

BOLETIM

OBSERVATÓRIO

da diversidade

CULTURAL

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

V78, N.03.2018 - MAIO / JUNHO 2018

ISSN 2526-7442



ICMS - MG

**LEI ESTADUAL
DE INCENTIVO
À CULTURA**

CULTURA - FAZENDA

CA: 0592/001/2017

PATROCÍNIO

USIMINAS 

REALIZAÇÃO

OBSERVATÓRIO
da diversidade
CULTURAL



Grupo de Pesquisa
Observatório da
Diversidade Cultural

PARCEIROS

**UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS** 
Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Artes



Instituto Cultural
USIMINAS 



INCENTIVO

 **CULTURA**



OBSERVATÓRIO
da diversidade
CULTURAL

BOLETIM DO OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Diversidade Cultural e Educação

SUMÁRIO

- 05 **Editorial**
- 08 **Edital de Inscrição para Próxima Edição**
- 11 **Lei 11.645/08 - Uma Política Pública Necessária** Bárbara Lopes Henriques
- 23 **Formação na Área Cultural: Desafios Atuais para as Políticas Públicas** Wilq Vicente
- 32 **Educação e Diversidade à Luz de Alguns Conceitos de Foucault** Sharine Machado Cabral Melo
- 40 **Comunicação, Diversidade e Educação** Wilton Garcia
- 51 **Diferença e Universalidade no Ensino de Literatura na Unilab - Campus dos Malês** Igor Ximenes Graciano
- 61 **Um Breve Relato sobre o Projeto de Extensão Cultura e Negritude da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia** Lorena Penna Silva e Claudio Orlando Costa do Nascimento
- 70 **Uma Breve Análise da Universidade e a Cultura Brasileira no Decurso do Tempo**
Lorena Penna Silva e Claudio Orlando Costa do Nascimento
- 80 **As Relações de Poder e a Descolonização do Conhecimento: Perspectivas para a
Pregnância das Ações Afirmativas** Natanael Conceição Rocha e Rita de Cássia Dias Pereira Alves
- 88 **Relações de Pregnância, Diversidade e fazer Acadêmico: a Presença de Estudantes Negros e
das Classes Populares na Universidade** Natanael Conceição Rocha, Lucas Correia de Lima e Rita de Cássia Dias
Pereira Alves
- 98 **Diversidade Cultural e Educação: Ensaio para Além Dos Muros** Valmir de Souza
- 107 **Para Sambar com as Crianças** Jocelino da Conceição Junior, Keila Barbara Ribeiro da Silva e Larissa Schmaedeke
- 116 **Educação Escolar Indígena: Uma Experiência Yanomami** Alessandra Spitz Guedes Alcoforado Lourenço
- 127 **Espacios Participativos Universitarios Desde El Proceso Extensionista: Oportunidades Para La
Educación En La Diversidad Cultural** Voisell López Bestard, Juan Eligio López Garcia e María Caridad Bestard González
- 137 **Colaboradores desta Edição**
- 140 **Sobre Observatório da Diversidade Cultural**
- 141 **Sobre o Boletim Observatório da Diversidade Cultural**

Editorial

Com o prazer de finalizar mais um trabalho realizado em equipe, que envolve diversos pesquisadores e profissionais do campo da cultura que integram o Observatório da Diversidade Cultural, apresentamos a terceira edição do Boletim ODC 2018, a septuagésima oitava da história desta publicação.

Neste número, sob o tema Diversidade cultural e Educação, contamos com a contribuição de 18 autores que, solo ou em parceria, escreveram 13 textos que compõem esta edição.

Selecionados a partir do Edital de chamamento para publicação de textos, os trabalhos trazem abordagens variadas, com reflexões a partir de experiências vividas no âmbito das universidades e escolas de ensino básico, ponderações acerca de políticas públicas e discussões que relacionam a temática com as infâncias, juventudes e questões identitárias.

Os primeiros textos que abrem a publicação abordam questões relacionadas a políticas públicas, formação no campo da cultura, comunicação e identidade. A autora Bárbara Lopes Henriques, no texto Lei 11.645/08 - Uma política pública necessária, reflete sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que visam inserir as temáticas étnico-raciais na escola, sejam elas africana, afro-brasileiras e/ou indígenas. Em Formação na área cultural: Desafios atuais para as políticas públicas, Wilq Vicente aborda brevemente o contexto das políticas paulistanas, além de realizar um breve exame do campo da cultura e o seu desenvolvimento, trançando um panorama a respeito. No texto Educação e Diversidade à luz de alguns conceitos de Foucault, Sharine Machado Cabral Melo discorre sobre a diversidade cultural e o papel da educação a partir dos conceitos de governamentalidade e capital humano, propostos por Foucault. A autora apresenta as experiências que temos durante a vida, a educação entre elas, que nos aproximam de determinadas comunidades ou redes sociais e contribuem para a afirmação de identidades plurais, que constituem os indivíduos e a sociedade. No ensaio Comunicação, Diversidade e Educação, de autoria de Wilton Garcia, o enfoque é nas dinâmicas entre diversidade cultural, mídias alternativas e ambiente educacional, com problematizações acerca do consumo de informação na atualidade.

No segundo bloco de textos apresentamos trabalhos dedicados a tratar experiências no âmbi-

Editorial

to do ensino superior. No texto intitulado Diferença e Universalidade no Ensino de Literatura na Unilab - campus dos Malês, o autor Igor Ximenes Graciano discute as limitações e os desafios para o ensino de literatura dentro de um projeto que pretende promover uma revisão epistemológica e canônica que incorra, sobretudo, na disputa de um conceito de universalidade que se nutra da diversidade, não de sua anulação ou silenciamento. Os autores Lorena Penna Silva e Claudio Orlando Costa do Nascimento trazem dois textos: Um breve relato sobre o projeto de extensão cultura e negritude da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no qual abordam sobre o Projeto de Extensão Cultura e Negritude, de iniciativa do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no intuito de demonstrar práticas formativas produzidas em conexão e valorização com o legado histórico, sociocultural da cidade de Santo Amaro (BA); e Uma breve análise da universidade e a cultura brasileira no decurso do tempo, no qual discutem a descolonização dos currículos e a permanência de novos ingressantes nas universidades por meio de políticas inclusivas e na formação multirrefenciada.

Ainda na esteira das discussões envolvendo experiências nas universidades, os autores Natanael Conceição Rocha, Rita de Cássia Dias Pereira Alves e Lucas Correia de Lima discorrem em dois textos sobre as políticas afirmativas no âmbito da educação superior: As relações de poder e a descolonização do conhecimento: perspectivas para a pregnância das ações afirmativas e Relações de pregnância, diversidade e fazer acadêmico: a presença de estudantes negros e das classes populares na universidade.

O bloco seguinte traz experiências que envolvem a educação no ensino básico e as infâncias. Valmir de Souza traz em seu texto Diversidade cultural e Educação: ensaio para além dos muros vários aspectos das relações entre diversidade cultural e educação na contemporaneidade, mostrando que essas relações são atravessadas por uma série de questões sociais que vão além dos muros das escolas. Em Para sambar com as crianças, os autores Jocelino da Conceição Silva Junior, Keila Barbara Ribeiro da Silva e Larissa Schmaedeke Lange relatam uma experiência de produção de literatura infantil no qual as crianças retratam o mundo do samba não apenas como um gênero musical, mas como um estilo de vida que permeia o cotidiano das co-

CHAMAMENTO PARA PUBLICAÇÃO DE TEXTOS 2018

BOLETIM OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

ISSN 2526-7442

O Observatório da Diversidade Cultural (ODC) abre Edital de chamamento para publicação de textos, artigos, entrevistas e reportagens em seu Boletim para o ano de 2018. O Boletim ODC é uma publicação virtual de periodicidade bimensal, na qual pesquisadores, profissionais e demais interessados envolvidos com a temática da diversidade cultural refletem sobre a complexidade do tema em suas variadas vertentes.

O tema da próxima edição será **Diversidade Cultural, Território e Biodiversidade**. O prazo máximo para a submissão é o dia **20 de agosto de 2018**.

