômenos veio se estabelecendo nas diversas cidades.

Segundo Guimarães (2010) “No Brasil, o costume veio com os portugueses e há registros de feiras desde a época colonial. Existia a presença das populares quitandas ou feiras africanas, que eram mercados em locais preestabelecidos que funcionavam ao ar livre. Vendedoras negras

negociavam produtos da lavoura, da pesca e mercadorias feitas em casa. Do mesmo modo, uma grande variedade de produtos que chegavam de navio era comercializada informalmente na Praça XV, no Rio de Janeiro. Até que em 1711, o Marquês do Lavradio, vice-rei do Brasil, oficializou-as. (p. 06)

3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA

A história de Amargosa marca um período de apogeu, ainda pouco estudado, quando o Município se destacava enquanto principal pólo regional de economia cafeeicultora. Até a década de 30. A cidade, beneficiada pelo comércio do café, obtinha uma posição de destaque na Região, ficando conhecido como a “Pequena São Paulo”.

A história do município sinaliza um período de esplendor e de dinâmica regional. A Região de Amargosa, no início do século XX era conhecida, por ser uma importante agroexportadora baseada na cafeeicultura. A função de centro regional lhe foi conferida, entre outros fatores, pela posição de entroncamento ferroviário, ligando a região do semiárido com o litoral.

A historicidade da região que tinha como tradição o dinamismo econômico e social surpreende o professor Milton Santos que afirma:

“Uma excursão de estudos à região de Amargosa permitiu ao pessoal do Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais a surpresa de encontrar, rodeada por áreas mais dinâmicas, contagiadas pelo ritmo de vida da sociedade industrial contemporânea, uma região que tentamos crismar como sendo uma ilha de inércia ou uma ilha de arcaísmo. A surpresa se explica tanto de um ponto de vista empírico, como científico. O que até então tínhamos ouvido falar é de riqueza regional que contribuiu para criar uma sociedade local importante, cujos ecos perduram até hoje [...]” (SANTOS, 1963, p. 01).

Além da ferrovia, que movimentava a cidade e tinha um dinamismo forte entre as regiões, a feira- livre também se tornou um pólo econômico para a cidade, permitindo que os agricultores das regiões circunvizinhas e também da própria região se beneficiassem da feira com vendas e compras de produtos.

4. FEIRA LIVRE DE AMARGOSA: DA HISTÓRIA A CONTEMPORANEIDADE

A feira- livre do Município de Amargosa-BA ficava localizada no centro da cidade, na Praça Tiradentes, sua origem é antiga e teve grande influência no surgimento do próprio núcleo

urbano, ganhando mais importância com a construção da estrada de ferro. De acordo com Weber (1979) apud LINS e RIOS (2010) “o aparecimento das cidades está relacionado estreitamente com as feiras, que representavam o embrião de uma nova aglomeração humana a partir da atividade comercial”. (p. 66)

“Importante elemento concentrador do fluxo de pessoas e mercadorias, a feira livre, intensificava as relações comerciais e sociais de Amargosa com os municípios vizinhos, atendendo os habitantes locais e também viajantes, oriundos de outros pequenos e grandes núcleos urbanos que se deslocavam para a cidade para vender e comprar mercadorias. Sempre funcionando aos sábados, os produtos ali comercializados – carne seca, farinha, frutas, cereais, entre outros - advinham das áreas interioranas da Bahia e da própria região de Amargosa, onde eram negociados no mercado local e escoados para zonas litorâneas através da ferrovia. Pode-se afirmar que a feira livre, é um dos elementos significativos que contribuíram para tornar Amargosa em centro urbano dinâmico polarizador de seu entorno”. (LINS e RIOS, 2010, p. 66-67)

A feira- livre era estruturada na Praça Tiradentes até a década de 90, servindo como um ponto de comércio da cidade, funcionando as quartas e sábados. Suas barracas eram montadas e desmontadas, grande parte delas ficavam ao chão. A Feira de Amargosa ocupava quase toda área da Praça, sendo distribuída em partes. Na área onde é hoje a estátua do Cristo Redentor, existia a Igreja Matriz da cidade e todo restante do espaço era ocupado pela feira.

No local comercializava uma grande diversidade de mercadorias, dentre elas haviam verduras, frutas, feijão de corda, andu, mangalô, legumes, farinha de mandioca, sacos de feijão e de milho, carne-de-porco e de carneiro, touçinho, linguiça, panelas e potes de barro, cordas, chapéus de palha, esteiras, entre muitos outros.

O espaço por não ser asfaltado e está situado em um terreno acidentado, era desapropriado para a função que tinha nos períodos de chuva, pois, formavam-se poças de lama junto com as mercadorias. Nesta época o meio de transporte mais comum dos feirantes eram animais, que defecavam pelas ruas e o mau cheiro era constante, sem contar que o espaço era pequeno, as barracas ocupavam boa parte das vias de acesso entre os bairros da cidade.

Em decorrência disto, em 1996a partir de um projeto, a Prefeita Iraci Silva deslocou a feira-livre para a Praça Josué Sampaio Melo, onde está instalada hoje. A mesma foi estruturada e organizada de forma diferente do modelo antigo, com barracas permanentes, construção de tijolos e azulejos, e pavilhões onde são vendidos alimentos como: milho, feijão, farinha de mandioca, goma, beijus, farinha de tapioca, entre outros.No espaço anterior não existia divisórias para categorizar os produtos como: carnes, utensílios domésticos, confecções, hortifrúti, grãos, etc. Então, com a mudança ocorrida este foi um dos pontos positivos constatado.

Embora a feira-livre de Amargosa tenha recebido uma grande transformação em relação ao espaço e organização, ainda foi necessário realizar outra reforma para melhor atender aos consumidores e aos próprios comerciantes. Foi colocado em torno do ambiente, grades de proteção e uma cobertura contra chuva. Faz-se necessário falar a respeito da melhoria ocorrida no setor das carnes que antes eram vendidas sobre o piso das barracas e expostas ao ar livre, sem uma higienização adequada, e hoje com a mudança há câmaras refrigeradoras para além de conservar o alimento manter livres de ameaças que possam estragar o alimento. Esse novo reparo foi feito em 2014, na administração da prefeita Karina Borges Silva buscando meios de reorganizar e adequar o espaço juntos com os feirantes da cidade.

Com relação à limpeza da feira – o que antes era um problema e foi um dos motivos que levou ao deslocamento da mesma – é importante salientar que após o fim do expediente dos feirantes é encaminhado uma equipe de limpeza na qual higieniza e reorganiza o local, dessa forma o ambiente fica adequado para boas condições de trabalho.

As feiras- livres veio ao logo do tempo se firmando como um local de compra e venda de produtos diversos e para que houvesse uma organização se pensou em subdividi-las, ou seja, nesses lugares além de comprar e vender tornou-se um espaço cultural, com Box de lanchonetes e restaurantes, aonde as pessoas vão para se alimentar e se divertir. Embora esteja subdividida por especificidades, a feira-livre se faz desse aglomerado de barracas em um único lugar, contando também com vendedores que não possuem suas barracas, mas que expõem seus produtos sobre o chão ou em pequenas mesas, locais improvisados, etc.

Portanto o ambiente da feira é um espaço de troca de valores, de economia e também de interação social, transmitindo assim conhecimentos e saberes que são perpassados neste ambiente fortalecendo o processo e a história da feira-livre da cidade de Amargosa-Ba.

É importante salientar a questão do espaço geográfico e sua valorização econômica e social. Após a implantação da feira- livre na Praça Josué Sampaio Melo, os espaços que antes eram pastos, resquícios de fazendas, se transformaram em loteamentos e supervalorizados, ou seja, com a chegada da feira- livre nesse espaço, a valorização geográfica (de lugar), assim como sociocultural é percebida por todos.

Refletindo um pouco sobre espaço como parte da produção social, a Geografia enquanto ciência que estuda a organização e as interações existentes no espaço geográfico, passa a desempenhar um importante papel neste cenário atual, sobretudo, na busca da compreensão das relações existentes entre o desenvolvimento regional e o desenvolvimento local. (LINS,2001, s/p).No caso da região de Amargosa, durante muito tempo, a organização do espaço girou em torno da feira livre local. As novas relações econômicas e sociais intervêm nesse processo

redefinindo-o. O que observamos atualmente é uma intensa valorização tanto no setor habitacional quanto no comércio.

Diante disso, as feiras-livres constituiu desde o seu surgimento até os dias atuais um marco no que diz respeito a economia local dos lugares onde há a sua existência, sendo esta uma fonte de renda indispensável para garantir o sustento dos seus comerciantes, e é conhecida como uma das possibilidades de garantir o abastecimento das cidades. As mesmas trouxeram também uma grande mudança tanto no quesito geográfico quanto social, político e econômico.

Sendo assim, entender-se que a feira- livre de Amargosa se constituiu historicamente é de suma importância. Hoje a feira- livre é uma das formas de comercialização mais usuais da cidade, a mesma se destaca como centro de convergência da produção regional, onde se reúnem produtores, intermediários, caminhoneiros e outros agentes.

5. CONCLUSÃO

Muito embora a feira-livre seja um elemento comum na paisagem das cidades de um modo geral, e no caso de Amargosa-Ba tem um papel importante no contexto local, por estabelecer comunicação entre os lugares e trocas não apenas de produtos, mas também de informações, possibilidades de lazer àqueles que vivem em localidades mais afastadas, além de ser o ambiente dos pequenos produtores venderem seus produtos.

Essa diversidade de produtos leva a configuração da feira como movimento, pois ela não é a mesma a cada dia que se processa. As barracas mudam, bem como os feirantes que nem sempre são os mesmos, principalmente em um local onde não há restrições para a aceitação de novos vendedores.

Todavia ao longo dos anos a feira de Amargosa –Ba sofreu alterações significativas. Desde a sua localização até sua estrutura física. Sendo que a feira-livre hoje é uma das formas de comercialização mais frequentes na cidade, além disso, é um espaço onde a uma interação entre os indivíduos.

Embora essa feira exerça uma inexpressiva influência no contexto econômico da região, observamos uma característica importante como lugar dos encontros, das tradições, das conversas, das compras, vendas e permutas, enfim das múltiplas territorialidades, sejam econômicas ou culturais, tecidas pelos Amargosenses em consonância com outros sujeitos sociais da cidade e de municípios vizinhos.

Gostaríamos de enfatizar acerca da alteração de espaço da feira- livre, que trouxe benefícios para os feirantes, que antes montavam suas barracas ao ar livre, sujeitos a transtornos, como tempestades entre outros, que por muitas vezes causava prejuízos parcial e até mesmo total

dos produtos. O conforto da mudança de local, também foi percebido pelos consumidores, pois a nova estrutura além de proporcionar um espaço maior, com facilidade de locomoção, percebe-se também a questão da higiene que deve ser fundamental, esse espaço está contemplando.

Por tanto, compreendemos que a feira- livre no Município de Amargosa é uma das principais fontes de renda da cidade, sendo a propulsora do crescimento da mesma, assim como, a grande abastecedora dos municípios circunvizinhos, sendo responsável por grandes avanços político-social e também cultural.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Francisco Fransualdo de; QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. **As feiras livres e suas (contra) racionalidades: periodização e tendências a partir de Natal-RN-Brasil.** Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de enero de 2013, Vol. XVIII, nº 1009. Disponível em <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1009.htm>>. Acesso em: 22 de Fevereiro, 2014. [ISSN 1138-9796].

GUIMARÃES, Camila Aude. **A feira livre na celebração da cultura popular.** Disponível em <<http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/viewFile/140/174>> Acessado em 12 de Março do 2014. ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASILEIRA- Vol. 8, 1995 LAKATOS, E. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1986.

LINS, R. O; RIOS, R. B. **Periodização como metodologia de análise regional: o caso da região de Amargosa- Bahia.** Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 62- 70, 2010.

MOTT, Luiz Roberto. **A feira de Brejo Grande: estudo de uma instituição econômica num município sergipano do Baixo São Francisco.** Tese de Doutorado (Ciências Sociais). Campinas: UNICAMP, 1975.

MOREIRA, Ruy. **Sociabilidade e Espaço (As formas de organização geográfica das sociedades na era da Terceira Revolução Industrial – um estudo de tendências.**

AGRÁRIA, São Paulo, Nº 2, pp. 93-108, 2005. SANTOS, Milton. **A Região de Amargosa. Salvador: Comissão de Planejamento Econômico,** 1963. SILVA, Maria das Graças da. **Feira de São Bento em Cascavel – CE (Festa a Céu Aberto).** Dissertação (Mestrado em Sociologia), UFC, Fortaleza, 2008.

A INCORPORAÇÃO DA LEI 10.639 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO COLEGIO ESTADUAL DE CACHOEIRA

Elder Luan dos Santos Silva⁵

RESUMO

Com a aprovação das leis 10639/03 e 11645/08 que alterou a lei 9394 de 20 de novembro de 1996, o estudo da cultura Afro-Brasileira e Indígena tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sendo especificamente abordados dentro das disciplinas de História, Literatura e Arte. A obrigatoriedade do ensino faz com que os professores voltem seus olhares para a História da África, as contribuições e as relações socioculturais e econômicas com este continente que por muito tempo foi esquecido na História do Brasil, contribuindo assim, para que os estudantes de um modo geral, e em particular a população negra, tenha conhecimento de sua história e da importância social, econômica, política e cultural de seus antecedentes na construção e formação do país. Diante do exposto, esse trabalho objetiva realizar uma reflexão teórica, baseada na literatura nacional e na análise da abordagem feita sobre a África, os africanos e afrodescendentes no componente curricular de História do Colégio Estadual da Cachoeira, no intuito de entender como vem se dando o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na cidade de Cachoeira, refletindo sobre as dificuldades e avanços do ensino, desde a aprovação da lei, até os dias atuais.

Palavras-chave: CULTURA AFROBRASILEIRA; HISTÓRIA DA ÁFRICA; ENSINO; EDUCAÇÃO.