Para submissão os interessados devem seguir as orientações abaixo:

Inscrição

1. Serão aceitos textos redigidos em português, espanhol, inglês ou francês e enviados em arquivo Word (.doc ou .docx), em fonte Arial 11, espaçamento 1,5, margem normal (em citações e tabelas utilizar fonte Arial 10 e espaçamento 1,0) e sem espaço entre os parágrafos;

2. O título deve estar centralizado, em negrito e caixa alta;
3. A identificação do(s) autor(es) deve vir abaixo do título, à direita, em itálico. A nota de rodapé apresentar os respectivo(s) e-mail(s) e dados autorais em até três linhas de cada autor do texto;
4. Após o título e identificação do(s) autor(es), apresentar resumo do texto, em até cinco linhas;
5. As citações diretas e indiretas devem ser realizadas no próprio texto, seguindo sistema autor-data, como nos exemplos: segundo García Canclini (1990, p. 76) ou após a citação (GARCÍA CANCLINI, 1990, p. 76).
6. As referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT;
7. Informar os créditos das fotos e imagens, se houver;
8. Os textos devem ter até cinco laudas, incluindo as referências bibliográficas;
9. Salvar o texto com a seguinte nomenclatura: BOLETIM ODC_ NOME DO AUTOR.
10. Enviar o texto para o e-mail odc.boletim2018@gmail.com, até o dia 20/08/2018. O assunto do e-mail deve repetir a mesma nomenclatura do texto anexado (BOLETIM ODC_ NOME DO AUTOR).

Critérios de avaliação

Cada texto será analisado à cega por dois pareceristas que considerarão os seguintes critérios para avaliação:

1. Adequação do texto ao tema do boletim;
2. Capacidade de articulação do tema com a questão da Diversidade Cultural e suas variadas facetas;
3. Originalidade e qualidade analítica;
4. Clareza, coerência, estilo e gramática;
5. Atendimento aos itens 1 a 10 do tópico Inscrição.

Informações gerais

1. Os textos podem ser ensaísticos, entrevistas, reportagens e resenhas de livros adequadas à temática da Diversidade Cultural;
2. Os textos devem ser inéditos, admitindo-se trabalhos publicados em Anais de eventos;
3. Cada texto pode ter até três autores e cada autor pode inscrever até dois textos por bimestre/temática;
4. Os autores declaram expressamente que as opiniões emitidas no trabalho são de sua exclusiva responsabilidade e que a publicação do artigo não viola direitos de terceiros, ficando o Observatório da Diversidade Cultural isento de quaisquer responsabilidades;
5. Ao submeter o texto, o(s) autor(es) autorizam sua publicação, bem como o download e compartilhamento desde que se atribua crédito de autoria e para fins não comerciais;
6. O(s) autor(es) declaram que a presente cessão é totalmente gratuita e não implicará em qualquer pagamento presente ou no futuro pelo uso do texto inscrito.

BELO HORIZONTE, 20 DE JULHO DE 2018

LEI 11.645/08 - UMA POLÍTICA PÚBLICA NECESSÁRIA

Bárbara Lopes Henriques

Resumo: este artigo pretende refletir sobre a implementação da lei 10.639/03, complementada pela lei 11.645/08, e que visa a inserir as temáticas étnico-raciais na escola, sejam elas africana, afro-brasileiras ou indígenas. A inserção dessas temáticas na escola é uma importante iniciativa de realização de práticas educativas que aspiram afirmar positivamente as referidas culturas, sobretudo no campo da educação patrimonial.

O presente trabalho pretende abordar a elaboração e implementação da lei 11.645/08, e consequente da lei 10.639/2003, que obriga a inserção de conteúdos africanos, indígenas e afro-brasileiros na educação, seja ela básica ou superior. A proposta de se discutir essa lei se dá, sobretudo, pela forte contundência desta, além da sua implementação ainda incipiente nos diferentes contextos educacionais existentes. A referida lei é mais completa em relação à lei

10.639/2003, tendo em vista que a última versão inclui os conteúdos das culturas indígenas como componentes primordiais no contexto escolar.

Mas, como muitas políticas públicas, a lei que proponho discutir neste texto é fruto de um processo longo de luta, neste caso, dos movimentos negros de diferentes estados do Brasil, que vinham militando pela criminalização do racismo e pelo reconhecimento e fortalecimento da cultura negra, propondo a mitigação das desigualdades sociais no país, respaldados por diversos artigos da Constituição de 1988.

A lei 11.645/08 encontra-se no rol de políticas de ação afirmativas, que levam esse termo tendo em vista todo o processo de hierarquização entre as relações étnico-raciais em que o negro e o indígena são sempre marginalizados, subalternizados, ficando em pé de desigualdade frente aos demais grupos étnicos. Ou seja, as políticas de ação afirmativa visam a afirmar o que há de positivo em grupos étnicos que historicamente são vistos e considerados como inferiores, sempre negativados. Além disso, o enfraquecimento da articulação política entre os grupos étnicos majoritários² se dá muitas vezes pela ausência da afirmação positiva de suas habilidades, de sua estética e de práticas culturais, conforme é possível observar no trecho abaixo:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapa-

¹ Apesar de durante um longo período os grupos étnicos, indígenas e afro-brasileiro, serem considerados como minoritários, hoje sabe-se que a população autodeclarada parda, por exemplo, de uns anos pra cá mantém percentual equivalente à população branca. Estes dados foram confirmados na página do IBGE, além de outros autores que desenvolvem o tema.

cidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (CNE, 2004, p. 4)

Dessa forma, percebe-se que a inserção das tensões étnico-raciais na agenda pública surge por diferentes frentes de luta do movimento negro, que desde a década de 70 vinha se articulando contra a marginalização da população negra e, conseqüentemente, contra a criminalização da pobreza. A partir de determinado momento, os grupos de interesse perceberam que tal política só seria eficaz se fosse trabalhada na educação, em todos os ciclos. Essa constatação se deu, sobretudo, pela não representatividade de negros e indígenas em livros didáticos, além de uma reprodução de datas cívicas que mais dizem respeito ao processo dos grupos dirigentes do país (homem, branco, letrado e de elite) do que ao público que de fato frequenta a escola pública. No caso da representação de indígenas, para além da questão se há ou não presença indígena nos contextos formais de ensino, há uma questão fundamental a se colocar na escola que é a diversidade de grupos étnicos indígenas, o genocídio dessa população que já perdura há séculos, e o esvaziamento da cultura indígena na única data em que até então se trabalhou a cultura indígena, no dia 9 de agosto (Dia Internacional dos Povos Indígenas), ou ainda no dia 19 de abril, outorgado na era Vargas pelo decreto lei 5.540/1943 (BRASIL, 1943).

1.1 Lei 10.639/03 e seus desdobramentos

A lei 10.639 tem sua devida importância pois aborda um dos maiores

problemas no desenvolvimento econômico e social do país, que são os conflitos raciais que acarretam em muitas práticas racistas em diferentes grupos sociais. Dessa forma, diferentes segmentos da sociedade civil, sobretudo, os movimentos negros antirracismo, lutaram para a obrigatoriedade da temática Africana e Afro-brasileira na educação básica, sendo uma temática pertinente a todas as disciplinas da escola formal com especial destaque às disciplinas de Educação Artística; Literatura e História brasileiras.

Esta lei, em seu artigo 79-b, também inclui no calendário escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra” em homenagem ao quilombola Zumbi dos Palmares e que marca a luta dos movimentos negros do país². Especialmente sobre este ponto, é interessante refletir que a afirmação do 20 de novembro como dia representativo da luta dos povos negros surge também como oposição ao 13 de maio, que há muito vinha sendo considerado a data representativa de tal luta. Acontece que 13 de maio é o dia marcado pela assinatura da Lei Áurea, marcando uma possível bondade do homem branco, que generosamente liberta seus escravizados e assim, essa parte da estória sobrepuja os momentos de conquista da liberdade realizados com muito sangue e suor, e que acarretou na criação dos quilombos, tendo tido em palmares cerca de 20.000 ex escravizados. Já, por outro lado, o 20 de novembro é marcado pela morte de Zumbi, encomendada pelo poder público um ano após a chacina em Palmares. Desta forma, considera-se esta data como representativa da militância negra. Mas o ponto a que se quer chegar diz respeito a um possível entrave: qual grupo é mais expressivo em uma ou outra data? Qual interesse político está atrelado a cada uma dessas datas e movimentos? Quem motiva

² A No Brasil, temos três grandes movimentos que reivindicam diversas das questões apresentadas neste trabalho: Frente Negra Brasileira (FNB); União dos Homens de Cor e Teatro Experimental do Negro (TEN). Esses movimentos convergem à mesma luta, desde sua fundação reivindicam a data do 20 de novembro, o desmanche do mito da democracia racial e a inserção dos conteúdos africanos e afro-brasileiros (diaspóricos) no currículo básico comum.



e motivou os interesses? Qual a importância do interesse público ou civil na formulação de uma política pública?

Elucido no texto as datas em questão pois elas representam essas tensões tão comuns na formulação de políticas públicas, tendo em vista que:

Os interesses são, portanto, a representação no nível político, daquelas condições. A possibilidade que se perpetuem ou sejam modificadas é expressa na forma de demandas e através de grupos e movimentos específicos da sociedade (LOBATO, 2006, p.302).

Sendo assim, é possível inferir que a demarcação do 20 de novembro, seja a possibilidade da mudança na formulação de uma política pública, já que não basta somente incluir os conteúdos africanos e afro-brasileiros, mas realizar uma estratégia de afirmação positiva da identidade negra, parte fundante da identidade nacional. Com todas estas reivindicações que se iniciam no começo do século XX, e que só apresenta resultados efetivos no século XXI³, é notório que a política pública que este trabalho analisa é uma ação motivada pela e para a sociedade.

Dessa forma, conseguimos olhar para lei 11.645 como um grande primeiro passo em relação a políticas públicas que coloquem o racismo e preconceito étnico em pauta. Sabe-se que há muito em nosso país, os conflitos sociais se dão, sobretudo, por questões de gênero e raça, incutidos na escola como mais uma ferramenta de controle dos diferentes grupos. O mito da democracia racial⁴, por exemplo, surge como uma política apaziguadora entre os grupos, mascarando assim a presença dos conflitos.

O ponto que se quer chegar é que, da mesma forma que a conquista de uma política pública se dá calcada no nível de tensão entre Estado e sociedade, ela também é retirada da agenda de acordo com a elaboração e inserção de argumentos contrários que tendem a apaziguar a tensão, enfraquecendo a luta sob a justificativa de que não há conflito ou de que não há enaltecimento de um grupo em detrimento de outro. Porém, deve-se atentar que:

Os movimentos de libertação contra o colonialismo e os novos movimentos sociais - do movimento feminista ao movimento ecológico, do movimento indígena ao movimento dos afrodescendentes, do movimento

³ Não se trata de desconsiderar importantes conquistas, como por exemplo a criminalização do racismo na Constituição de 1988, conhecida como lei Coé, mas sim de reconhecer que as políticas públicas voltadas aos conflitos étnico-raciais, derrubando a teoria da democracia racial, ainda é muito recente no Brasil.

⁴ Sobre esta temática ver Joaze Bernardino(2002), Antônio Guimarães(1999) e Joel Araújo (2008).

camponês ao movimento da teologia da libertação, do movimento urbano ao movimento LGBT - além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram consigo novas concepções de vida e de dignidade humana, novos universos simbólicos, novas cosmogonias, gnoseologias e até ontologias. Trouxeram também novas emoções e afectividades, novos sentimentos e paixões. Foram estes movimentos que criaram as condições para a sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2008, p. 9).

Então, uma política pública não representa apenas uma conquista em termos legais, mas uma conquista política no sentido de se colocar em pauta a questão estrutural do problema que gerou a agenda para que se crie a política pública. A política em si como uma lei vem para outorgar uma necessidade, neste caso emergente, que diz respeito à construção de identidade de sujeitos e grupos que têm formas diversas de ser e estar no mundo, ou seja, o instrumento jurídico só amplia e confirma a contundência da militância do movimento que requereu tal medida.

Conforme Boaventura de Souza Santos (2008) nos apresenta, trata-se de minimamente proporcionar que existam concomitantemente diferentes concepções e práticas de vida que não retirem a dignidade humana dos sujeitos independente de sua etnia ou sexualidade, conforme preza a própria Constituição do país.

Com isso, é possível inferir que talvez no caso da lei 11.645, que surge em forma de combate ao racismo e intolerância étnica e cultural, é presente uma falta de cidadania, algo fundamental a um convívio coletivo construindo boas práticas em sociedade já que:

A cidadania seria, portanto, a forma contemporânea de preservação da coletividade e controle sobre o Estado. A possibilidade desse controle é, por sua vez, diretamente proporcional à preservação da coletividade. Assim, quanto mais solidária for a sociedade, mais ampla será a cidadania e, portanto, menor possibilidade terá o Estado de ser excludente ou exercer poder de força (LOBATO, 2006, p.310).

Pode-se assim dizer que a permanência do pensamento colonialista no país, se pensarmos por exemplo que a abolição foi um abandono às populações negras ao ponto destas se verem em uma situação ainda degradante em liberdade, e, dessa forma, perpetuando uma visão do negro como um indivíduo inferior aos demais, tendo em vista que tinha que se sujeitar a todo tipo de serviços para que fosse possível o sustento, a prática da cidadania não foi possível, desarticulando assim os grupos reivindicativos, abrindo mais controle ao Estado. Possivelmente por esse motivo que a criação da lei 10.639, e posteriormente a 11.645, só tenha ocorrido nos anos 2000. Essa medida representa um primeiro passo na tomada de poder daqueles que quase que majoritariamente construíram a identidade do país e que foram rechaçados a serem meros espectadores no desenvolvimento econômico e social deste, já que sempre estiveram à margem dos variados privilégios concedidos ao homem branco.

A criação da referida lei foi o início de um longo processo de empoderamento étnico e afirmação da identidade negra que teve seu auge nos governos de Lula e Dilma, quando ocorreram as maiores conquistas nessa área, tais como programas de cota, editais da área da cultura para o público afro-brasileiro e indígena, além de programas

de descentralização de acesso à cultura para jovens de baixa renda.

Essas conquistas repercutem não somente ao campo da educação formal como mencionado na lei, mas também no campo da educação não formal, ou ainda em temáticas transversais como, por exemplo, a educação patrimonial⁵.

A educação patrimonial no Brasil, já está presente na esfera educacional, sobretudo de âmbito não-formal, cerca de 35 anos, tendo uma trajetória marcante em educativos de museus, hoje sendo expandida para diferentes espaços culturais. O conceito norteador que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional trabalha é a ideia de construir e compreender de forma participativa os diferentes bens culturais referenciados em cada pessoa, sendo assim uma referência cultural⁶.

A valoração dos bens culturais existentes ocorre a partir das referências culturais que cada sujeito carrega consigo. Dessa forma, desestabiliza-se a prática de reconhecimento do que é patrimônio somente pelo Estado, como é possível observar ao longo de todo século XX desde a criação do IPHAN.

Surge então uma política patrimonial como um marco na trajetória da instituição, relacionada a valorização de bens culturais, identificados e apoiados por diferentes grupos sociais, que difere muito da prática do IPHAN até aquele momento, que tinha como método magno a valorização de bens monumentais materiais, atuando de forma vertical, com pouca participação pública. Então o registro, o novo instrumento legal do IPHAN vigorado a partir do decreto 3551/2000, passa a legitimar práticas culturais diversas que estabelecem vínculo entre o presente e passado, e que em geral vem contemplar manifestações

⁵ A educação patrimonial é uma área transversal, que vem sendo trabalhada sobretudo em espaços não formais desde a década de 80, como em museus, centros culturais e desde 2000 nas Casas do Patrimônio criadas e geridas pelo IPHAN juntamente com a sociedade civil. Vale mencionar, que demais instâncias do poder público ou organizações não governamentais, vem trabalhando com esta temática.

⁶ Conceito consolidado por Aloísio Magalhães (e sua equipe), e que era a base conceitual do Centro Nacional de Referência Cultural- CNRC, criado em 1975 durante a gestão de Aloísio no antigo SPHAN. Conferir em "O Patrimônio em processo" de FONSECA, 1997

culturais da diáspora africana, afro-brasileira e indígena. Considerando a proximidade da criação da lei 10.639/03 e o decreto-lei 3551, além de diferentes materiais que conceituam a educação patrimonial neste período, é possível inferir que ambas as políticas surgiram num intento semelhante, e que sua concretização talvez tenha sido possível pela transição política que o país vivia naquele momento⁷.