ABSTRACT

With the approval of laws 10639/03 and 11645/08 which amended the 9394 Law of 20 November 1996, the study of Afro-Brazilian and indigenous culture became mandatory in all primary schools and secondary, and specifically addressed within the disciplines of History, Literature and Art. The mandatory teaching makes teachers turn their eyes to the history, contributions and members, cultural and economic relations with this continent that has long been forgotten in the history of Brazil, thus contributing to the students in a way general, and in particular the black population is aware of its history and the social, economic, political and cultural life of their background in building and training the country. Given the above, this study aims to perform a theoretical reflection, based on national literature and analysis of the approach made about Africa, Africans and African descendants in the curricular component of History of State College waterfall in order to understand how has been giving teaching African History and Afro-Brazilian Culture in the city of Cachoeira, reflecting on the difficulties and advances in education since the adoption of the law, to the present day.

KEYWORDS: AFRO-BRAZILIAN CULTURE; AFRICAN HISTORY; EDUCATION; EDUCATION;

INTRODUÇÃO

“O que sabemos sobre África?” É assim que Anderson Oliva inicia seu texto “*A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*” publicado

⁵Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, petiano egresso do grupo PET-Conexões de Saberes – Acesso, Permanência e Pós Permanência na UFRB. elluanss@gmail.com

em 2003 pela revista “*Estudos Afro-asiáticos*”, e é com essa mesma pergunta que inicio minha reflexão! “O que nós, eu e você que está fazendo essa leitura, sabe sobre a África?”

Foi em meio a essa reflexão, sobre o que eu, meus colegas de graduação e os professores de História e/ou Cultura afro-brasileira que atuam na educação básica sabiam sobre a História da África que me motivei a fazer essa pesquisa.

Talvez, assim como já nos adianta Oliva em 2003, muitos de nós atrevamo-nos a formular uma resposta a essa questão, partindo, entretanto, do pressuposto que nas Instituições de Ensino Superior o ensino de História da África já está efetivado, como no caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que desde 2006 inclui no seu currículo a disciplina de História da África, acredito que seja fácil, ou não, para estudantes de História, que tiveram em seus currículos o componente de História da África descreverem em poucas palavras os conhecimentos que acumulamos até aqui sobre esse continente.

No entanto, proponho refletirmos sobre como os alunos do ensino fundamental responderiam essa pergunta? Ou mesmo os professores do ensino básico que atuam nessa área, como formulariam suas respostas?

Foram essas perguntas que tentei encontrar respostas no Colégio Estadual de Cachoeira, no seu programa de Cultura Afro-Brasileira e nos relatos dos professores, através da missão de realizar uma reflexão teórica a respeito da incorporação da Lei 10.639/03 na referida escola, analisando em que aspectos a escola cumpre não só a lei, mas o seu papel educativo e social, contribuindo assim, para que os estudantes de um modo geral, e em particular a população negra, tenha conhecimento de sua história e da importância de seus antecedentes na construção e formação do país.

Com base nos dados coletados, por meio dessas diferentes fontes de informação, esse estudo objetivou realizar uma reflexão teórica:

política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Parecer CNE, 2004, p. 9).

Antes de refletir acerca dessa questão, acredito ser interessante, detalhar aqui o porquê da escolha do Colégio Estadual, para isso justificarei primeiro a escolha da cidade de Cachoeira. Cachoeira, localiza-se no Recôncavo da Bahia, a 133Km de Salvador. O Recôncavo é a principal detentora da cultura afro-descendente no estado da Bahia (LESSA,2012) e tem sua população majoritariamente negra. O caso de cachoeira em que segundo dados do IBGE 87% da população

declara-se negra ou parda, e boa parte da população é membro de religiões de matrizes africanas, e tem práticas culturais estreitamente influenciadas pela cultura africana e afrodescendente. Com isso, espera-se, ou esperar-se-ia que Cachoeira fosse referência no estudo da História da África e da cultura africana e afrodescendente.

Foi a partir dessas suposições, constatações e reflexões que me motivei a refletir sobre a efetivação das leis que obrigam o ensino de da cultura Afro-Brasileira e Indígena, focando principalmente no Colégio Estadual da Cachoeira, por ser o maior colégio da cidade, e um dos espaços de construção de conhecimento e de formação de grande parte dos cidadãos Cachoeiranos.

É sabido que já se passaram dez anos da aprovação da Lei 10.639/03, entretanto sabemos também que esses dez anos, ao tempo que significam enormes avanços naquilo que tange ao ensino de Cultura Afro-brasileira e indígena, expressam também um possível retrocesso, no que se refere à efetivação com êxito e sem estereótipos do ensino de África nas escolas.

Aumentou-se a pesquisa e o financiamento desta na área, cresceu o número de pós graduação em estudos africanistas, inseriu-se a disciplina de História da África nos cursos de graduação em História, aumentou-se a formação de professores, a produção científica, entretanto, algum problema ainda não detectado faz com que esse novo conhecimento sobre o continente Africano não chegue, ou em muitas vezes chegue ainda estereotipado e marginalizado nas salas de aulas da educação básica (OLIVEIRA, FERDÃO, 2010).

A pesquisa se deu da seguinte forma: no primeiro momento, dediquei-me a leitura e levantamento de dados encontrados na literatura acerca da obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, especificamente aquilo que tange a sua implementação na sala de aula e no cotidiano escolar.

Para isso, foram utilizados como elemento de análise a produção científica nacional entre os anos de 2003 e 2012, disponível no banco de dados Scielo, CAPES e LILACS. O segundo momento foi o do contato com o Colégio Estadual da Cachoeira, com o componente curricular de Cultura Afro-brasileira, e especificamente com os professores que ministram a disciplina estudada.

DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A APLICABILIDADE DA LEI 10.639 E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Por meio de um levantamento realizado no Banco de Teses da capes, foi possível notar que entre os anos de 2003 e 2012 foram publicadas 56 teses que se propõem a discutir a Educação Antirracista e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. Classificando a quantidade de teses com relação ao ano de publicação, têm-se os seguintes dados:

ANO	TOTAL
2003	1
2004	0
2005	1
2006	2
2007	8
2008	10
2009	10
2010	14
2011	9
2012	0

A partir desse quadro, e segundo o Banco de Teses da CAPES, que reúne cerca de 460 mil teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país desde 1987, podemos perceber que, somente após a aprovação da lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, é que se começam as publicações e estudos sobre as questões ligadas ao ensino de África e cultura afro-brasileira nas escolas Brasileiras.

Entretanto, as teses publicadas entre 2003 e 2006 se propõem apenas a discutir o limite do racismo dentro das escolas, pautando questões que refletem e propõem práticas antirracistas no sistema educacional do país, sem objetivamente adentrar no campo do ensino de África ou mesmo da cultura afro-brasileira.

O primeiro trabalho que se propõe a analisar e discutir a Lei 10.639, foia tese de mestrado da pesquisadora Rute Martins Valentim, “*O ensino da Historia da África e a atualidade da questão na escola: entre a existência da Lei nº 10.639/03 e o fazer pedagógico do educador*”. Em seu trabalho, Valentim(2007), versa sobre as questões étnico-raciais e o fazer da escola frente às manifestações de discriminação e racismo dentro do espaço escolar.

Nesse mesmo ano de 2007, mais sete pesquisadores publicaram teses sobre os estudos da Lei 10.639. É a partir daí, que começam a serem publicadas, ainda que de forma tímida, as pesquisas sobre a obrigatoriedade do ensino da história do continente africano. Caracterizo como tímido por que, caso comparemos o número de publicações sobre o Ensino de História da África com o número de teses publicadas sobre o continente africano, perceberemos que os estudos sobre especificidades da Áfricae de sua História estão muito mais avançados que os estudos e publicações sobre o ensino.

Retomando a análise das teses publicadas entre 2003 e 2012, que estão disponíveis no banco de teses da CAPES, percebemos que 60% (39 teses) das pesquisas publicadas, objetivavam-se apenas a analisar e diagnosticar as práticas de ensino, enquanto apenas 30% (17

teses) tinham como objetivo discutir e propor novas metodologias e abordagens à serem feitas sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira na sala de aula.

Com isso, podemos perceber que a grande maioria dos estudos ainda estão preocupados em avaliar como vem sendo o ensino, sem de fato, proporem ou apresentarem novas possibilidades. Não que o processo de análise e diagnose não seja importante, entretanto, não basta que só diagnostiquemos o problema, é preciso também que encontremos soluções para sanar aquilo que não está dando certo.

O mesmo pode ser percebido, quando se analisa os Anais dos trabalhos apresentados nos Simpósios Nacionais de História da Associação Nacional de Pesquisadores em História – ANPUH. De 2003 a 2012 aconteceram cinco simpósios, pois os mesmos são bienais, e no total, foram apresentados 14 trabalhos sobre Ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Classificando por ano, essa publicações tem a seguinte distribuição:

ANO	TOTAL
2003	0
2005	0
2007	2
2009	9
2011	3

Em 2003, de todos os trabalhos aprovados, apenas três tratavam sobre a História do continente africano e nenhum abordava as questões de ensino. Em 2005, o número sobe para um total de sete trabalhos sobre a História da África e mais uma vez nenhum trabalho sobre ensino foi apresentado.

Já em 2007, pela primeira vez, o simpósio traz um grupo de trabalho sobre África, o que faz com que o simpósio tenha dezesseis trabalhos selecionados que tratam do continente africano, e pela primeira vez tenha dois trabalhos que abordem as questões do ensino de História da África e Cultura Afro Brasileira.

Em 2009, a produção sobre África sobe ainda mais, pois o simpósio conta com três simpósios temáticos que tratam especificamente do Continente africano, sendo que um deles possibilitava o envio de trabalho sobre experiências e estudos ligados à educação. Acredito, que é por isso, que em 2009 tenham sido apresentados nove trabalhos apresentados sobre a lei 10.639 e os seus desdobramentos. Em 2011, o último simpósio realizado pela ANPUH, esse número cai, e segundo os anais, apenas três trabalhos trataram do Ensino de História da África.

Além disso, mais um importante veículo de difusão de conhecimento, a Revista eletrônica de História e Ensino “História Hoje”, da Associação Nacional de História – ANPUH, trouxe em seu primeiro volume, lançado em julho de 2012, um dossiê temático intitulado de “Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira”. A revista é dividida em sete sessões, a

primeira, o dossiê sobre “Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira”, traz seis artigos, que se dividem entre refletir e propor métodos para o Ensino de História da África.

Pensando acerca desses dados aqui apresentados, é possível concluir que, entre outras coisas, a lei estimula a produção científica sobre as experiências e possibilidades de aplicabilidade do Ensino de História da África e Cultura Brasileira nas escolas. Nesse sentido, Alves (2007) sublinha que a implementação da lei gerou enormes mudanças no cenário nacional, desde ao que tange a intensificação das lutas dos negros e negras no combate ao racismo, (vale ressaltar aqui que a sanção da lei foi uma conquista do Movimento Negro, e não um presente do governo, como muitos ainda pensam) ao que se refere às transformações pedagógicas necessárias para a real execução daquilo que a lei prevê.

A inserção do estudo das negras e negros do país, assim como da sua e nossa ancestralidade, causa, impacta, polemiza e transforma a cultura escolar. Não obstante à isso, há necessidade de ampliação de políticas públicas, que traga para o ambiente da sala de aula e do currículo escolar as discussões voltadas para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conforme Bittencourt;

Procura-se oferecer uma resposta na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. (BITTENCOURT, 2007 apud Parecer CNE, 2004, p. 2)

Para além da obrigatoriedade do ensino, a lei proporciona uma verdadeira reflexão dos métodos, dos conteúdos, de tudo o que foi feito até então, gerando assim uma verdadeira revolução no meio científico, obrigando, não só as escolas inserirem uma cadeira sobre África, mas também as universidades, os encontros universitários e eventos acadêmicos, e todos, ou senão quase todos, os espaços de construção e troca de saber.

A HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS BANCOS ESCOLARES PÓS A LEI PASSAR A VIGORAR

Logo após a institucionalização da obrigatoriedade da lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, o Ministério da Educação publicou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. Só pelo título dado às diretrizes que devem, ou ao menos deveria pautar esse novo ensino da história. Logo podemos pontuar que a aprovação da lei e a sua instituição nas escolas não visava apenas conhecer e estudar o continente africano, fator aqui já abordado e de extrema importância para os estudos da história, mas também educar os estudantes para as relações étnicas raciais e práticas antirracistas.

Assim salienta Francisco Junior (2008), quando diz, que para além de uma abordagem (des) europeizada, a escola deve trazer a África, os africanos e os afro-brasileiros para dentro da História.

Precisamos superar a situação opressora. Desvelar as diferenças, valorizando-as como forma integradora dos diferentes povos, nações e grupos sociais, com direitos iguais de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe. Para tanto, alguns pontos importantes devem ser levados em consideração na educação, que tenha, também, como um dos pilares sustentadores o combate ao racismo. (FRANCISCO JUNIOR, 2008)

Diante desse panorama, a escola, que muitas vezes se constitui enquanto um espaço de reprodução de desigualdades (JESUS, 2006), deve também se transformar, transformar seus métodos e se pautar em uma educação antirracista, que além de problematizar e repreender o racismo contribua na construção de uma sociedade menos discriminatória (FRANCISCO JUNIOR, 2008).

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.1)

Oliveira Fernandes e Cacau Ferdão (2010), identificam em seu artigo “Educação colonial e pedagogia antirracista e intercultural no Brasil” de 2010, que o primeiro sentimento para com a lei foi de que a mesma “para alguns significava concessão, para outros imposição (OLIVEIRA, FERDÃO, 2010). Os autores destacam em seu artigo que mesmo em meio aos conflitos que resultaram na aprovação da lei, grande parte dos professores ainda não conseguiam entender a necessidade de uma educação antirracista e uma história não eurocentrada.