Pode-se concluir que a lei 11.645 foi importante não somente ao campo da educação, mas a todas as áreas de formação de cidadania, que extrapolam os ambientes formais de ensino e que é fundamental para a consolidação de uma sociedade autônoma capacitada a reivindicar seus direitos como menciona a própria Constituição. São muitas as formas de atuação que contribuem para a abordagem das temáticas propostas na lei, mas saliento a importância de duas áreas em específico: a arte-educação, conforme a própria lei sugere que seja trabalhada, e ainda uma outra área relativamente recente na educação formal, a educação patrimonial.

É perceptível a profícua presença das temáticas transversais da educação patrimonial já que esta busca valorizar as referências culturais dos educandos, expandindo o conhecimento para além dos muros da escola e buscando reverberações dos conteúdos trabalhados no cotidiano das crianças e jovens de diferentes contextos culturais. Trata-se de buscar encontrar em cada um dos sujeitos envolvidos traços de uma história não tão remota, que traz consigo diversos saberes, construídos na migração e na resistência.

Se hoje olhando para um passado não tão distante é possível ver os efeitos perversos da libertação mascarada na marginalização de alguns povos, ou ainda os processos de violências simbólicas e físicas decorrentes deste processo de marginalização, é emergente

⁷ É possível inferir que durante a primeira década de 2000 houve um grande avanço na área, tendo ocorrido a implementação de diversas políticas que colaboram para um maior respeito à diversidade cultural, na tentativa de combater o racismo, a intolerância religiosa e de gênero.

encarmos esse déficit criminoso criado de forma pensada. Devemos, no mesmo sentido, apostar em ações educativas que deem conta de empoderar os sujeitos minimamente para que empunhem coletivamente um grito de luta e resistência, para que nunca nos esqueçamos quem de fato, com as mãos sujas de barro e ouro, construiu este Brasil.

Referências

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 1997.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.540 de 02 de junho de 1943**. Considera “Dia do Índio” a data de 19 de abril.

. **Decreto Presidencial 3551 de 04 de Agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

. **Lei 10.639 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.

. o. Do parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004.

. **Lei 11.645 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

LOBATO, L. **Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas**. In: SARAVIA, H & FERRAREZI, E. (Org.) Políticas públicas. Coletânea. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. Revista crítica de ciências sociais, n. 80, p. 11-43, 2008.

FORMAÇÃO NA ÁREA CULTURAL: DESAFIOS ATUAIS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Wilq Vicente

Resumo: este texto busca apresentar alguns desafios para as políticas públicas de formação na área da cultura. Para tanto, aborda brevemente o contexto das políticas paulistanas; realiza um breve exame do campo da cultura e o seu desenvolvimento, trançando um panorama a respeito.

Qual é o cenário atual da qualificação profissional e do trabalho na área cultural? Quais são os desafios colocados para as políticas de formação neste campo?¹ Um dos desafios para se pensar a cultura na atualidade diz respeito ao entendimento de que existe uma efervescência cultural inédita que nas últimas décadas redefine o lugar do fazer artístico-cultural na cartografia brasileira. Na última década foram realizadas intervenções modificadoras na realidade social, traduzidas na redução da extrema pobreza, na ampliação da classe C, além de investimentos nas periferias no que tange a área cultural. Hoje, vislumbra-se um movimento cultural consistente, insistente, diversificado e fragmentado, de apropriação dos mecanismos de realização e difusão de formas literárias, musicais, audiovisuais e artísticas autênticas, que vai ao encontro de iniciativas do poder público, do mercado e da

¹ Estas questões foram norteadoras da 1ª Semana de Formação, Cultura e Trabalho, realizada em setembro de 2016 em São Paulo pela Muriçoca Multimídia, em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura e Sesc-SP, no âmbito da qual, como coordenador do seminário, desenvolvi a reflexão que deu origem a este texto, com a colaboração da pesquisadora e gestora cultural Ananda Stücker.

sociedade civil organizada, sobretudo nas grandes cidades.

No caso de São Paulo, nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Cultura (SMC-SP) ampliou consideravelmente os recursos destinados ao fomento da produção cultural. Produtores culturais são apoiados com recursos de editais públicos, notabilizados através do atual Núcleo de Cidadania Cultural (que é responsável na cidade de São Paulo pelos Programas VAI I e II, Pontos de Cultura, Aldeias, Agentes Comunitários de Cultura e Fomento à Periferia, destinados a grupos artísticos e culturais, principalmente àqueles cuja origem e foco de atuação encontram-se nas regiões periféricas) e do Núcleo de Fomentos (responsável pelos programas de fomento às linguagens artísticas, notadamente ao Cinema, Dança, Teatro e, mais recentemente, ao Circo e às redes sociais tecnológicas), além de ações de investimento direto e contratações artísticas.

No entanto, a ampliação do investimento nos fomentos à produção artístico-cultural não tem se revelado um mecanismo capaz, por si só, de induzir a cadeia produtiva da cultura de forma mais consistente e vigorosa. Sobretudo, no sentido da emancipação produtiva e da sustentabilidade dos grupos culturais e artistas, aspecto este fundamental para a sobrevivência no mercado de trabalho de forma não tão dependente do investimento estatal direto.

A política cultural nos últimos anos buscou construir o fortalecimento e sua capilaridade em nível nacional, tendo sido essa uma das áreas prioritárias do investimento do governo federal, vide o Programa dos Pontos de Cultura. Do ponto de vista das políticas públicas, algumas

ações se destacam por seu caráter estruturante: o investimento em equipamentos públicos de cultura, com infraestrutura adequada, capazes de promover, a um só tempo, o acesso à programação cultural qualificada e à formação cultural e artística para o cidadão comum e para aqueles especialmente inclinados a tornar-se ou manter-se como profissionais da cultura.

Em São Paulo, temos alguns exemplos de equipamentos municipais que apontam para este sentido como o Centro de Formação Cultural de Cidade Tiradentes (CFCCT), Centro Cultural da Juventude (CCJ), Centro Cultural São Paulo (CCSP) e o Complexo do Theatro Municipal (Theatro, Praça das Artes e Central de Produção e Técnica do Pari). Em âmbito estadual vemos a existência de escolas técnicas de arte e cultura e equipamentos como as “Fábricas de Cultura”, que experimentam atividades de formação, em baixo número. Em âmbito nacional observamos a ampliação dos Institutos Federais de educação profissional com cursos na área cultural e a estruturação dos CEUs das Artes pelo Ministério da Cultura (MinC), projeto iniciado pela extinta Secretaria de Formação Artística e Cultural, em parceria com os entes federativos. Mais recentemente, programas públicos têm procurado oferecer bolsas de estudo em instituições privadas de ensino como o SENAI e o SENAC. Há também arranjos mistos, quando uma instituição privada faz a gestão de programas públicos de formação, como é o caso da SP Escola de Teatro. Mesmo considerando este amplo conjunto de instituições, é evidente a grande demanda por mais oferta e acesso à formação, em especial no campo da educação profissional. E sobretudo a demanda por um debate aprofundado e qualificado sobre as iniciativas existentes e sobre os campos a explorar.



Nota-se que já há algumas gestões no município de São Paulo, a área de formação é voltada sobretudo para as práticas artísticas, em escolas, programas continuados, cursos de curta duração, seminários e oficinas diversas, sendo importante mencionar, no âmbito da SMC, o pioneiro programa Jovem Monitor Cultural, iniciativa que desde 2008 promove a experimentação profissional no campo da gestão, realizada a partir da atuação prática dos jovens em equipamentos municipais, além dos já consolidados programas EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística, PIÁ - Programa de Iniciação Artística e Vocacional, estes voltados para as artes.

Considerando a notável demanda de profissionais versáteis no vasto campo cultural paulistano, a baixa oferta de cursos na área, sobretudo profissionalizantes e a barreira financeira ao acesso de cursos pagos, entende-se a promoção da capacitação e formação pública como fundamental no atual cenário. Voltadas para profissionais iniciantes ou interessados no campo, novas ações formativas devem orientar-se pelo objetivo de desenvolver técnicas e habilidades, oferecer conteúdos gerais e específicos do funcionamento do trabalho e proporcionar a prospecção de possibilidades profissionais. Também voltadas para produtores, gestores, artistas e profissionais já atuantes, devem visar ao aperfeiçoamento de técnicas e à qualificação do trabalho, proporcionar especialização, oferecendo um ambiente de reflexão, aprimoramento, sistematização e troca de experiências, atualizando conhecimentos e ampliando o repertório de práticas.

A procura por formação técnico-profissionalizante na área cultural é notória e o atendimento a esta demanda é um dos grandes desafios colocados pelo Plano Nacional de Cultura (PNC), configurando metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e está presente nas discussões do Plano Municipal de Cultura de São Paulo (PMC). Sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 35 a 37, estabelece que os alunos egressos do ensino fundamental e médio tenham acesso à Educação Profissional como forma de capacitação.

A formação na área da cultura, além de uma amplitude conceitual, pode compreender um vasto campo de possibilidades e modalidades de programas, projetos e formatos possíveis, muitas vezes constituídos em espaços e processos formativos não formais ou institucionais,

em relações estabelecidas nas dinâmicas dos saberes e fazeres empíricos e as formas de transmissão de conhecimento no ambiente de trabalho, o que é valioso e fundamental, mas não se configura como ação de Estado.

Também é necessário diferenciar a ideia de formação na área artística e cultural daquela que se aproxima do tradicional modelo de educação escolar. A estrutura escolar pressupõe uma organização hierárquica já pré-definida e um alinhamento a determinadas diretrizes curriculares que, por si só, não se aplicam a um projeto dinâmico e contemporâneo de formação artística e cultural. A possibilidade de um centro público de formação cultural não necessariamente prevê a interação intermediada somente por matrículas, catracas, ficha de avaliação, notas de desempenho, mas comporta um número mais variado e complexo de atores, para além dos professores, estudantes, pais e comunidade escolar.

Nos equipamentos públicos de cultura é possível experimentar projetos formativos e educativos que permitam arranjos intergeracionais, a intersecção de linguagens distintas e complementares, o acesso à inovação tecnológica e metodológica, a ousadia do pensamento crítico dos coletivos e grupos produtores diversos, a busca por novos conteúdos, a pesquisa e o processo criativo compartilhado dos artistas e de suas companhias, o amplo acesso e convivência diversa como espaço privilegiado de interação e formação.

Há uma necessidade latente de tratar a formação na área da cultura na perspectiva de uma política de Estado, conciliando as políticas re-

sultantes de secretarias de cultura e educação municipais, estaduais e federal, universidades, instituições culturais privadas, sistema S, escutando também profissionais e empreendedores, produtores, artistas e gestores culturais.

Os equipamentos culturais são parte fundamental da rede de difusão e circulação cultural, contribuindo ainda para o acesso à produção cultural. De perfis variados - teatros, centros culturais, museus, bibliotecas, cinemas -, privados ou públicos, têm em comum o oferecimento de alternativas de consumo, produção cultural e o atendimento público. Tais espaços têm se tornado cada vez mais multifuncionais, de maneira que não é raro ver saraus poéticos realizados em museus e apresentações musicais em bibliotecas, por exemplo. A formação transdisciplinar e a versatilidade do profissional são, portanto, características cada vez mais demandadas nesse mercado de trabalho.

Existe uma demanda premente pela formação de técnicos de nível médio, em instituições públicas adequadamente estruturadas para isso, assim certificados e reconhecidos pelos órgãos competentes da regulamentação profissional, capazes de oferecer uma formação sólida, em consonância com as necessidades do universo de trabalho na área.

Para o futuro próximo, o Plano Municipal de Cultura de São Paulo vislumbra a continuidade das boas práticas e políticas existentes e novas ações nos campos da experimentação e ampliação de repertórios, da iniciação artística. Além de ações voltadas para a formação técnica e para a profissionalização, tendo como premissas a democratização do acesso e a descentralização cultural, o desenvolvimen-

to local e o acesso aos saberes, de forma que torna-se premente o aprofundamento das discussões a respeito das políticas para o setor.

Considerações Finais

Para uma política pública que atue de maneira dinâmica no setor cultural, faz-se necessário não apenas fomentar a produção artística, a difusão e o acesso à fruição, demonstrando o compromisso do poder público com essa importante dimensão da vida social, mas também se faz urgente que São Paulo ocupe um lugar estratégico na capacitação e formação de profissionais qualificados para alimentar essa cadeia de produção. Há uma demanda de promover a megalópole à posição de referência também na qualificação dos técnicos e profissionais na área cultural. Tal papel de referência ainda é muito incipiente e aquém da importância e do potencial que o município apresenta. Como aponta Eduardo Sena,

É imperativo que os processos formativos trabalhem com a premissa de que não existe dicotomia entre os saberes artísticos e técnicos, entre técnica e arte, mas complementariedade e troca. Ou seja, é importante aproximar os produtores de cultura, o mercado e os aprendizes, para que estes compreendam os dilemas e aspectos práticos que moldam o fazer artístico. Não se trata, contudo, da submissão da formação aos interesses do mercado, mas sim a construção dialógica e crítica de conhecimento sobre as aspirações e necessidades dos diferentes atores (fazedores e artistas, mercado cultural, poder público etc.) (SENA, 2016, p. 52).

Entre as metas do Plano Municipal de Cultura de São Paulo, a formação aparece de maneira destacada: “Promover a formação artística, técnica e de gestão cultural, com ênfase na ampliação do acesso e na descentralização territorial”. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Cultura deve ter em vista um planejamento que contemple tanto as iniciativas de formação que já realiza, como o desenvolvimento e implementação de ações futuras, com especial atenção para a Meta 14, que vislumbra a “criação e ampliação de vagas de formação técnica e profissionalizante nas áreas artísticas, de gestão e produção cultural”.

Sendo o município a instância mais próxima dos modos de vida da população e do fazer cultural, ampliar e qualificar a formação na área cultural é olhar de forma estratégica e sensível para as potencialidades da cultura como pilar essencial do desenvolvimento e da cidadania, intrincado diretamente com as estruturas econômicas e sociais e com a dinâmica urbana.

Referências

SENA, Eduardo Augusto. “**Relatoria da Semana de Formação, Cultura e Trabalho**”. São Paulo: 2016, p. 52.

BAYARDO, Rubens. “**A Gestão Cultural e a questão da formação**”. Revista Observatório Itaú Cultural / OIC - n. 6, (jul./set. 2008). – São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2008.

CUNHA, Maria Helena. **Gestão cultural: profissão em formação**. Belo Horizonte: Duo editorial, 2007.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE À LUZ DE ALGUNS CONCEITOS DE FOUCAULT

Sharine Machado Cabral Melo

Resumo: este texto discorre sobre a diversidade cultural e o papel da educação, a partir dos conceitos de governamentalidade e capital humano, propostos por Foucault. São as experiências que temos durante a vida, a educação entre elas, que nos aproximam de determinadas comunidades ou redes sociais e contribuem para a afirmação de identidades plurais, que constituem os indivíduos e a sociedade.

*Sê plural como o universo.
(Fernando Pessoa)*

Já é lugar comum dizer o quanto é importante criar condições propícias para que pessoas de diferentes culturas tenham liberdade em suas práticas sociais, culturais e religiosas, entrem em relação, inventem e compartilhem outros modos de vida. No entanto, um conceito tão abrangente quanto o de “diversidade cultural”, por vezes corre o risco de perder sua concretude. Por isso, este texto aborda o tema por um recorte específico: as comunidades e redes, presenciais ou virtuais, que se formam a partir de interesses comuns – como as linguagens artísticas – ou aspectos identitários, sociais, étnicos, de gê-

nero, entre outros. A obra de Michel Foucault (2008; 2010) contribui para pensar sobre o assunto a partir de um duplo viés: o conceito de governamentalidade e sua leitura sobre a noção neoliberal de “capital humano”.