É um pouco do que Cavalleiro(2005) trazem sua pesquisa realizada em escolas de São Paulo. O autor relata que mesmo depois de dois anos da aprovação da lei, o racismo continuava sendo negado nas escolas e os professores continuavam a descartar os prejuízos que o mesmo tinha para toda a comunidade escolar, em especial para os estudantes negros e por isso não realizavam nenhum tipo de ação que visasse o seu enfrentamento.

Tal postura, tanto da escola quanto dos professores mostra-nos, que no primeiro momento, ou melhor, nos primeiros anos após a aprovação da lei, a mesma ainda não consegue se efetivar nas escolas.

Outro a tratar dessa questão, é Anderson Oliva (2006), em seu artigo *A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Esse autor faz referência à Hebe Maria de Matos e o seu trabalho “*Ensino da História e a luta contra a discriminação racial no Brasil*”, e diz que mesmo com o suporte oferecido pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais, a História da África continua mal contada e negligenciada até mesmo nas universidades, o que vem a impactar diretamente na educação básica.

Pensemos! Se a universidade, que atualmente é o principal espaço que temos para a formação de novos professores, não cumprir, ou como coloca o próprio autor, negligenciar o seu papel dentro da efetivação da lei, de que forma os profissionais ali formados tratarão da África em suas aulas?

Por outro lado, mesmo em meio às dificuldades encontradas pelos professores, principalmente aqueles que já estavam a algum tempo nas salas de aulas, e pouco fazem ou conseguem fazer para alimentar a sua formação, a autora Roberta de Souza Alves, 2007, em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “*Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar*”, relata as experiências de um programa do governo de São Paulo, “*Educando pela diferença, para igualdade*”, que tinha como objetivo auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula, naquilo que se refere à implementação das medidas sancionadas pela lei 10.639. O projeto capacitava docentes da Rede Oficial de Ensino do Estado, tanto para o combate ao racismo, preconceito, discriminação, segregação e xenofobia, quanto formava os profissionais para o ensino de conteúdos de História da África (ALVES, 2007).

Em meios as várias experiências, que nos servem para refletir como a lei foi e continua sendo recebida pelos professores do ensino básico e médio, ressalto aqui, que foram para esses os profissionais que o peso da lei se fez mais presente, fica cada vez mais *escuro* para nós que a resistência à lei se dava e se dá, em muitos dos casos, porque mesma quebra com as narrativas eurocêntricas, com a história privilegiada e excludente, e traz para o debate em sala parte da população que foi historicamente excluída até mesmo de ser contada na história.

Oliva (2003) salienta que esta resistência, ou em outros casos a ousadia, as vezes positiva, as vezes negativa, de profissionais da educação abordar tais temas, se dá justamente por que muitos dos professores da educação básica que atuam na educação pública hoje não foram oportunizados, de ter em seus currículos a cadeira de História de África, o que faz, com que reste para os mesmos, não fazer, resistir em fazer, ou fazer malfeita a abordagem sobre a África, os africanos e os afrodescendentes.

Isso nos remota a um problema que talvez ainda seja atual, que é o da formação de professores para a educação antirracista e de historiadores-professores, pois assim como destaca Oliva (2006), não consigo também concebê-los separados, habilitados para ensinar e estudar História da África.

Entretanto, não irei me ater a essa questão, por acreditar que existe um problema ainda maior. Dentre os artigos analisados, todos eles publicados entre 2001 e 2012, o que mais me chamou a atenção, principalmente os artigos de 2008 até o corrente ano, é a constatação de que o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira ainda não estão sendo realizados com excelência na maior parte do país.

O que de certa forma, passa a ser contraditório, já que a grande maioria, se não todos os cursos de Licenciatura em História do Brasil já tem em seus currículos a disciplina obrigatória ou optativa de História da África.

Se os egressos em História tiveram nos seus bancos escolares a cadeira de África, o que faz com que esse conhecimento ainda não chegue às salas de aula? Como não é minha intenção fazer um mapeamento nacional sobre essa questão, me ateei a realizar apenas esse questionamento. Pretendo, nesse estudo, analisar apenas o Colégio Estadual de Cachoeira, pelos motivos já citados no início desse trabalho.

A HISTÓRIA DA ÁFRICA NO COLÉGIO ESTADUAL DE CACHOEIRA: METODOLOGIAS, ABORDAGENS E CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS

O Colégio Estadual de Cachoeira, não possui uma cadeira específica para o ensino da História da África. Assim como na grande maioria das escolas, o Colégio cumpre a lei, entretanto, o estudo e ensino dos africanos, da cultura afro-brasileira, da luta do negro e a sua importância na formação do Brasil fica a cargo única e exclusivamente da cadeira de História, sendo esses assuntos incorporados nos conteúdos programáticos do programa curricular da referida disciplina.

Muitas escolas fazem uma interpretação equivocada e entendem que a obrigatoriedade estabelecida pela lei 10.639/2008 seria de responsabilidade apenas da disciplina de História, entretanto, o que a lei nos diz é que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser *ministrados no âmbito de todo o currículo escolar*. Como o currículo escolar, que por vezes encontra-se colocado como uma grade, que aprisiona tantos os alunos quanto os professores, se mostra inflexível e de maneira geral, pouco aberto para mudanças, fica então reservada a História, que por direito e dever deve historicizar, e não se esquecer mais da História dos negros e africanos que muito contribuíram na História do Brasil.

O Colégio Estadual da Cachoeira conta atualmente com dois professores de História. Os dois atendem todas as turmas de Ensino Médio, que tem em sua carga horária 2h/a de aula história por semana. A pesquisa foi realizada através de entrevista feita com os dois professores.

O Colégio Estadual da Cachoeira conta atualmente com dois professores de História, os quais atendem a todas as turmas de Ensino Médio, que tem em sua carga horária 2h/a de história por semana. A pesquisa foi realizada através de entrevistas, baseadas em um roteiro semi estruturado, feita com os dois professores que atuam na supracitada escola.

Quando questionados sobre a aprovação da inclusão do ensino de África nas escolas, os professores se mostraram favoráveis à lei. Para eles, o estudo da História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira é indispensável para os estudantes, pois possibilita aos mesmos conhecerem e valorizarem as suas raízes e a sua história. Um dos professores salienta que a lei:

É imprescindível para todos, entretanto ela é ainda mais especial para os alunos de Cachoeira, pois estamos tratando de nós mesmos, da nossa identidade, da minha história e da história deles, pois dentro da história da nossa cidade, temos enormes contribuições dos negros trazidos da África. Nós professores devemos colocar na nossa atuação em sala de aula os conteúdos referentes ao ensino de África, por que estamos falando de cultura brasileira, e falar de população brasileira é falar da África e suas inúmeras contribuições para nossa formação, ou seja, é tratar de nós mesmos, das nossas identidades. (2013)

A lei contribui para a *quebra de preconceitos* que por muito tempo foram construídos e alimentados dentro da escola, por meio de uma cultura escolar eurocêntrica, que sempre estudou, valorizou e civilizou os saberes provindos da Europa e condenou, estereotipou e *folclorizou* a cultura, os saberes e as tradições da população negra (FERNANDES, 2005). Trazer a História da população negra para dentro das salas de aula é contestar um lugar de direito que por muito tempo foi negado.

Os currículos das escolas sempre silenciaram a cultura africana e excluíram a participação do negro na formação do Brasil. Ao Europeu, sempre foi dado o lugar de superior, de uma cultura civilizada, aos Africanos restava às abordagens estereotipadas e a omissão da sua condição de sujeito histórico. A escola como um todo, além de estar moldada nos padrões eurocêntricos desvalorizava a diversidade étnico-racial nos processos de formação (FERNANDES, 2005).

Esta tem sido uma das grandes problemáticas do Colégio Estadual da Cachoeira, que mesmo com a inserção do Ensino de África, este ainda não está regulamentado dentro do currículo. Não existe um lugar específico para os conteúdos que tratam do continente africano e dos seus descendentes, os mesmos passeiam por entre os conteúdos tidos como “normais”, o que dificulta o trabalho dos professores que trabalham nessa instituição.

Quando questionados sobre a inclusão dos conteúdos sobre a África e os afrodescendentes, os professores responderam que *sempre* incluem essa temática dentro das suas aulas. Entretanto, quando perguntou-se como e onde estes conteúdos estão colocados, os professores responderam que os mesmos encontram-se de forma de aleatória. De um lado, um dos professores trabalha com a história temática, do outro o professor faz uma abordagem conteudista, porém, em ambos os métodos de ensino assuntos ligados à África estão isolados e subordinados aos conteúdos ligados ao continente Europeu.

Não existe um currículo para a História da África, e o currículo da escola compreende pontualmente os saberes, experiências, trajetórias e histórias da África, dos africanos e afrodescendentes. A Escola trabalha e assume a África no componente curricular de História, entretanto de uma forma aleatória. O que se percebe é que, devido à obrigatoriedade da lei e da pressão para que a mesma seja posta em prática, os professores acabam apenas incluindo os conteúdos, sem de fato se preocuparem, ou até mesmo se atentarem para uma reflexão e contextualização destes.

Para Wedderburn(2005), a História da África e do seus povos possuem características específicas, e por isso é necessário que o professor adote uma abordagem transversal e transdisciplinar baseada, naquilo que ele chama de *dupla diacronicidade*, a) e b) *adiacronicidade extra-continental*.

Em outras palavras, o que Wedderburn(2005), está dizendo que o estudo da África, dos Africanos, dos afrodescendentes deve ser estudado a partir de suas próprias estruturas. Para esse autor, a abordagem de conteúdos africanos precisa de:

Um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações interafricanas como a interação do continente com o mundo exterior permitirá dar conta de fenômenos e de períodos que ainda se mantêm na escuridão e são lacunas do conhecimento mundial. Somente assim se poderão descobrir as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiu e/ou influenciaram eventos nas diversas sociedades do mundo e não somente o inverso, como se dá o caso até agora. (WEDDERBUM, 2005, p. 13)

Ao contrário do que o Colégio Estadual vem fazendo, que é estudar a África, as vezes isoladamente, as vezes subjugada ao continente europeu. O que é possível perceber, é que mesmo passado os dez anos da aprovação, pelo menos no Colégio Estadual da Cachoeira o ensino de história da África, ainda não se encontrou. Isso se dá muitas vezes, devido a o grande problema relatado pelos dois professores, que é a formação continuada para a atuação nessa área.

É sabido que durante toda a história, assim como já foi dito diversas vezes nesse texto, a África foi negligenciada. Isso, além de contribuir com os índices de evasão e de repetência de crianças provenientes das camadas mais populares, implicou na formação de professores e contribuiu na manutenção dessa escola eurocêntrica. Esses professores, que tiveram uma formação etnocentrada no continente europeu, se viram de “mãos atadas” quando tiveram que aplicar a lei.

Um dos professores do Colégio Estadual, quando questionado sobre as dificuldades de ensinar assuntos ligados a história da África, salienta:

a formação dos professores ainda não é segura, mesmo na Universidade, percebemos a carência de disciplinas que contemplem o tema, normalmente são em números insuficientes. Esse problema refletiu na prática pedagógica, já que na formação não tivemos uma preparação ideal para isso. No entanto, tento através de outros meios e inclusive por questões pessoais, buscar adquirir mais conhecimento acerca dessas temáticas. (2013)

O que se pôde perceber é que esses professores, estão, assim como disse Anderson Oliva(2003),sendo ousados. Pois, segundo os mesmos, não há nenhum incentivo a formação, ou mesmo a especialização dos mesmos na área. O governo pouco tem feito para contribuir com a excelência do ensino, e esses professores em particular, que as vezes trabalham de 40 a 60 horas

semanais, não dispõem nem de tempo, nem de recursos financeiros para buscar uma especialização.

Em outro relato, um dos professores frisa que houve um investimento do governo por meio de um curso de formação que previa uma carga horária de 120 horas. Entretanto, segundo o entrevistado, a Secretaria de Educação do Estado reduziu o curso para 80 horas, visando uma economia de custos financeiros, uma vez que caso o curso tivesse sido realizado com a carga horária prevista, os professores teriam direito a um aumento de 5% de seu salário mensal.

A forma que eles encontram de se preparar e de organizar suas aulas é através das experiências que adquiriram na graduação. Um dos professores teve na sua formação acadêmica duas disciplinas obrigatórias que tratavam especificamente de assuntos ligados ao continente africano, o outro professor, por sua vez, não teve em seu currículo da universidade nenhuma disciplina que tratasse do tema. Porém, tanto um, quanto outro, diz se utilizar dos textos, das referências, do contato com seus professores para buscar as fontes e assim preparar os conteúdos a serem abordados em suas aulas.

Para ambos os professores entrevistados, a internet vem a ser um grande meio de obtenção de informação. Os sites de pesquisa, as revistas eletrônicas, os periódicos de história, os livros e textos disponíveis online se configuram como uma alternativa para suprir as deficiências em suas formações.

Dentro daquilo que foi descrito pelos professores, foi possível perceber que a escola cumpre, em partes, com aquilo que determina a lei. A África, que estava silenciada, desconhecida e apenas figurava dentro o leque de conteúdos abordados pela disciplina de História, passa agora a ter um lugar dentro do programa curricular.

Segundo os professores de História do Ensino Médio do Colégio Estadual da Cachoeira, o Ensino da África, não só valoriza a história e identidade desses alunos, como contribui no combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação. A disciplina de História assume um caráter sócio-formativo e acaba gerando pequenas transformações em toda a escola.

Talvez, o que nos reste questionar, seria se, de fato, essas experiências relatadas pelos professores, estão de fato acontecendo na rotina da escola. E mesmo que aconteçam, se elas estão atuando na formação de uma consciência histórica desses alunos, se esses saberes sócio históricos estão de fato tornando-se conhecimento histórico escolar.