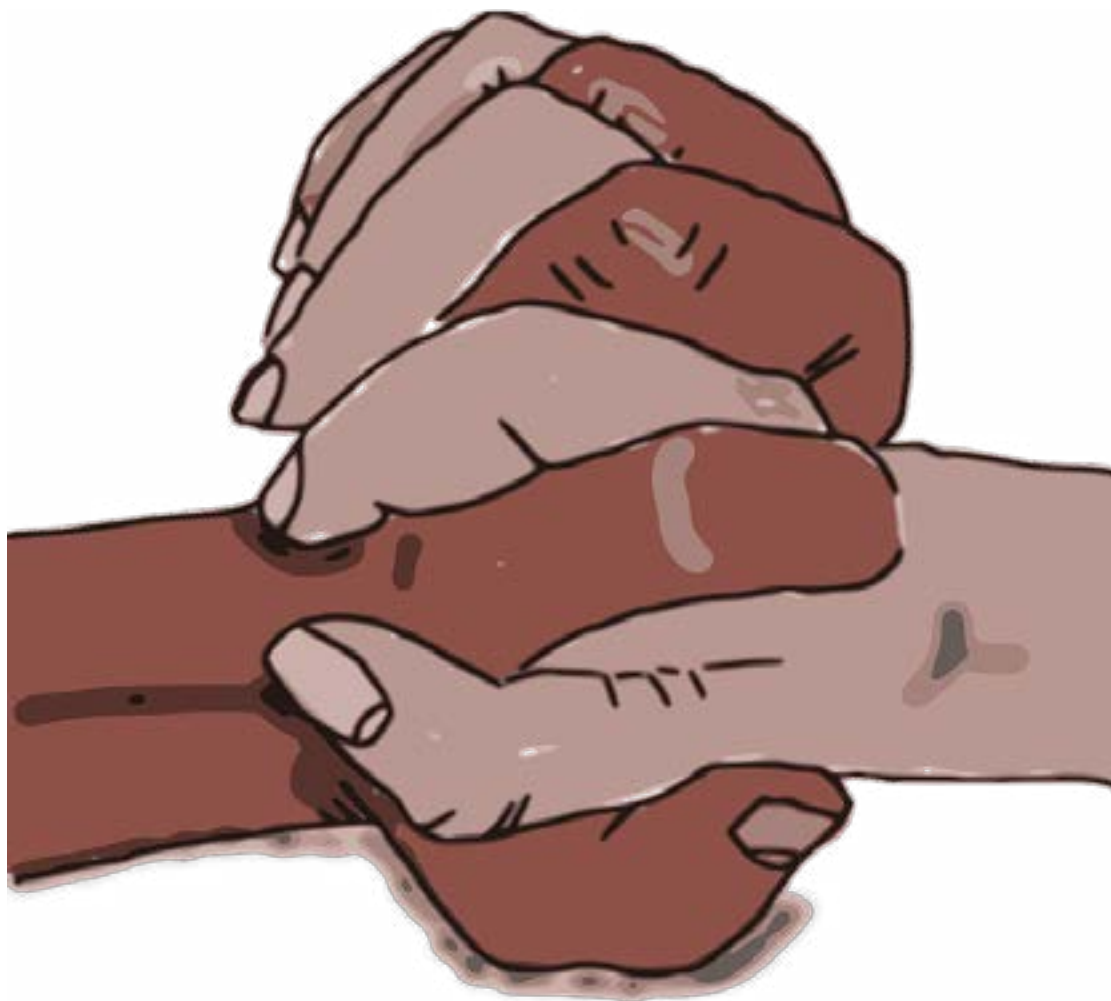
Foucault (apud COSTA, 2014) não acredita em sujeitos formados a priori, mas entende que há processos de subjetivação. Ou seja, para ele, cada sujeito se constitui pelo entrelaçamento de práticas e enunciados predominantes em uma determinada época. Os enunciados são compostos por falas de especialistas, discursos veiculados nos meios de comunicação, entre outros elementos que estabelecem regimes de verdade. Já as práticas referem-se ao governo das condutas, às maneiras como cada indivíduo conduz seus próprios atos e pensamentos.

Foucault (2014) também afirma que o poder não se concentra em uma pessoa, instituição ou classe social. Ao contrário, o poder é disperso, multilateral e está presente em todas as relações sociais. Sendo assim, há uma infinidade de grupos de interesse que se formam e concorrem entre si por atenção, direitos ou vantagens, recursos públicos e privados. Em meio a essa disputa de interesses, vários atores buscam governar as condutas individuais, entre eles: o estado, empresas, educadores e profissionais da saúde. As técnicas utilizadas são as mais diversas: divulgação científica, propaganda e publicidade, métodos escolares, leis e incentivos fiscais, campanhas de vacinação, entre outros exemplos. A maior parte dessas técnicas – alinhadas com o pensamento neoliberal – não determina exatamente como se deve agir, mas parte do princípio de que cada pessoa deve ter certo grau de autonomia, de modo que possa conduzir a própria vida, sempre de acordo com normas e padrões estabelecidos

(MILLER; ROSE, 2012). Há, portanto, uma intrincada relação entre o governo de si mesmo e o governo dos outros, entre a liberdade individual e as condições de possibilidades de uma época.

O conceito de capital humano, por sua vez, refere-se aos investimentos em educação, saúde e cultura, que são convertidos em fonte de renda. Essa noção, que Foucault (2008) analisa a partir da obra do economista Gary Becker, significou uma grande mudança no modo como as relações empregatícias eram entendidas nos anos 1970: os trabalhadores passavam a ser vistos como detentores de conhecimentos e competências que seriam oferecidos em troca de um salário. Embora venha do campo empresarial, a ideia pode se estender a outros aspectos da sociedade – não literalmente, como recurso meramente econômico, mas como um constante investimento na própria vida, o que certamente contribui para a formação do sujeito e tem influência direta sobre suas relações sociais. De fato, outra pesquisa, desenvolvida no mesmo período pelo sociólogo Mark Granovetter (1973), apontava para o capital social, a riqueza que emerge da interação entre as pessoas.

Uma das formas como a diversidade cultural se apresenta em nossa sociedade emerge destas duas dimensões: a sensação de pertencimento a comunidades ou redes de interesse e a vida convertida em capital humano. As oportunidades que cada um tem durante a vida, a cultura de que faz parte, o acesso às artes e à educação, as relações pessoais, tudo isso constitui seu capital humano. A partir dessas experiências, os indivíduos se aproximam de determinadas comunidades ou redes sociais. Ao mesmo tempo, são submetidos a técnicas



de governo que incidem sobre suas condutas. Assim, as noções de identidade se fortalecem e fomentam formas diversas de organização social, como movimentos políticos, artísticos e culturais, que difundem diferentes práticas e discursos. O emaranhado dessas redes e comunidades – algumas mais fortes que outras – ajuda a compor o modo como agimos e vemos o mundo, contribuindo para a construção do tempo em que vivemos, de nosso presente.

Há organizações, como partidos políticos, grupos profissionais e aglo-

merações de empresas, que certamente exercem grande poder na sociedade, atuando diretamente sobre decisões políticas, jurídicas e econômicas fundamentais e ditando comportamentos e modos de vida. Um grande exemplo é a busca por padrões de beleza hegemônicos, influenciada pelos meios de comunicação de massa, a indústria farmacêutica e os circuitos de moda. Contudo, há também organizações como os movimentos de afrodescendentes, feministas e LGBT que, além de lutarem por direitos, como o casamento entre pessoas do mesmo gênero, a liberdade religiosa e as cotas universitárias, enriquecem o debate sobre a diversidade cultural ao dar visibilidade a essas questões. Na área artística, outros exemplos ilustram a situação, entre eles, os editais de fomento e os prêmios para linguagens específicas, como a dança e o teatro. Essas certamente são conquistas importantíssimas, que promovem a diversidade das manifestações artísticas e culturais e refletem o engajamento e o poder dos grupos de interesse formados majoritariamente por ativistas e membros da sociedade civil. Essas lutas e conquistas devem ter continuidade, mesmo em momentos adversos, pois são elas que garantem a participação democrática e a pluralidade de pontos de vista na sociedade.

O problema ocorre quando as comunidades e redes acabam se fechando em seus próprios circuitos, apegando-se excessivamente a uma identidade única. Voltando a Foucault: os sujeitos são constituídos pelo entrelaçamento entre práticas e enunciados – diversos – de uma época, sendo constantemente submetidos a técnicas de governo. O apego a uma única identidade nos impede de entrar em relação com a pluralidade de culturas que se espalham pelas redes e comunidades e que, efetivamente, fazem parte de nossos proces-

tos de subjetivação. Como consequência, alguns grupos identitários acabam competindo por direitos que deveriam ser comuns e, muitas vezes, ofuscam a luta mais ampla de toda a sociedade e a inclusão efetiva das minorias (COSTA, 2014). Como ilustra o caso das artes, a disputa segmentada por verbas para determinadas linguagens, por exemplo, pode suplantar o esforço comum por mais recursos públicos e privados, pelos direitos trabalhistas ou pela formação de público.