Ademais, relato que essa pesquisa não compreendeu a entrevista com os alunos, nem mesmo a observação das aulas de história. Apenas os professores e as suas experiências com a didática da lei foram estudados e trazidos como dados para a construção desses argumentos e reflexões. Por isso, não entrarei no mérito, de se esses saberes estão ou não sendo incorporados pelos estudantes.

CONCLUSÃO

Esta reflexão pretendeu levantar questões sobre como vem sendo tratada a história dos negros, dos africanos, afrodescendentes e brasileiros. Foi feito um panorama nacional dos estudos, experiências e publicações ligados as questões que tratam da lei 10.639 e a sua aplicabilidade na sala de aula, assim como uma análise da experiência dos professores de História do Ensino Médio do Colégio Estadual de Cachoeira, naquilo que tange as abordagens feitas sobre a História da África, da cultura afro-brasileira, dos africanos e afro-descentes.

Assim, após tudo o que já foi dito, é oportuno destacar, e a experiência desses professores nos comprova, que só é possível ensinar aquilo que se sabe, e que as transformações do nosso comportamento, seja ele racista discriminatório, só se dá a partir da descoberta do conhecimento. Sendo assim, o primeiro passo a ser dado para um ensino com excelência da História da África e uma educação antirracista é conhecer e estudar as produções historiográficas que procuram interpretar e *escurecer* a trajetória dos africanos e afrodescendentes.

Faz-se necessário que tantos os estudantes do ensino fundamental e médio, quantos os professores, diretores, coordenadores e toda a comunidade escolar apropriem-se e aprofundem os seus conhecimentos históricos sobre as comunidades africanas e sobre a ancestralidade dos que vivem e compõe a população brasileira hoje. Fazendo minhas, as palavras de um dos professores do Colégio Estadual de Cachoeira, “*Estudar a África é estudar a nossa história*”, é estudar a nossa identidade, é reafirmar o nosso lugar de direito dentro do currículo e dentro da sociedade.

Acredito que muito ainda precisa ser feito naquilo que tange ao ensino e aprendizagem da História da África, dos africanos e afrodescendentes no Colégio Estadual da Cachoeira, entretanto, o primeiro passo, que é o rompimento do silêncio já foi dado. Agora precisamos aprimorar a formação e a capacitação de professores, ampliar os debates sobre a importância desse ensino e entender, o que de fato impede, que ainda hoje, dez anos depois a aprovação da lei, o conhecimento sobre África ainda chegue marginalizado em algumas salas de aula da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar**/ Roberta de Souza Alves/ Unesp-Bauru, 2007. 74p.

BANCO DE TESES DA COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Acesso em 16 de maio de 2013. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

BANCO DE ANAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH. Acesso em 16 de maio de 2013. Disponível em: <http://anpuh.org/anaais/>

CANAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira. **Pedagogia Colonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, pp. 15-40, 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e possibilidades**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n.67, p. 378-388, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. **Educação Anti-racista: Reflexões e contribuições possíveis do Ensino de ciências e de alguns pensadores**. Revista Ciência e Educação, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

MATTOS, Hebe. ABREU, Marthar. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, pp. 5-20, 2008.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010, 338pgs.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos Bancos Escolares. Representações e Imprecisões na Literatura Didática**. Revista Estudos afro-asiáticos, ano 25, nº 3, pp. 421-461, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol. 21, Nº 41, pp. 21-43, 2008.

SCARAMAL, Eliesse. **Mídia e História da África - uma experiência de produção e ensino**. Trabalho apresentado no GT de História da Mídia Alternativa, integrante do VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais1/8oencontro20111/artigos/Midia>

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas Bases para o ensino da História da África no Brasil. In: Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

BOB MARLEY É MUITO IMPORTANTE

Thais Machado¹

RESUMO

O trabalho aqui apresentado surgiu a partir de um episódio vivenciado por um adolescente, estudante da rede pública de ensino, que ao portar um boné com a imagem do grande ícone do reggae jamaicano, Bob Marley, foi abordado por uma professora da escola, a qual se referiu ao regueiro de forma discriminatória e o definiu como drogado. Tal experiência será tratada aqui com a perspectiva e problematização de que o fato ocorrido se enquadre como manifestação do preconceito e discriminação racial, que representa violação dos direitos dos alunos, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, e será a experiência aqui, analisada justamente como um território. Este artigo tem como debate a questão do desafio pela construção de um projeto escolar de educação comprometido com a transformação social e a superação de desigualdades estruturais de nossa sociedade. Para enfrentá-lo é preciso se por incansável e perseverante na insistência pela reflexão do problema e pelo próprio debate, e no desenvolvimento de estudos e de problematizações que possam contribuir para uma efetiva mudança, na qual se possa recolocar a história, a cultura e a identidade de povos que historicamente tem sido negado, insultados e subordinados.

Palavras Chaves: Bob Marley, Educação, Racismo.

ABSTRACT

The work presented here arose from an episode experienced by a teenage student in a public school system, which when porting a cap with the image of the great Jamaican reggae icon Bob Marley, was approached by a school teacher, that referred to him in a discriminatory way and defined the musician as drug-addicted. This experience will be treated here with perspective and questioning that that act classified as a manifestation of prejudice and racial discrimination, which is violation of the rights of students, bringing obstacles to the educational process, and will be the experience here analyzed precisely as a territory. This article is to discuss the issue of the challenge for the construction of a school project of education committed to social change and overcoming structural inequalities of our society. To face it, one must be tireless and persevering in the insistence by the reflection of the problem and the debate itself, and the development of studies and problematizations that can contribute to an effective change in which

to replace the history, culture and identity of people who have historically been denied, insulted and subordinated.

Key Words: Bob Marley, Education, Racism.

INTRODUÇÃO

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Kabengele Munanga

Iluminem a Escuridão!

Bob Marley

A disputa com o mundo ocidental, aquele que empreendeu a colonização e toda violência que ela conferiu a realidade social é desleal e desgastante, e continua eficaz. Meu filho de 13 anos, estudante da rede pública de ensino chega com a novidade destes dias da escola. Mãe, minha professora disse que Bob Marley era um drogado, lembrei da senhora que gosta tanto dele. Fiquei por alguns minutos suspensa! Sua professora se referiu dessa maneira a Bob Marley Luiz? Sim, minha professora de Educação Física, a gente estava na porta da escola e ela reparou no meu boné aba reta de Bob. O que você respondeu? Ah, fiquei meio sem resposta e sem graça. Em meio ao que senti no momento, passou um filme da realidade em mim. Meu filho ouviu na escola em que estuda todos os dias, da professora com quem deveria aprender muitas coisas, que Bob Marley é um drogado. Quanto destas visões são repetidas cotidianamente e quanto conhecimento é negado aos jovens como meu filho? Pergunto a Luiz o que ele sabe sobre Bob Marley, e ele responde, sei que a senhora gosta dele, que ele canta reggae[...] Seria ótimo uma aula em sua escola sobre Bob Marley, penso eu. Sentei com Luiz pra falar um pouco sobre Reggae, Pan Africanismo, Rastafarianismo, Jamaica, Bob Marley.

O Reggae é um ritmo musical oriundo da Jamaica e chegou ao Brasil em meados da década de setenta se emaranhando ao conjunto de manifestações que emergiam em nome de uma cultura negra que se afirmava intensamente, explico. Bob Marley, Peter Tosh e outros nomes importantes da música reggae, encarnavam a estética de um mundo negro criativo, cheio de orgulho de pertencer a uma herança africana.

O Reggae aliado ao Rastafarianismo jamaicano representa mais que um ritmo musical e uma religião, sendo também um estilo de vida para aqueles que o compõe, na qual se operam visões de mundo que se relacionam com uma identidade negra e do terceiro mundo. Emergido das favelas de Kingston na Jamaica, o Reggae se constituiu como uma contracultura e um dos principais meios de denúncia sobre questões relevantes para o povo negro e periférico. Meu filho arregala os olhos de espanto e interesse, como se se perguntasse: nossa! tudo isso? Pois é, não estou inventando e nem exagerando nada por simpatia Luíz, Bob Marley e sua obra são realmente importantes e seria também muito importante que ele, o reggae e tudo isso fossem conhecidos a partir de uma perspectiva bem diferente da que você ouviu de sua professora, e a razão pela qual isso não acontece é o racismo operando, o lugar de hegemonia e domínio que a perspectiva racista do mundo ocidental exerce sobre o conhecimento. Então minha professora é racista, pergunta ele. Sim, ela é, e acredito que todos os outros professores também possam ser, e a direção, pais de alunos etc.

O racismo é estrutural e estruturante, muitas teorizações e valores que se fixaram no imaginário social e na nossa cultura, legitimam muitas formas de preconceito e racismo dos quais são perpassados na nossa formação. Estou confuso, interrompe Luiz, minha professora é racista só porque não gosta de Bob Marley? Ou o racismo faz com que as pessoas não gostem de Bob Marley? Sim, é isso filho. O racismo silencia e descarta a existência positiva de Bob Marley, a história que estava conversando com você. O racismo discrimina a cultura de Bob Marley e o ataca, ofende e o diminui enquanto um drogado, como você ouviu. O racismo fala mal de sua estética, deturpa seus saberes, explora o seu povo. O racismo faz com que você nunca possa saber sobre Bob Marley e outras pessoas importantes da história humana pelo fato de que elas não são brancas, e neste caso, não pertence à civilização eleita como detentora do conhecimento. O racismo elabora o tempo inteiro o imaginário, que se refaz racista, a cada nova teorização e reafirmação desta estrutura. O racismo não quer que Bob Marley seja celebrado, pois esse é seu infortúnio. Jovens como você estão sendo ensinados a desprezar Bob Marley e a admirar outras pessoas, e as ideologias racistas é que estão determinando quem deve ser admirado.

Acabamos mais ou menos por aí e Luíz foi fazer outra coisa. Parece que ele gostou do momento que tivemos juntos, das coisas que ouviu. Pode ser até que ele saiba agora um pouquinho a mais sobre Bob Marley e venha a dizer o que sabe para outros colegas. Pode ser que comentários como o da professora sobre esse assunto não o atinja mais com a mesma força, não sei. Não poderei intervir em todos os momentos, por isso era preciso, e não estou a dizer nenhuma novidade, que o projeto de educação fosse firmado por nós como o de agonizante urgência.

O EDUCADOR, SUA AGÊNCIA E IDEOLOGIA...

Quero transcrever uma conversa com a coordenação pedagógica da escola em questão, na qual sucedeu-se o fato ocorrido com meu filho.

Boa Tarde, sou mãe do aluno Luíz Alberto de Souza do 7º ano.

Boa tarde, pois não.

Meu filho me relatou que sua professora de Educação Física, na última semana o abordou para comentar sobre o boné que estava usando e continha a imagem do regueiro Bob Marley. Na ocasião, ela o repreendeu dizendo que Bob Marley era um drogado. O que a senhora acha do ocorrido?

Bom, acredito que ela esteja preocupada com o aluno e que apenas tenha expressado sua opinião.

Se a senhora me permite, minha vinda até aqui foi justamente por estar preocupada com meu filho e os outros jovens, diante da abordagem feita por uma educadora. A senhora concorda com o comentário da professora?

Não estou entendendo, e na verdade sei que esse Bob Marley é um rapaz com cabelo estranho e nada mais, não acho tão relevante assim.

Eu gostaria de propor uma aula sobre Bob Marley aos alunos do 7º ano, é possível?

A senhora tem formação em licenciatura, é professora?

Não.

Impossível minha senhora, não temos esta proposta elencada em nosso cronograma.

Tudo bem, obrigada.

A conversação acima demonstra uma realidade bastante problemática. É possível considerar que a coordenação pedagógica ou está alheia às novas legislações e formações para as experiências pedagógicas, ou mesmo ciente as ignorou. Ou possa simplesmente não ter atentado para que a questão em si estivesse relacionada com o processo educacional e as questões pertinentes a perspectiva pedagógica que inclui a discussão racial, que visa pluralidade, ao respeito às diferenças e ao reforço da identidade racial. Dizendo isto, falamos de um projeto pedagógico que norteia a perspectiva de uma escola que deve ir além de uma concepção eurocêntrica, no sentido de ser uma proposta que visa corrigir desigualdades históricas no trato da educação, como também combater os epistemícidios no campo do conhecimento. Esta perspectiva, sensibilidade e este compromisso não é uma empreitada fácil, porém não é impossível. Um dos caminhos para a sua concretização poderá ser o desenvolvimento de um olhar atento desses educadores, ao que se apresenta como possibilidade de aprendizado e sobre o

que alunos e a comunidade em geral têm a dizer sobre as suas vivências corpóreas e suas visões de mundo, como no episódio trabalhado neste artigo.

Falo de milhões de homens
em quem deliberadamente inculcaram o medo,
o complexo de inferioridade, o tremor,
a prostração, o desespero, o servilismo.

(Aimé Césaire, Discurso sobre o colonialismo)

Se rememorar minha trajetória escolar jamais encontrarei qualquer experiência em sala de aula que tivesse me apresentado um escritor africano. Não posso recordar que me foi citado alguma liderança política de mulher ou homem negro ou indígena, nenhum artista, nenhum intelectual, nenhuma referência, que não tenha sido Zumbi, certamente em dia comemorativo da abolição da escravatura. Assim se faz e se é a educação e o processo de aprendizagem na escola em minha época e atualmente, salvo pequenas mudanças resultantes tanto de uma produção significativa de estudos, que, afinal, adotaram como *locus* de exame a relação da educação com as desigualdades estruturais, quanto um crescente aparecimento de propostas educacionais. Tais experiências refletem as mudanças consideráveis relacionadas à dimensão das desigualdades raciais no Brasil.

O racismo e seus reflexos na distribuição dos recursos são elementos estruturantes da desigualdade social no Brasil. O peso de seus efeitos é reafirmado por meio da evidenciação estatística de sua magnitude. A persistência da diferenciação racial no acesso a serviços públicos, na aquisição de capacidades e na posição social desvela as consequências da atuação sistemática de mecanismos de produção e reprodução das desigualdades em vários campos da vida social. Em resposta a este quadro, na última década, instalaram-se e intensificaram-se instrumentos e políticas de promoção da igualdade racial por todo o país (Ipea, 2010).