Nesse contexto, a educação também tem uma dupla função. A mais evidente talvez seja a formação do capital humano, dos recursos que cada um tem a oferecer nas relações sociais. A educação, formal ou informal, deve dar ferramentas para que as pessoas lancem um olhar crítico sobre os discursos e as práticas predominantes e, embora estejam sempre sujeitas às possibilidades de sua época, tenham certa liberdade para escolher suas relações e compor sua própria identidade – não aquela identidade imutável, mas a que emerge das diversas redes e comunidades, das várias culturas de que fazem parte. Na educação formal, uma maneira de ampliar a visão de mundo dos alunos e de incentivar o pensamento crítico é apostar em conteúdos de história, sociologia e filosofia (sejam essas disciplinas obrigatórias ou não), além de oferecer um amplo acesso à produção artística de diversas culturas, de modo que se entenda que o mundo é tecido por diferentes práticas e enunciados, ora convergentes, ora divergentes.

O segundo papel da educação – e, talvez, o mais importante – é permitir que as pessoas possam, ao menos, mapear o jogo de forças que compõe o presente e os interesses dos diversos grupos sociais. A partir dessa compreensão é possível atuar efetivamente na sociedade, dando

continuidade a práticas e enunciados considerados positivos e buscando mudar aqueles com os quais não se concorda. A questão não é simplesmente respeitar a diversidade ou valorizá-la. Isso é muito pouco. A chave é entender que é a própria pluralidade de culturas que constitui o mundo. Como nenhuma identidade é dada a priori, é também essa diversidade que compõe cada um dos indivíduos. Ao referir-se ao papel da pesquisa histórica, Foucault (2005, p. 35, 326) afirma que:

[...] é sempre na confluência dos encontros, dos acidentes, no curso da história frágil, precária, que são formadas as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. O que a razão experimenta como sua necessidade, ou melhor, aquilo que as diferentes formas de racionalidade apresentam como lhes sendo necessário, podemos fazer perfeitamente a sua história e encontrar as redes de contingências de onde isso emergiu; [...] isso quer dizer que elas [as formas de racionalidades] repousam em uma base de prática e de histórias humanas, e já que essas coisas foram feitas, elas podem, com a condição de que se saiba como foram feitas, ser desfeitas.

Ora, é somente a educação – formal ou informal – que pode dar condições para que as pessoas compreendam a rede de contingências que Foucault cita nessa passagem. É a educação que lança luz sobre a pluralidade que nos constitui. Por fim, é a educação que dá ferramentas para desfazermos as práticas e os enunciados que impedem a livre expressão das diversas culturas.

Referências

COSTA, R. A biopolítica nos estudos sobre pessoas com deficiência. In: **Diálogos biopolíticos. Sobre alguns desafios da construção da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

FOUCAULT, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: MOTA, M. (Org.). **Michel Foucault. Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução de E. BRANDÃO. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A governamentalidade. In: M. FOUCAULT, **Estratégia, poder-saber. Coleção: Ditos e escritos**. Tradução de V. L. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GRANOVETTER, M. **The strength of weak ties**. **American Journal of Sociology**. V. 78, n. 6, p. 1.360-80. Chicago: The University of Chicago Press, 1973.

MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o presente**. Tradução P. Valério. São Paulo: Paulus. 2012.

COMUNICAÇÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

Wilton Garcia

Os campos da comunicação e da cultura, no Brasil, enfocam dinâmicas entre diversidade cultural, mídias alternativas e ambiente educacional. Este ensaio destaca, de modo estratégico, a informação e o consumo na atualidade. Disso, estudos contemporâneos pontuam a produção de conhecimento, subjetividade e informação, a ressaltar soluções baseadas na solidariedade humana.

*Existe um gradiente do acreditar.
A certeza é o grau máximo no eixo da confiança
depositada em determinada crença;
O incrível é o grau mínimo.
Gianetti (2016, p. 63)*

Das divergências entre tradição e renovação, a diversidade cultural efetiva-se como processo aberto, em constante transformação, que se modifica conforme necessidade. Assim, as variações temporais (passado, presente e futuro) estão (inter)ligadas com o espaço, pois uma novidade equivale-se da herança do antepassado ances-

tral, cuja passagem para o novo legitima sua atualização e inovação.

Na epígrafe deste texto, o autor coloca em xeque a incongruência entre certo e errado, com o convite para refletir acerca de dúvida e confiança. Logo, como investigar dinâmicas atuais entre diversidade cultural, mídias alternativas e ambiente educacional, ao permear a informação e o consumo?

No ambiente educacional, esse tipo de questão deve ser levantada para que professores/as e aluno/as conversem sobre inquietações cotidianas como: pós-verdades e fake news. Cada vez mais, a informação se confunde com entretenimento e, conseqüentemente, o lúdico gera consumo no mercado-mídia. Agora, o binômio mercado-mídia parece ser inseparável para fortalecer o consumismo.

E a dispersão toma conta do sujeito como fator recorrente que dificulta a concentração de qualquer atividade, em razão da cultura digital (computador, internet, redes sociais, telefone celular etc.). A natureza humana, aqui, pede socorro.

Assim, a noção de contemporâneo (re)desenha o cronótopo (GUMBRECHT, 2016) para além de espaço-tempo. Do ponto de vista conceitual, os estudos contemporâneos (CANCLINI, 2016; VARGAS-LLOSA, 2012; YÚDICE, 2016) propõem uma teoria política e social, ao aproximar os estudos culturais e as tecnologias emergentes. Esses estudos pesquisam as (re)formulações de atualização e inovação a respeito das coisas no mundo, inclusive a informação e o consumo.

Diversidade Cultural

Da teoria à política (e vice-versa), a diversidade cultural (re)configura a ética como condição adaptativa das relações humanas na sociedade atual. O equilíbrio entre ética, estética e técnica serve para intermediar a vida mediante os parâmetros providenciais do respeito e da dignidade humana. Diante de “novos/outros” contornos, tal diversidade instaura um posicionamento crítico e, ao mesmo tempo, flexível sobre aspectos econômicos, identitários e socioculturais, os quais entrelaçam um sistema de (re)apropriações e trocas culturais.

A cultura fragmenta-se, nesse contexto da diversidade, o que indica espaços intermediários na comunicação de dados, os quais entram em sintonia – e saem automáticos. Portanto, a instantaneidade torna-se um valor para a mediação do sujeito com aquilo que pode ser (re)feito, mesmo tendo poucos recursos.

A partir da diversidade, proliferam-se vozes destoantes do sistema hegemônico na perspectiva periférica das culturas minoritárias: mulheres, gays, negros/as, índios/as, idosos/as, deficientes físicos entre outras. A expectativa dessas minorias seria buscar alternativas para criar “novas/outras” enunciações: algo consistente capaz de empoderar discursos e ações efetivas, com atitude robusta.

Portanto, as variantes discursivas – de decisões precisas – compreendem qualquer alteridade e extrapolam a (re)dimensão dessa diversidade quando se promulgam traços da diferença. Essa última aponta para as características singulares do sujeito e sua sujeição (inter)subjetiva – o sentir, o afetar e ser afetado.



Para além de uma denúncia, “a reivindicação reiterada da abertura à alteridade não remete, como nas concepções fenomenológicas sobre a intersubjetividade, à alteridade de um outro sujeito, porém à alteridade mais completa, a da própria situação – a transversalidade” (PELBART, 2013, p. 88). Tal transversalidade projeta o fluxo necessário para flexibilizar ou deslocar os referentes culturais, metaforicamente, nas trajetórias e bifurcações labirínticas que servem de cartografias espaciais nessa contemporaneidade conturbada. Ou seja,

Como pode ser desenvolvida uma perspectiva que sintonize com as atuais práticas culturais? Uma via é registrar como se desmaterializam as artes e a literatura na era de sua reprodutibilidade tecnológica. As relações da escrita e da leitura com o audiovisual e o digital conduzem a um novo regime simbólico. Dissolve-se a consistência da arte e da literatura, como algo diferente do nada, que resiste a ele, nestes tempos de fluxo digital generalizado de imagens e escritas? (CANCLINI, 2016, p. 89)

Da cultura digital, por exemplo, a produção e a disseminação das mensagens mercadológico-midiáticas, em diferentes formatos, almejam prioritariamente o capital que promove o consumismo. Porém, isso solicita atenção para a formação do sujeito.