A questão aí já é conhecida por muitos de nós, embora, como foi demonstrada aqui, a educação de crianças e jovens ainda seja pautada gravemente na naturalização das teorizações preconceituosas e na indiferença e não compromisso muitas vezes subjetivo e ideológico por parte de alguns educadores. Quando a lei 10.639/2003 foi proclamada, a impressão a princípio, era que obrigatoriedade recairia apenas sobre o trabalho dos professores da Educação Básica que, a partir dali, teriam que dar conta de todas as lacunas de sua formação no que se referia à história da África e dos negros no Brasil e às relações raciais na escola. Segundo o intelectual Kabengele Munanga:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e

outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.(MUNANGA, 2005, p. 15).

Seguramente sabemos que nenhuma legislação por si só é capaz de produzir transformações, especialmente no campo da produção e transmissão de conhecimentos que por séculos foram ocultados e ou colocados a margem. O desafio neste caso é imenso. É imprescindível que programas para formação e qualificação sejam alargados e implementados, para que promova aos educadores o interesse pelos estudos que articulam educação, cultura, identidade e relações raciais.

E nesse caminho, equacionar alguns aspectos e abranger as muitas nuances que envolvam tais questões na escola. Lamentavelmente, nem sempre se dá a essas dimensões simbólicas a necessitada atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico. Nesse sentido, uma das passagens para a ampliação do estudo da questão racial na educação, na tentativa de envolver a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais dilatado sobre o conhecimento e o aprendizado como processo de humanização, que possa incluir os processos educativos que não estão habitualmente na escola.

A EXPERIÊNCIA...

É habitual pensar a educação da perspectiva que relaciona ciência e a técnica ou, outras vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o binário ciência e técnica enviam a uma perspectiva positiva, o par teoria e prática remetem especialmente a uma perspectiva política e crítica. É na segunda perspectiva que talvez se tenha ainda maior sentido a palavra “reflexão” e a palavra transformação. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são arquitetadas como sujeitos técnicos que opera mas diversas técnicas pedagógicas produzidas por uma ciência, e por especialistas desta ciência, na segunda opção estas mesmas pessoas aparecem como agentes críticos que, equipados de distintas táticas e experiências reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com processos educativos concebidos na maioria das vezes sob uma perspectiva emancipadora.

Ao imaginar a aula que poderia ser feita sobre Bob Marley, imaginei a experiência dos alunos. Imaginei como teria sido se em minha formação uma aula sobre Bob Marley tivesse sido

ministrada por qualquer um de meus professores. A experiência de ter sido alguém que gostava de Bob Marley teria sido outra, não aquela tão naturalmente marginalizada e desdenhada, como foi também a do meu filho em dias atuais. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar para aprender, descobrir, analisar, relacionar, parar para sentir, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, enxergar, escutar aos outros, cultivar o encontro, os diversos saberes, ter paciência, humanizar-se.

A experiência está atrelada ao sujeito da experiência e é neste ponto que eu invoco os educadores. O sujeito da experiência seria algo como um lugar de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece atinge e produz alguns efeitos e afetos, registra determinadas marcas, deixam alguns sinais. Seja como território de tudo isso e como espaço do acontecer, o agente da experiência se determina por sua disponibilidade, por sua abertura e por aquilo que conseguirá imprimir e afetar. Aí está para mim a grande questão no que tange a situação que foi trazida neste trabalho. Os agentes da experiência estão em cena. A professora, o filho, a mãe, a coordenadora.

Devemos prever as implicações complexas que estão postas no impedimento para as transformações que ao longo destas décadas têm sido empreendidas para a superação da educação vigente.

Neste trabalho, que se debruçou analiticamente sobre uma situação que aponta que aspectos como reestruturação do sistema gerencial das escolas, incentivo da participação da comunidade, reforma curricular, formação e qualificação pedagógica são necessários, algo já comprovado por uma literatura e pesquisas estatísticas, descobrimos também que outro recurso, tão igualmente importante a ser percebido, estimulado e desenvolvido é o da experiência e a do sujeito da experiência. O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou da ausência do sentido do que nos acontece e isto, ao que se verificou, está profundamente ligado à existência de um sujeito ou de uma comunidade particular. O saber da experiência pode ser um saber subjetivo, relativo, eventual, pessoal. E duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não arranjam a mesma experiência.

O evento, o fato, o episódio, como foi este colocado aqui, pode ser comum, o próprio aparelho, estrutura e recursos podem estar ali ao alcance e disponíveis, mas a experiência, o que se fará com tais recursos, é para cada qual sua, singular. O conhecimento da experiência é um conhecimento que não pode separar-se do sujeito. Não está, como o conhecimento científico, este que apontamos como necessário para que as transformações que esperamos.

Este conhecimento, que certamente é urgente e fundamental para o desenvolvimento de nossas mudanças, está fora de nós, e poderá somente tornar substância concreta, na atitude como configura um indivíduo, um caráter, uma sensibilidade. Foi desse modo que a experiência do

meu filho foi por um lado a do constrangimento através da professora e a do conhecimento através de mim.

Um professor tem em sua função o status de detentor do conhecimento e saber. A escola é o lugar do aprendizado, mas ela pode ser encarada, da maneira que está, como o lugar da experiência de exclusão, de violação, de desumanização. A escola continua colonizadora e branca, mesmo depois de tornarmos obrigatória a inclusão das legislações aqui citadas, que são o ensino da História de África e Cultura Afro brasileira e Indígena, para que fique claro.

Os sujeitos das experiências, que apostamos para a formação que lhes é imprescindível e reservamos o compromisso e a esperança de sua ética, podem ser agentes do bloquear, dificultar, impedir. Assim as coisas estão dadas. Volto a imaginar a experiência da aula sobre Bob Marley. A imensa diferença que faria se na escola se aprendesse sobre a história do reggae, do Panafricanismo, de Bob Marley, Peter Tosh, Rita Marley, Luke Duby, Jimmy Cliff, numa perspectiva inversa a essa da experiência do racismo.

Quantas experiências meu filho está perdendo em detrimento de outras. Enquanto eu ligava o computador e colocava Bob Marley para ouvir, em nome de sua memória, ainda com o peito apertado, Luiz me aborda e diz: quero outro boné aba reta do Bob Marley, ainda mais bonito. Eu digo, tenho um filme aqui sobre ele no computador, podemos ver. Massa, responde. A música toca, vamos em frente!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. organização **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas / - 1. ed.** - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

GUATTARI, F. **Sobre a produção da subjetividade**. (S. Rolnik, Trad.). Texto mimeografado usado em curso de pós-graduação em Psicologia da PUC-São Paulo, 1986.

LINS, Jacqueline Wildi. **Para uma história das sensibilidades e das percepções: vida e obra em Valda Costa**. 2008. 294 f. Tese (Doutorado em História Cultural) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008

Mário Theodoro, Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares, organização. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil** : 120 anos após a abolição / . – Brasília : Ipea, 2008.

MUNANGA, Kabengele organizador, **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

Tatiana Dias Silva, Fernanda Lira Goes, organizadoras **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes/. – Brasília: Ipea, 2013.

JOVENS COTISTAS: UM ESTUDO SOBRE OS PERCALÇOS DA AFILIAÇÃO A VIDA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES NO RECÔNCAVO BAIANO.

Michele Mota Souza¹

RESUMO

A universidade, apesar da alta seletividade ainda existente, vem se tornando ao longo do tempo uma das possíveis escolhas na fase juvenil de muitos sujeitos. No entanto aprender a lidar com as regras acadêmicas e institucionais, deste espaço para conseqüentemente não fracassar é condição fundamental na vida estudantil. Foi neste sentido que o presente estudo buscou identificar características e dificuldades que envolvem o processo de afiliação ao ensino superior de estudantes cotistas, verificando as diferenças por eles percebidas entre a vida escolar e a universitária. Foram sujeitos desta pesquisa seis estudantes recém ingressos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através das políticas de ações afirmativas. O trabalho desenvolve-se pautado em uma abordagem qualitativa, tomando como técnicas a observação participante e a entrevista compreensiva. Verificou-se que os primeiros semestres na universidade são marcados por dificuldades e incertezas que ganham formas principalmente através da diferença entre o desenho de ensino vivenciado na escola e agora na universidade. O que nos aponta para a necessidade de melhores condições pedagógicas e institucionais que propiciem mecanismos de integração que levem em consideração as peculiaridades dos estudantes auxiliando-os em um processo de permanência ao ambiente Universitário.

Palavras chaves: juventude, afiliação universitária, ações afirmativas.

ABSTRACT

The university, despite the high selectivity still exists, has become over time one of the possible choices in the juvenile phase of many subjects. However learn to deal with the academic and institutional rules, this space therefore not fail is a fundamental condition in student life. It was in this sense that this study sought to identify characteristics and difficulties involving the process of affiliation with higher education quota students checking the differences they perceived between school and university. Subjects in this study were six freshmen students at the Federal University of Bahia Recôncavo (UFRB), through affirmative action policies. The work develops guided by a qualitative approach, taking as technical participant observation and comprehensive interview. It was found that the first half at the university are marked by difficulties and uncertainties earning forms mainly from the difference between the experienced teaching

drawing at school and now in college. What points us to the need for better educational and institutional conditions that favor integration

mechanisms that take into account the peculiarities of students helping them in a University environment to stay process.

Keywords: youth, higher education, affirmative action.

INTRODUÇÃO

São inúmeras as dificuldades vividas por estudantes cotistas no ensino universitário. Nesse sentido, aprender a lidar com as regras acadêmicas e institucionais, para conseqüentemente não fracassar é condição fundamental na trajetória estudantil. Agora pensemos, é possível ser cotista em uma Universidade Federal e ter sucesso? Como é ser trabalhador e universitário? Como lidar com as regras desse novo espaço e não fracassar? Questões como essas se manifestam quando se busca compreender os meandros da vida universitária a partir dos estudantes, percebendo as dificuldades que emanam no processo de afiliação Universitária, tendo em vista que, “O colégio e a universidade não têm a mesma comunidade de habitus (...) é preciso “esquecer” sua cultura anterior de estudante de ensino médio, para substituí-la por uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, tão mais difícil de decodificar e adquirir na medida em que é mais simbólica.” (COULON, 2008, p.42). É preciso aprender a desenvolver “competências intelectuais, acadêmicas e pessoais, tais como: o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais, o sentido de identidade e o processo de tomada de decisão acerca da carreira.” (CUNHA e CARRILHO, 2005, p.217)

Sendo assim, fizeram-se sujeitos desta investigação estudantes diferentes cursos ofertados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. De modo mais específico foram investigados trabalhadores estudantes; estudantes beneficiários da Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e estudantes bolsistas vinculados a Projetos de pesquisa. Desta maneira, o presente trabalho apresentará uma breve análise sobre o cenário educacional no país no que se refere ao ensino superior, abordando aspectos como as políticas de ações afirmativas, buscando fazer uma reflexão sobre características e entraves que envolvem o processo de inserção e permanência de jovens pobres na universidade

1 - O CENÁRIO EDUCACIONAL NO PAÍS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Os mecanismos empregados para o aumento do número de vagas nas instituições de ensino superior através de medidas voltadas para o acesso e permanência na educação, dentre as quais situa-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação do Ensino Superior (REUNI) assim como as Políticas de Ações Afirmitivas, estão provocando uma considerável mudança no perfil

discente das Instituições de Ensino Superior, na medida em que elevou o nível de oportunidades para esta modalidade de ensino, dando espaço a estudantes de camadas mais pobres. Tais propostas “representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda de legitimidade social desta instituição”. (SANTOS, 2003, p.52)

Resultados de efervescentes debates a nível global, as políticas de ações afirmativas, conformam significativas ações por parte do poder público na tentativa de compensar os efeitos tributários das profundas desigualdades sociais existentes Brasil. Atualmente e de acordo com Gomes (2007, p.55) podemos tratá-las como “políticas e mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização (...) da efetiva igualdade de oportunidades.”

As políticas de ações afirmativas visam fomentar o ingresso de estudantes pobres nas Instituições de Educação Superior, que em nosso País são majoritariamente afro descendentes. O Projeto de lei sancionado em 29 de agosto de 2012 garante de forma progressiva que nos próximos quatro anos, cinquenta por cento das vagas em Instituições de ensino superior sejam destinadas à estudantes oriundos de escolas públicas, levando em conta critérios socioeconômicos. É pertinente frisar que são vários os elementos que nos permite perceber a dimensão dos problemas relacionados a discriminação racial no Brasil. A começar pelo fato de concentrarmos, um dos maiores contingentes populacionais com ascendência africana, conformando a maior parcela de seus habitantes. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE em 2010, o Brasil contava com uma população de 191 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se classificavam como sendo, brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,1% e 817 mil indígenas (0,4%). Entretanto se apesar da verificação dos dados estatísticos a maioria da população seja composta por afro descendentes, não se deve desprezar a legítima importância de pensarmos no povo indígena, participantes ativos na formação do Brasil.

Tais avanços, ainda iniciais, relacionados com a educação superior somente foram possíveis graças às políticas compensatórias, ou de ações afirmativas que favorecem o ingresso de estudantes indígenas, afrodescendentes e oriundos de escolas públicas em Instituições de ensino Superior através das cotas. Assim, as ações afirmativas, enquanto “(...) políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social.” (PIOVESAN, 2007, p.40). Contudo e utilizando os argumentos de Jaccoud e Beghin (2002) é oportuno situarmos que as políticas de ações afirmativas, enquanto mecanismo emergencial na busca pela equidade e redução de disparidades sociais entre os indivíduos que compõem determinado povo não se restringem as cotas. Consistindo deste modo em medidas cujos objetivos fundamentais visam,

[...] garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado; ou seja, por dispensarem, num determinado prazo, um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão. (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.67)

Trata-se de políticas com vistas a equiparar reflexos de expressivas iniquidades sociais. E ao pensarmos no cenário educacional brasileiro consideramos ser fundamental condicionar a ampliação da trajetória educacional da maioria de nossos jovens. Neste sentido, políticas desta natureza desenham uma possibilidade em curto prazo de reverter às discrepâncias existentes entre o número pretos, pardos e pobres no ensino superior em relação às demais camadas societárias.

É importante não perder de vista que apesar de todas as medidas inclusivas, e/ou de natureza afirmativa em média nacional apenas 24,31% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, tiveram acesso ao ensino superior, isto de acordo com o relatório do primeiro ano do REUNI. Afinal o que de fato é necessário é ampliar políticas e recursos para educação de um modo geral e em particular para o ensino superior.

2 - ANÁLISE DOS DADOS: PASSOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

Como é se tornar um estudante Universitário, especialmente quando viemos de camadas sociais menos favorecidas em que a continuidade dos estudos após o ensino médio nem sempre é projetada ou condicionada? Na busca por essa caracterização foram elencados aspectos relacionados às diferenças percebidas pelos jovens recém ingressos entre o ensino médio e a universidade, bem como as dificuldades encontradas no percurso acadêmico, percebendo as estratégias por eles criadas para conseguirem se engajar e permanecer na instituição.

Com este propósito, a pesquisa se inscreve no âmbito dos estudos de natureza qualitativa, buscando a transposição das manifestações imediatas para que seja possível captar os seus sentidos e a essência dos fenômenos. (CHIZZOTTI, 2008, p.80). Foram também associadas técnicas da observação participante e entrevista compreensiva. Tais técnicas foram elencadas para permitir aos atores sociais uma forma de interpretação de informações subjetivas através dos significados atribuídos às suas práticas e vivências cotidianas em seus espaços naturais de interação. Deste modo se acredita permitir ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994,

p.134) Com o uso de entrevista compreensiva, o contato com o sujeito entrevistado se produziu de forma flexível, dando espaço ao diálogo, que guiava a conversa privilegiando o discurso do sujeito implicado. Pois em linhas gerais uma entrevista consiste,

Em um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.” (HAGUETTE, 2011, p.81)

Na busca pela caracterização sobre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes no processo de afiliação e permanência na universidade, uma das questões centrais foi identificar as principais diferenças por eles sentidas em relação a escola e universidade. Assim verificou-se que os primeiros semestres na universidade para os sujeitos investigados se mostram marcados por dificuldades que ganham formas principalmente pela forma de ensino vivenciado na escola e agora na Universidade. Os estudantes comentam sobre os assuntos acadêmicos que são aplicados em sala sem considerar o que estudaram antes, indicando problemas no aprendizado por não saberem de conteúdos que deveriam ter sido vistos no ensino médio. O que denota as discrepâncias e deficiências que permeiam as escolas brasileiras. Sobre isso e de acordo com Dayrell (2005) enfatiza-se que a estrutura das escolas, incluindo a própria infra-estrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude.

Para as possibilidades de longevidade escolar e a expansão e interiorização do ensino superior, é condição fundamental que as escolas reconfigurem suas estruturas e estratégias educacionais, contribuindo para a elaboração dos projetos de futuro dos seus estudantes, incluindo a universidade como uma das possibilidades após o ensino médio, familiarizando-os com esta forma de ensino, inclusive através de novas práticas pedagógicas. Desta maneira ainda que os primeiros momentos na universidade tivessem todas as características de uma experiência nova (ansiedade, medo, expectativas, dúvidas), o abandono ou o fracasso seriam consideravelmente reduzidos, pois os estudantes teriam sido preparados para essa possível fase. Para os estudantes investigados, a universidade seria algo mais fácil. Eles pensavam que seria algo semelhante à escola. Nas conversas ouvi que

A Universidade é muito mais do que esperava, eu imaginava menos, superou as minhas expectativas e foi mais além, porque o que eu imaginava era pouco, eu não tinha conhecimento nenhum sobre universidade então... imaginava que a galera fosse mais aberta mais brincalhona, que os professores não fossem tão seguros e não precisava você ficar se estragando tanto, estudando tanto pra tirar uma nota...a

universidade era coisa de cinema pra mim então foi tudo surpresa, eu imaginei que não seria tão puxado e que não seria tão difícil assim né! achava que o professor ia ajudar você mesmo! alguns ajudam mais a maioria não tá nem aí pra você, não quer saber se você tá no primeiro semestre, não quer saber se aquilo tudo é novo em sua vida, não quer saber nada de você. Apesar de todas as dificuldades eu gosto de estar na universidade, hoje eu já conheço muito mais pessoas lá dentro, profissionais que trabalham lá dentro como pedagogos, psicólogas, que pra mim são pessoas amigas mesmo! quando estão ali tão dispostos a ouvir...conversam com você e te entende, tenta tranquilizar um pouco e alertar você sobre o que é a universidade.(ENT. 1)

a principio me assustou, uma multiplicidade de coisas, foi completamente diferente, foi uma surpresa a cada dia uma surpresa diferente e até hoje to me surpreendendo! a construção do conhecimento é dolorosa, é desmotivante...eu entrei na universidade pensando uma coisa hoje eu sei que a universidade é outra coisa é tão outra coisa que eu ainda vou descobrir qual é essa coisa, por que eu vou tá sempre descobrindo, ainda mais agora que eu to me disponibilizando a conhecer. Eu entrei na universidade pensando que era fácil, por exemplo eu nunca imaginaria eu nunca ia pensar, por exemplo que os métodos de avaliação fossem tão rígidos que os professores seriam tão mais...pensei que seria tipo uma escolona (rsrs) porque no ensino médio os professores...eles o mínimo preparo eles não dão pra quem pretende entrar na universidade, ninguém nem fala em entrar pra universidade! porque a ideia é concluir o ensino médio, sair dali fazer um curso técnico, ir trabalhar nas fabricas ou nas industrias principalmente nas cidades do interior onde eu vivo que não tem muita opção, então eu quis com o incentivo da minha mãe, não ser mais uma no meio da multidão, entrei pensando, é aqui que tenho que está se quiser ser alguém.(ENT.2)

Alguns relatos vinculam-se mais a relação de aprendizagem em sala de aula. Apontam sobre a necessidade de conseguir organizar os horários e dar conta das leituras. Os estudantes investigados compreendem que precisam desenvolver determinadas habilidades para a vida nesse novo espaço. Mas não se sentem subsidiados para isso. Nesse sentido nos dizem que,

É muito diferente o jeito que os professores ensinam na facul do da escola. Na escola era tudo mastigadinho no quadro e na faculdade não! A professora de sociologia mesmo o máximo que ela põe no quadro é uma estrutura, e os outros ou uma palavra ou o tema do que ele vai explicar então ou você anota ou você fica sem fazer nada. Eu consigo anotar algumas coisas que eles falam mais muitas vezes eu fico boiando...eu acho que eles deveriam exemplificar as coisas melhor pra gente. Porque muitas das vezes os professores passam. A professora "X" mesmo, passou pra gente fazer um fichamento, só que eu não sabia o que era um fichamento. Eles passam as coisas sem saber se a gente sabe fazer. Eu queria que ele exemplificassem mais, tipo que a gente fizesse algumas coisas em sala, tipo um ensaio...(ENT.4)

Esse reconhecimento sobre a necessidade de desenvolver determinadas competências demonstra-se um dos principais passos para o início do reconhecimento de sua nova condição. Neste sentido e dialogando com Santos e Almeida, (2001, p.207) apontamos que “quando os alunos tomam consciência dos seus comportamentos de estudo, dos seus níveis motivacionais e cognitivos, conseguem aumentar os seus níveis de auto-regulação na aprendizagem, o que geralmente se traduz num melhor rendimento acadêmico.”

Os estudantes relatam sobre a quantidade de trabalhos que precisam construir em pouco tempo, principalmente no final do semestre, para todas as disciplinas. Sobre isso, cogita-se que o diálogo entre as disciplinas no sentido de pensar em trabalhos coletivos respeitando as especificidades das matérias, se mostraria como uma possível estratégia.

Ainda sobre as diferenças percebidas entre o ensino médio e a educação superior, ouvimos que,

Logo de cara nas primeiras semanas você topa com professores, tipo com uma carga...tipo alguns como o professor de sociologia ele tem aquele cuidado de investigar e falar até exemplos da vida dele, experiências que ele viveu por que ele também veio de escola pública e explicar sua realidade e tentar trabalhar nossa mente enquanto estudante de rede pública que tá acabando de entrar pra universidade, ele tem esse cuidado mais os outros não, transmitem o conhecimento sem se preocupar com o que veio antes, (ENT.2)

Ta sendo muito diferente da vida do colégio do método de ensino do colégio principalmente em dar conta de todas as disciplinas de todas as apostilas no período mesmo que eles pedem que é muita coisa e o colégio não prepara a gente pra isso. Eu to tendo dificuldade mesmo em me adaptar em me organizar nos estudos pra conseguir ter um bom empenho mesmo. A apostila mesmo não dá pra você lê tudo pra aula, fazer um entendimento sobre o assunto pra aula e varias vezes você lê na sala mesmo, pra ter um aprendizado com o professor mesmo na hora que o professor ta explicando... (ENT.5)

Eu acho que é em relação ao aprofundamento, por que assim no meu curso pelo fato de ser uma coisa que trata do cotidiano, da nossa vida mesmo, da minha família do meio em que me integro, eu acho que o aprofundamento que a universidade trata. Disciplinas que eu tinha no colégio como sociologia mesmo eu vejo na universidade, tratada de uma forma totalmente diferente do que eu aprendi. (ENT.4)

Tinha noção do que poderia ser a universidade, mas a minha escola não me subsidiou totalmente. Eu tive que tomar cursinho por um ano e meio até depois da aprovação no Enem ainda continuei um tempo. E eu tinha uma noção do que seria a Universidade mas quando eu entrei realmente mudou. Pra mim o difícil seria entrar e depois lá dentro com a vivência as coisas seriam mais tranquilas. Mas não, também é difícil lá dentro, eu achava que a dificuldade seria entrar na Universidade. (ENT.6)

As respostas em relação ao imaginário que tinham sobre a universidade e a compatibilidade com o que estão vivenciando, foi especialmente inquietante. Em todos os relatos os estudantes indicam que achavam que seria mais fácil. O que me fez recordar a época em que estive no ensino médio, a oito anos atrás. Eu que não sabia ao certo o que era a universidade, mas como muitos, tinha em mente que se eu quisesse “ser alguém na vida” esse era o caminho. Eu imaginava que a universidade seria algo extremamente difícil, o que se destoa do imaginário dos estudantes até aqui investigados. Algumas considerações sobre esta questão precisam ser assinaladas. De acordo com dados do relatório de primeiro ano do REUNI, a média nacional de jovens brasileiros com a idade entre 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior aumentou para a ordem de 24,31%. Os esforços voltados a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) tem garantido o ingresso e a mudança de perfil desses estudantes através do aumento do numero de vagas ou das políticas de ações afirmativas, o que vem tornando o acesso a este nível educacional algo mais possível, mesmo com todos os entraves ainda existentes. Neste sentido, torna-se mais frequente na vida desses estudantes o contato com pessoas que entraram na universidade, ainda que em nosso caso, não no seio familiar, mas entre os amigos. Outra consideração a ser apresentada é sobre a necessidade do desenvolvimento de uma perspectiva de continuidade da vida estudantil dentro da escola para que assim os estudantes possam se familiarizar com os hábitos acadêmicos. Para tanto, devem ser traçadas nas escolas estratégias que preparem os seus alunos da educação básica para a universidade. Tais medidas não devem apenas indicar as possibilidades, ou formas de acesso. As medidas devem se dar, por exemplo, através de medidas dentro da instituição escolar que favoreçam a continuidade dos estudos dos jovens. Estabelecer-se-ia deste modo uma relação de parceria com a universidade, contribuindo com o projeto de democratização do ensino superior no país.

Dificuldades relacionadas a falta de informação sobre a assistência estudantil e de setores na universidade foram apontadas. Os estudantes descrevem a sensação de “estar perdido”, e comentam a falta de apoio institucional. A fim de entender como faziam para lidar com essas situações, fiz indagações neste sentido. Assim pude verificar que outra estratégia fundamental, por eles utilizados foi o estabelecimento e manutenção de relações de amizade, principalmente com estudantes em semestres mais avançados. Em uma das entrevistas o estudante se expressa da seguinte forma:

A minha sobrevivência aqui eu devo muito, ainda hoje, e sempre a meu amigo João Paulo, ele faz Historia vem de uma comunidade próxima a minha, ele ta no ultimo semestre, ele me indicou varias coisas aqui dentro, como eu poderia conseguir a bolsa e como ele é residente, nos momentos que eu ainda não era ele me deu per noites. (ENT.3)

Você entra pra universidade forma uma turma no inicio ta todo mundo ali, a partir do segundo as pessoas vão se desagregando, por que você acaba fazendo parte de um determinado grupo ali na sala, ai o grupo vai se desagregando e você vai se sentindo só, daí você fica ô meu Deus! Tô me sentindo só você não consegue entrar em sintonia com as outras pessoas com os outros grupos, só que agora o tempo foi passando e eu to numa situação que eu consigo e eu acho até bom você se disponibilizar a conhecer pessoas de outros cursos fazer novas amizades... (ENT. 2)

Pontuam também sobre a falta de escuta deles enquanto estudantes, na elaboração de ações para eles voltadas. Sobre isso em um dos relatos, um estudante diz:

É um projeto tá vinculado a um programa, gera dinheiro, ta vinculado a um auxilio, mas eu, por exemplo, poderia deixar o meu trabalho totalmente e participar apenas desse projeto? mas será que o dinheiro viria na data certa? por que tem vezes que o programa não paga, a bolsa atrasa e ai como é que fica a vida do estudante fora da universidade? Será que ele vai conseguir se focar nos estudos dele, ou vai ficar preocupado com as situações do dia a dia? Então tudo isso deveria ser colocado em questões lá dentro. Tudo gira em torno da gente então a gente também deveria participar. (ENT. 1)

Sobre a política de assistência estudantil e suas contribuições na formação, os estudantes indicam que os auxílios contribuem para o custeio de algumas coisas, e que estimula a participação em projetos de pesquisa, e que se não fosse essa política seria difícil, ou até mesmo impossível continuar a faculdade. Eles comentam seu amadurecimento pessoal ao desenvolver atividades com comunidades através da pesquisa, demonstrando a importância da pesquisa e extensão nas suas trajetórias. No entanto alguns pontos negativos são indicados em relação aos auxílios de assistência estudantil, principalmente no sentido da falta de certeza dos auxílios serem depositados mensalmente na mesma data, desta forma os estudantes enfatizam que deixar o trabalho informal seria algo impraticável, visto que esse dinheiro é pontual e com isso evitam atrasos em seus compromissos financeiros.

O ingresso na educação superior é uma das possíveis escolhas realizadas por sujeitos na fase juvenil. Experiência vivenciada por uma pequena parcela da juventude brasileira, impulsionadas por aspectos singulares. Tal escolha gesta-se principalmente pela promessa de ascensão social, na busca de melhores remunerações que podem ser viabilizadas através da obtenção de um diploma universitário. Ao pensarmos em estudantes provindos de escolas publicas, devemos convir que a perspectiva de continuidade escolar após o ensino médio não é desenvolvida neste ambiente. Assim o conhecimento sobre as praticas da vida universitária fica condicionada para aqueles que nela ingressam, e neste processo os estudantes cotistas ficam em

considerável desvantagem. Desta forma mesmo sem ter muita noção do como será a vida na universidade, aventuram-se por esse caminho. Assim e na medida em buscamos conhecer o imaginário dos estudantes em relação a Universidade, quais as principais influências os levaram a querer estar neste lugar, percebemos que a família foi uma das principais motivações. A família apresentou-se de modo fundamental tanto na pretensão de ingresso quanto na permanência universitária. Os estudantes indicam que a necessidade de não passar pelas mesmas privações vividas pelos familiares juntamente com o contínuo apoio recebido, de caráter emocional e/ou financeiro foram fundamentais para a continuidade dos estudos. Expressam-se da seguinte forma,

Minha mãe foi a pessoa que mais me influenciou, por que ela não teve estudo então ela quer que eu seja o que ela nunca foi...e também eu nunca quis trabalhar em mercado eu quero ter uma profissão, uma vida estável ter meu dinheiro. (ENT. 2)

A minha escola contribuiu para eu ta aqui, mas um incentivo maior foi de minha família mesmo... mas a minha escola, na verdade alguns dos meus professores sempre me motivaram diziam que eu tinha capacidade pra entrar no ensino superior, tanto é que logo quando eu sair do ensino médio eu entrei diretamente aqui.(ENT.3)

Inicialmente a gente chega na universidade com a promessa de que, rapaz...não vou morrer pobre! (rsrs) vou ter nível superior e principalmente na minha família que eu sou a única que está fazendo universidade é algo glorioso! Quando eu estava fazendo vestibular...minha família me apoiou, no caso só minha mãe porque eu não tenho uma família completa, não tenho pai presente ele é vivo mais não é presente e principalmente na minha vida acadêmica. Quando a gente entra para universidade a gente entra com uma promessa de realização de um sonho, no meu caso...na verdade fazer um curso de nível superior é um sonho realizado não por mim mas por ela (refere-se a mãe) por que ela não teve oportunidade de estudar por que teve que trabalhar muito jovem pra sustentar os irmãos mais novos e ai ela disse: “ bom! Eu vou lutar pra que meus filhos tenham... se vejam na condição de não ter que ficar como empregado o tempo todo”... (ENT.2)

Meu irmão estuda na UEFS e ele sempre me incentivou, os amigos dele que também tinha contado, a minha irmã. E também eu queria ter conhecimento muitas pessoas pensam logo no dinheiro eu também pensava...mas além disso hoje eu quero continuar aprendendo...já consegui abrir muito a minha mente nesse tempinho que to aqui. (ENT. 5)

Observei que o querer ingressar na universidade significa para estes sujeitos uma possibilidade de realização pessoal e ascensão econômica apesar das dificuldades experienciadas no cotidiano acadêmico e em alguns casos com influência indireta da família. Um dos sujeitos diz assim,

Isso partiu de mim mesmo, assim e por vim de uma família que a grande maioria não tem sucesso em nada, então o interesse mesmo partiu de mim, em fazer diferente, em chegar, em crescer um dia na vida, em ser um profissional em ter uma profissão, em que eu possa dizer poxa eu passei por isso tudo e hoje sou o que sou...satisfação pessoal mesmo, de um dia ter uma casa própria, que a minha família não e a maioria do pessoal de minha família também não tem mora de aluguel...então foi basicamente isso, de poder ter minhas coisas sem precisar de ninguém. (ENT.

Neste sentido, nos apoiamos nas palavras de Guerreiro e Abrantes (2005,p.158) incorremos que, contemporaneamente grande importância se atribui “aos saberes e às qualificações formais, adquiridos mediante o sistema de ensino. Cresce e diversifica-se o leque de ocupações profissionais e técnicas de elevada qualificação a que só acedem os detentores de diplomas de nível superior.

Sobre as características que impulsionam os estudantes a darem continuidade à vida acadêmica, apesar dos problemas em relação ao aprendizado, os entraves vinculados a instituição se mostraram como fatores mais desmotivantes quando se cogita a desistência, os estudantes também relatam que,

ficou mais viável permanecer aqui, morando aqui, mesmo estando longe de meus pais. Por que por exemplo eu teria que ir e vir todos os dias. No início da faculdade era terrível que eu tinha que ir e vir todos os dias, mais de uma hora de viagem..foi muito difícil eu não tive uma boa preparação no ensino médio passei por uma carência em relação a escolaridade, ai quando cheguei aqui a gente se depara com uma outra metodologia de ensino de aprendizado diferente do que tava acostumado isso gerou muita dificuldade...eu pensei varias vezes em desistir muitas das vezes por conta desse desconforto da vivencia do ta aqui, do ter que ir e vir todos os dias...mas eu sempre tive o apoio de meus pais de meu tio, de minha tia principalmente, que foi que sempre me ajudaram a continuar. (ENT. 3)

Percebo que a relação com profissionais vinculados a política de assistência estudantil, entre estudantes de semestres mais avançados, aparece como uma das estratégias para

consequirem conhecer a Universidade. Estratégia adotada principalmente pelos estudantes do segundo semestre em que o nível de relacionamento, inclusive com outros estudantes ainda é frágil. Um estudante diz:

Eu não pensava como seria estar aqui, não imaginava como seria a vida dentro da universidade, não conhecia muitas pessoas daqui, tenho um amigo que tá formando que faz historia também... mas em minha família eu sou o primeiro a estar aqui...não imaginei que teria que sair da casa de meus pais, eu imaginei que seria mais fácil, por exemplo em relação a cobrança, as disciplinas, os horários...por que eu já tinha isso no ensino médio, mas aqui a cobrança é maior, aqui eu também me cobro...aqui agente tem que descobrir as coisas, tem que ir atrás. (ENT. 3)

Os estudantes trabalhadores demonstram uma relação diferenciada na organização com os horários. Sobre isso um estudante se expressa da seguinte forma,

E é essa questão agente tendo que mudar toda a rotina pra entrar em outra, conciliar estudo diurno junto com trabalho, junto com tempo pra estudar fora da universidade, junto com família junto com amigos, isso tudo de uma vez só é muito puxado assim, mas com o tempo a gente vai conseguindo adaptar, eu hoje tenho pra mim que já adaptei e sei que minhas aulas é de tal a tal horário e o restante eu posso fazer. (ENT. 6)

Outra característica que se mostrou peculiar aos estudantes que trabalham foi o fato de suas dificuldades estarem muito mais atreladas à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, alegadas pelo pouco tempo que podem dispor para estudos. Assim e dialogando com Coulon (2008) afirma-se que todos os estudantes aqui investigados (...) “não vivem da mesma maneira, seu ingresso na vida universitária, tampouco sua afiliação acontecerá de forma idêntica” (P. 103)

Os sujeitos deste estudo demonstraram em maior, ou menor medida dificuldades em relação a conseguir se familiarizar com a linguagem e aprendizagem na vida acadêmica. Em um dos relatos ouviu-se que,

Tá sendo uma aventura tudo muito diferente, tem coisas que eu escuto na sala de aula que nunca ouvi antes...as vezes até palavras que eu já conhecia mais num contexto totalmente diferente e também a cobrança...é por que assim é muita coisa pra dar conta em pouco tempo... minha escola me ajudou em partes...tinham alguns professores que falavam sobre universidade, tinha uma professora que falava assim: é fácil entrar difícil é sair. E pra mim a maior dificuldade tá sendo a

leitura. Eu não tinha muito o habito de ler então são muitos textos...pra ler e compreender por que muitos são muito complexos. (ENT. 4)

Em relação às mudanças que ocorreram em suas vidas após o ingresso na Universidade verificamos que nos casos em que foi preciso residir na cidade onde estudam, contribuiu para uma serie de outras necessidades de adaptação. Agora não só a instituição e a vida intelectual, mas também a de certa forma “se virar só” longe do seio familiar.

Os dados nos fazem refletir que ao se pensar em afiliação, a vida universitária não devemos deixar de pontuar a responsabilidade das Instituições de ensino superior na permanência dos estudantes através dos investimentos do poder público, uma forma de gestão orçamentária e administrativa plausível, modelos de ensino/aprendizagem mais dinâmicos, bem como, tipos curriculares menos rígidos. Valorizando e dando espaço as atividades de pesquisa e extensão colaborando assim, com o cenário social e universitário contemporâneo que abrange um público cada vez mais heterogêneo. A expansão e interiorização das Universidades devem e precisam cada vez mais estar vinculada a qualidade, contemplando as necessidades de toda a comunidade acadêmica, através de programas e recursos matérias que auxiliem aos estudantes.

Neste sentido, compreende-se que melhores condições Pedagógicas, institucionais e infra-estruturais irão se refletir diretamente no processo de afiliação ao ambiente Universitário, na medida em que propiciará mecanismos de integração que considerem as peculiaridades dos estudantes contribuindo para que os mesmos estabeleçam de melhor forma, sua relação com o saber e com êxito afilem-se a vida Universitária. Do mesmo modo infere-se que a pesquisa buscou contribuir, ainda que de modo inicial com a sistematização de informações relacionadas a vida de estudantes cotistas na fase juvenil, recém ingressados na universidade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN,C. Robert e BIKLEN, K.Sari. *A investigação qualitativa em educação*. Ed. Porto Editora, 1994.

CAMARANO, Ana Amelia; LEITÃO E MELLO, Juliana; PASINATO; Maria Tereza; KANSO, Solange. **Caminhos para a vida adulta: As múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros**. *Rev. última década* n°21, cidpa valparaíso, diciembre 2004, pp. 11-50.

COULON Alain. **A Condição de Estudante: a entrada para vida universitária**. Salvador: EDUFBA,2008.

CUNHA, Simone Míguez e CARRILHO, Denise Madruga. **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico.** Rev. Psicologia Escolar e Educacional, 2005 Volume 9 Número 2.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista brasileira de educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber – elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9.ed-São Paulo, Cortez,2008.

DAYRELL, Juarez Tarcísio e GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil.** Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf > acesso em: junho de 2013.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** In: Vieira, M. M. (org.). Actores educativos: escolas, jovens e média. Lisboa, 2007. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufri.br/cespeb/juarez_dayrell.pdf > Acesso em: abril de 2013.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Revista Brasileira de Educação, maio-ago,2001. nº 017. Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação e pesquisa em educação. p.5-19.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro** In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC/SECAD, 2007. P. 47- 82

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. **Como Tornar-se Adulto: processos de transição na modernidade avançada.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, 20 (58), 157-175, 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 13.ed-Petrópolis, RJ: Vozes,2011.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades Raciais: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso.** In: SANTOS, Sales Augusto dos (org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC/SECAD, 2007. p. 120-139

MUNANGA, K. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas?** Revista Espaço Acadêmico, mar. 2003. <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos.** Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

SANTOS, Boaventura de Sousa e FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008

SANTOS, Luisa e ALMEIDA, Leandro. **Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano.** Análise Psicológica (2001), 2 (XIX): 205-217

WELLER, Wivian . **Karl Mannheim: Um Pioneiro Da Sociologia Da Juventude**. Acesso em: agosto de 2013. Disponível em: <https://www.espm.br/ConhecaAESPM/CAEPM/nucleoestudosdajuventude/Documents/Banco%20de%20Dados%20Jovens/10.%20SOCIOLOGIA%20DA%20JUVENTUDE/10.23.%20mannheim%20sobre%20sociologia%20da%20juventude.pdf>

LEI 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003 E LEI 11.645 DE 10 DE MAIO DE 2008: UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NAS ESCOLAS.

SANTOS, Ana Lúcia da Ressurreição⁶

SILVA, Cind Nascimento⁷

RESUMO

Objetivou-se neste trabalho empreender discussões de que trata das as Leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de maio de 2008, identificando os aspectos relevantes para a educação e a sociedade, no que concerne refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula acerca dos temas. Busca-se compreender se os professores estão realmente preparados para esse debate: Como se processa o ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas e como elas se relacionam em frente às massificadas barreiras que se fazem presentes para o desenvolvimento e conhecimento amplo sobre as mesmas? E entre outros, de algum modo, buscaremos valorizar a inserção desses conhecimentos nas escolas de forma autocrítica e reflexiva. Deve-se ter em mente que a escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, da construção dos valores, de afetos, afinal, é onde o ser humano, sem deixar de ser o que é se molda de acordo com sua sociedade e assim concretiza alianças que alicerçam o seu desenvolvimento como um todo e passa a reconhecer os seus espaços através das verdadeiras raízes. Compreendemos que apesar das legislações apontarem o dever de se trabalhar essas questões em sala de aula, o ensino das mesmas ainda se efetiva de forma precária, por falta de capacitação para os docentes e em alguns casos o reconhecimento da relevância social que as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas possuem.

Palavras-chave: Cultura; História afro-brasileira e indígenas; Formação de professores; Prática pedagógica.

ABSTRACT

⁶Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CFP, Campus Amargosa, Bolsistas do Programa de Educação Tutorial MEC/SESu - PET Educação e Sustentabilidade da UFRB/CFP, email: analu.001@hotmail.com; cindnascimento@yahoo.com.br.

⁷Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CFP, Campus Amargosa, Bolsistas do Programa de Educação Tutorial MEC/SESu - PET Educação e Sustentabilidade da UFRB/CFP, email: cindnascimento@yahoo.com.br.

The objective of this work undertake discussions dealing with the Laws 10.639 of January 9, 2003 and 11,645 of May 10, 2008, identifying aspects relevant to education and society, regarding reflect on teaching practice in the classroom class on the issues. We seek to understand whether teachers are really prepared for this debate: How is the teaching of culture and history african-Brazilian, African and indigenous and how they relate massed in front of the barriers that are present for the development and extensive knowledge on the same? And among others, in any way seek to strengthen the inclusion of such knowledge in schools of self-criticism and reflective way. It should be borne in mind that the school is the place of construction, not only the knowledge but also the identity, the development of values, affections, after all, is where the human being, without ceasing to be what molds according to their society and thus realizes alliances that underpin its development as a whole and comes to recognize their spaces through real roots. We understand that in spite of the laws indicate the duty to work on these issues in the classroom, teaching the same still effective precariously, for lack of training for teachers and in some cases the recognition of social relevance that African cultures Brazilian, African and indigenous have.

Keywords: Culture; African-Brazilian history and indigenous; Teacher training; Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a educação tem se apresentado como uma das ferramentas para a transformação da sociedade, principalmente no que diz respeito para a formação de indivíduos com o pensamento crítico em frente as demandas sociais, neste sentido, partiu-nos a inquietação de como se dar o processo das leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de maio de 2008 no âmbito educacional, e como elas acenam para um política antirracista, e como estas afirmam o negro como sujeito protagonista da sociedade, elucidando desta forma as contribuições que as referidas leis ocasionaram para a educação.

O Brasil, formado a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas, não contempla de maneira árdua essas três contribuições no sistema educacional, a esfera educativa e todos os seus ramos, apresentam uma visão eurocêntrica, perpetuando estereótipos e preconceitos.

Porém com o decorrer do tempo, esse repertório vem sendo mudado e tomando outro corpo, no currículo escolar, não se tinha como obrigatório o trabalho com a história e cultura desses grupos, mas isso modificou em 9 de janeiro de 2003, pois o então presidente em exercício Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639 que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas nas redes de ensino. Tempos depois em 10 de março

de 2008 o mesmo presidente instituiu a Lei 11.645 que se torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

A partir daí, tem-se um primeiro passo para o reconhecimento das influências que a cultura africana, afro-brasileira e indígena tiveram em nossa história, a qual se propagam até hoje.

Nas escolas, o trabalho desenvolvido com essas temáticas (cultura e história dessas etnias) se “dava” de maneira superficial, já que aos professores não eram disponibilizados cursos preparatórios para lidar com os conteúdos que até então não eram exigidos. “[...] a inclusão dos valores culturais afro-brasileiros nos currículos escolares representa o reconhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes [...]”. (PEREIRA, 2008, p.8)

Apesar dos avanços obtidos e alcançados através da implementação dessas leis de cunho federal, não tivemos muitas mudanças no ensino por ainda se dar pouca relevância a essas questões históricas africanas e indígenas e prevalecer outros conhecimentos como português, matemática, ciências etc.

Ao tratar um pouco sobre o ensino, ainda vemos o superficial se ramificar, pois se relata uma história que não é a do povo brasileiro, pois em grande parte a escola acaba por reproduzir uma matriz de conhecimento essencialmente eurocêntrica, ou seja, estuda-se história da Europa, História dos Estados Unidos e é isto que vai se propagando. Os outros países e estados, aquilo que eles produziram os seus mitos, as suas crenças e práticas culturais, para nós são descartáveis.

As leis tornam-se uma extrema representação de certo alcance no reconhecimento para o povo brasileiro, particularmente os negros, trazendo a luz uma oportunidade de estes conhecerem ainda mais a sua história e a do Brasil e principalmente os povos brancos, sobretudo, porque não se vence a discriminação tentando mostrar determinados aspectos a um só grupo, mas, ao conjunto de grupos que se estende por todos os lados.

Assim é importante conotar, que há muitas discussões que retratam que uma lei veio substituir a outra, porém, outros discursos reforçam que ambas se complementam, porém, uma das grandes questões de empecilho é: como essas leis se relacionam no contexto educacional e se entrelaçam em um contexto que diz respeito a história de um povo, povo este que até hoje traz traços/marcos abertos de processos culturais diversos?

Os negros e índios contribuíram, contribuem e ainda vão continuar a contribuir com a nossa cultura e desenvolvimento populacional e econômico do Brasil e assim deixaram a herança, sua identidade musical, o samba (que embala os carnavais de brancos, mulatos, pardos etc), influenciaram na dança e nos instrumentos também, mais umas das heranças dos negros

para o nosso povo é a “capoeira” (dança de luta ritualizada e estilizada que é praticada principalmente na cidade de Salvador, na Bahia), o candomblé (realizado em terreiros), a comida típica que se destaca, sobretudo na Bahia (vatapá, cururu, acarajé, bobó), na língua e em vários outros aspectos.

Contudo, a necessidade que se tem, é a consciência do entendimento de que a escola é um espaço múltiplo, que fomenta tamanhos aspectos da nossa existência e a relação do reconhecimento se dá através da relação entre a história/cultura com a escola, e isso se faz presente em perceber diversos processos que acontecem em pontos difusos e em todo o momento, assim sendo precisa-se de um olhar abrangedor para a formação dos professores, pois a qualificação destes nesses conhecimentos fomenta o melhoramento do funcionamento da escola como um todo.

Nesse sentido, é entender que essas práticas condensam uma relação de fluxos mais intensos e admiráveis e que irá se perpetuar de forma bárbara, mais para isso é a arregaçar as mangas e ir à luta por uma prática verdadeira, rompendo com as paredes do papel.

1.2 UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DA LEI 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003 E DA LEI 11.645 DE 10 DE MAIO DE 2008

Segundo a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 Art. 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 1)

A partir da sanção dessa lei, as instituições de ensino brasileiras passaram a implementar o **ensino da cultura africana**, da luta do povo negro no país e de toda a **história afro-brasileira** nas áreas social, econômica e política. O conteúdo deve ser ministrado nas aulas de história e, claro, em todo o currículo escolar, como nas disciplinas de artes plásticas, literatura e música. E isso em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada. “Para se adequar à lei, cabe às escolas encontrar um modo de redesenhar as aulas para encaixar os conteúdos exigidos” (QUENN, 2011, p. 1).

Já a lei 11.645 de 10 de maio de 2008 Art. 26-A aponta que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. (BRASIL, 2008, p. 1)

As duas leis têm o mesmo objetivo: provocar mudanças no meio educacional e reconhecer as influências das culturas negras e indígenas em nossa sociedade. De uma lei para outra se modifica apenas que a segunda lei 11.645 de 10 de maio de 2008 acrescenta ao currículo escolar o ensino da história e cultura dos povos indígenas e sua relevância para a formação do país.

As leis precisam ser vistas como um todo na grade curricular (principalmente biologia, literatura, história, geografia, sociologia, filosofia e redação), em que percorrem e transversalizam todas as fases de formação do caráter do alunado, e durante todo o cotidiano do ano letivo.

As Leis 10.639 e 11.645 existem e só têm fundamento na medida em que atuam como um conjunto sistêmico de inclusão racial para o fortalecimento da cidadania. São partes integrantes da opção política pelos segmentos que sempre estiveram vulnerabilizados ao longo do processo societário brasileiro. Essa nova postura governamental tem aparato legal e constitucional, portanto, apesar do imediatismo que cada setor demanda – saúde, educação, geração de emprego –, o ritmo das execuções e a realização de toda a parafernália necessária para tornar essas leis uma realidade concreta na vida das populações envolvidas (negros e índios), é indicador da existência e da permanência, entre nós, de certa quantia de racismo institucional.

1.3 DO ENSINO A PREPARAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA O TRABALHO COM A CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS

Pensando na educação como mecanismo de superação do conflito racial em uma perspectiva multicultural, Candau (2002) observa que a:

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a todos os cidadãos e cidadãs que

deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural constituem hoje um grande desafio para todos os educadores. (CANDAUI, 2002, p.9)

Diante disto, a escola como espaço plural e que trás consigo uma bagagem de histórias e múltiplas vivências, tem por conhecimento e reconhecimento concretizar e vislumbrar a história de um povo, que é a nossa história. Desta forma as massificadas lutas dos negros e índios trouxeram grandes contribuições para os dias de hoje, para tanto retratar a história da cultura africana, afro-brasileira e indígena diz respeito, a ir além do que as datas comemorativas superficiais que estão postas pela esfera educativa.

Assim, como relata o Art.306 (Constituição Estadual do Rio de Janeiro): [...] a educação visa à eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação [...], pode-se observar que esta forma aqui intitulada, em grande parte não ganha vida, pois é notório que a maior parte do nosso país não retrata e ao menos configura de forma abrangente a história africana, afro-brasileira e indígena.

Desta forma, é possível observar que a legalidade por si só, apesar de essencial, ainda não conseguiu a eficiência necessária para suplantar a mácula do racismo que de tão robusto em sua sutileza em requinte, encontra-se entranhado em nossa sociedade de maneira quase que imperceptível tamanha sua discrição, fato que o torna um dos grandes, senão o maior, responsável pelos impedimentos do exercício do pleno direito à cidadania.

A necessidade que se tem, são investimentos prévios e que mostrem o negro, o índio, como forma de valorização, reconhecimento e reparação, deixando de reproduzir uma norma colonizadora europeia, procurando reproduzir aquilo que de fato existe, é a raiz do povo brasileiro.

Contudo, a preparação docente condensa um papel pioneiro, pois é trazer o aluno pra reconhecer-se na cultura nacional, apresentando o negro, o índio, não como aquilo que sempre é transmitido pela mídia, como se cor ou costumes definissem caráter de um povo, a qualificação docente tende a tornar de forma árdua à preparação para a temática da questão étnico-racial, trazendo à luz um repertório cultural que condensa o povo brasileiro.

Segundo JANUÁRIO (2008), um bom profissional não é formado apenas por teoria, pois há uma crença popular que afirma que para ser professor, é necessário saber todo o conteúdo de uma determinada ciência. Desta forma, é necessário que os futuros docentes investiguem,

reflitam sobre a própria prática, socializem experiências com outras pessoas e com o mundo, ou seja, que tenham formação também através da vivência.

Nesta perspectiva é relevante destacar que a formação docente pautada em uma ampla visão é condição fundamental para o empreendimento de uma educação plausível que acena para a melhoria desejada, e que este processo está intrínseco aos conhecimentos teórico-metodológicos que ampliam o olhar profissional. Estes conhecimentos podem estabelecer mecanismos capazes de minimizar grandes interfaces negativas que assolam a educação brasileira. Ao analisar a formação docente enquanto magnificência promissora implica o entendimento de que este processo proporciona a formação de indivíduos críticos, capazes e criativos.

É pertinente salientar que é preciso fomentar a formação docente como uma estrutura inacabada, que está em processo evolutivo e permanentemente sempre, buscando objetivar neste processo a importância para com a cidadania, respeito, autonomia e busca. Paralelamente a formação docente diz respeito ao que também afirma BORGES 1998, p. 51, a formação “torna-se um conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também ao conjunto de saberes que integram a sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações”. Sendo assim, é de grande valia compreender que o processo de formação não está postulado apenas em práticas pedagógicas que se exercem depois da conclusão, mas é um processo que percorre a vida acadêmica em pauta.

CONCLUSÃO

É fundamental que o professor tenha sua prática pedagógica voltada a uma ótica que vise que o processo de construção do nosso país é ancorado de fato com a realidade, as lutas e as contribuições destes povos: Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas, pois estes contribuíram para que hoje sejamos o que somos.

Reconhecer que esses integrantes constituem grande parte de nossa história é de fundamental importância para disseminar os preconceitos existentes. E é nas salas de aula que devemos iniciar a conscientização, valorização e manutenção desses povos, entendendo primeiramente o valor do negro e do índio.

Quando valorizamos o povo brasileiro que foi feito pela mistura de vários grupos através dos tempos, inserindo a cultura e história desses grupos nas aulas, conseguimos comparar diversas culturas, valorizá-las, promover o respeito a elas e derrubar preconceitos.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. M. F. **Os professores de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL, **Presidência da República – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, Janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 agosto 2013.

BRASIL, **Presidência da República – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, Janeiro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 09 agosto 2013.

BRASIL, **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em 9 agosto 2013.

_____. **Lei n.º 11. 645, de 10 de maio de 2008**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 agosto 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e culturas**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

JANUARIO, G. **O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor**. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Valores culturais afrodescendentes na escola. São Paulo: Paulinas. Diálogo, Revista de Ensino Religioso. nº 49, fev, 2008. p. 8-11.

QUENN, Mariana. **9 passos para o ensino da história negra nas escolas.** Disponível em:
<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/ensino-afro-brasileiro-624159.shtml>.

Acesso em 06 agosto 2013.