Mídias Alternativas

A proposta de mídia alternativa versa sobre as ramificações da informação, em prol do interesse coletivo. O alternativo oferece flexibilidade no ato criativo que prolifera ajustes distintos. Se alternar provoca mudança, metamorfosear é a chave, como camaleão. Nota-se o distanciar da mídia tradicional pautada pelo sistema hegemônico; seja governo ou empresa privada. A ideia seria trazer à tona uma informação coerente com a realidade e menos manipulada por tendências capitalistas.

Como modelo de negócio, a mídia alternativa não visa ao lucro diretamente, mas necessita de recursos para se desenvolver. Nesse caso,

é atribuída ao financiamento coletivo, pois isso garante autonomia, emancipação e independência da informação. Uma mídia independente permite experimentar e alterar uma posição crítica.

Do ponto de vista (hiper)midiático, produzir/fazer uma mensagem é diferente de recepcionar/consumir a mensagem. A mensagem deve interagir com o/a produtor/a e consumidor/a de conteúdo, ao (re)conferir os sujeitos e as coisas no mundo, longe do convencional, cujo fluxo de desterritorialização da informação se desfrontereiza (VILLAÇA, 2017). É agenciar e negociar posições. Tal dinâmica plural articula uma multiplicação viva entre os envolvidos, num processo comunicacional.

Do ponto de vista mercadológico, divulgar implica compor uma posição específica que expõe possibilidades de Ser/Estar do sujeito e torna pública uma ideia. São nuances (re)conhecidas como informação exposta ao outro em qualquer prática sociocultural. De acordo com Vargas-Llosa (2012, p. 210):

Não é verdade que a internet é apenas uma ferramenta. É um utensílio que passa a ser um prolongamento do nosso próprio corpo, de nosso cérebro, que, também de maneira discreta, vai se adaptando pouco a pouco a esse novo sistema de informar-se e de pensar, renunciando devagar às funções que esse sistema desempenha por ele e, às vezes, melhor que ele.

Observar o cotidiano, assim, faz parte de uma experiência que (re)adequa a sociedade, em que se encontra o/a consumidor/a na con-

sonância com as tecnologias emergentes. A fonte principal que dobra ideias criativas como mídia alternativa são os acontecimentos do dia a dia a serem tratados como novidades. E os diferentes relacionamentos entre usuário/a-interator/a fomentam a produção de conhecimento atrelada à produção de subjetividade e, na sequência, a produção de informação.

Fatos transformam-se em dados a serem informados, de modo tático, no calor da cena. A informação, então, potencializa a mensagem – como impulso intrínseco do sujeito entre projetar e identificar. Nesse caso, seria preparar um sistema complexo de informação, discurso ou estratégia, cuja codificação está armada para ser decodificada pelo público (SODRÉ, 2013).

Ambiente Educacional

O esforço de políticas públicas para se pensar sobre a educação no Brasil, hoje, depende de relacionar, mais especificamente, a experiência e a subjetividade do sujeito. No país de tamanha desigualdade social, a educação torna-se dispositivo potente para agenciar e negociar o lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

Os envolvidos na educação devem discutir (muito mais) sobre o que acontece na sociedade. Paradoxalmente, verificam-se circunstâncias que merecem apontamento e reflexão na sala de aula e em casa, uma vez que as redes sociais abriram as portas da virtualidade, para além do senso comum.

Do panorama retratado até aqui, o processo de ensino-aprendizagem precisa de atualização da informação, sobretudo com a ideia de mercado-mídia que eleva o consumo exagerado, ou melhor o consumismo. Em determinada ocasião, uma mensagem maximiza o enunciado e amplia seus efeitos, na expectativa de alterar sua própria expressão de informação e consumo, na qual arquiteta um tom sedutor e empolgante para divulgar lançamento ou manutenção de mercadorias (SODRÉ, 2013).

Na contemporaneidade, a linguagem instaura-se para sistematizar a expressão do discurso preparado para comunicar, em sua ambientação de um sistema mutável, deslizante de transformações enunciativas. Tais modificações produzem um movimento simultâneo de deslocamentos e flexibilidades, ao (des)territorializar a linguagem comunicacional (GUMBRECHT, 2015). E o campo da educação necessita repensar a forma de comunicação cada vez mais sofisticadamente tecnológica. Yúdice (2016, p. 87) afirma:

As crianças de hoje habitam o virtual. As ciências cognitivas têm nos mostrado que o uso da internet, ler ou escrever mensagens (com o próprio polegar), ou consultar a Wikipédia ou o Facebook não estimulam os mesmos neurônios ou as mesmas zonas corticais estimuladas pelo uso de um livro, quadro ou caderno. Essas crianças podem manipular várias formas de informação ao mesmo tempo, mas não as compreendem, nem as integram, nem as sintetizam como nós, seus antepassados.

O autor indica os usos de materiais escolares e os interstícios de fluxos virtuais. Dessa forma, a diversidade cultural (re)equaciona a experiência e a subjetividade do sujeito, sobretudo no ambiente educacional como esfera de informação e consumo. Também, as características de um assunto ou tema (re)conduz à produção de conteúdo em mídias alternativas como as redes sociais. A educação atual deve preparar, de fato, o sujeito para a realidade.

Desse cenário enfatizado de táticas ferozes, pensar a crise da representação econômica, política, entre outras, que atinge a sociedade contemporânea seria tentar solucionar o irresoluto, ou seja, algo que almeja ideologias e utopias.

Desdobramentos

A questão que rege, aqui, prevalece-se no empenho da pesquisa que aproxima diversidade cultural, mídias alternativas e ambiente educacional. Do panorama retratado até agora, saberes e práticas devem tangenciar esse tipo de discussão que se multiplica na atualidade sobre informação e consumo. No destaque de complexidades, contradições e paradoxos da contemporaneidade, o volume intenso de expressões violentas na sociedade brasileira (de)marca enunciados contundentes, inclusive no debate educacional.

De modo geral, é preciso combater o consumismo, a começar pela educação, no que tange a informação. Oposto a isso, observam-se reações equivocadas com comentários duvidosos nas redes sociais, visto que um grande grupo deseja falar, se manifestar, se expressar on line. No entanto, faz isso sem cuidado. Socializar uma ideia é tão sério, que se deve ponderar a argumentação com respon-

sabilidade, pois o que foi exposto na internet solicita investimento que agregue valor à sociedade.

Em síntese, o resultado pontua soluções baseadas na solidariedade humana. O encontro fecundo entre comunicação, diversidade e educação aposta na preocupação com questões sociais em prol da dignidade e dos direitos humanos. Isso deve, sem dúvida, ampliar a discussão a respeito e fortalecer o desenho de políticas públicas para um cenário indômito, que valoriza a formação do sujeito.

Referências

CANCLINI, N. G. **O mundo inteiro como lugar estranho**. São Paulo: EdUSP, 2016.

GIANNETTI, E. **Trópicos utópicos**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

GUMBRECHT, H. U. **Nosso amplo presente: o tempo e a cultura contemporânea**. São Paulo: Unesp editora, 2015.

PELBART, P. P. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n-1, 2013.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SODRÉ, M. **Um novo sistema de inteligibilidade. Questões transversais: revista de epistemologia da comunicação**. São Leopoldo, Unisino, v. 1, p. 66-73, 2013. Disponível em: <goo.gl/yKodQk>

Acessado em: 20 mai. 2018.

VARGAS-LLOSA, M. **La civilización del espectáculo**. Buenos Aires: Afaguara, 2012.

VILLAÇA, N. **Comunicação, desfronteirização dos gêneros e estratégias identitária**. *Artfactum: revista de estudo em linguagens e tecnologia*. V. 15, n. 2, p. 1-14, 2017. Disponível em: <goo.gl/RzsBfg> Acessado em: 20 mai. 2018.

YÚDICE, G. **Os desafios do novo cenário midiático para as políticas públicas**. *Observatório, São Paulo, Itaú Cultural*, n. 20, p. 87-113, 2016. Disponível em: <goo.gl/ACJ9Ri> Acessado em: 20 mai. 2018.

DIFERENÇA E UNIVERSALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA NO CAMPUS DOS MALÊS

Igor Ximenes Graciano

Resumo: No ambiente multicultural do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) do Campus dos Malês, na Unilab, discutimos as limitações e os desafios para o ensino de Literatura dentro de um projeto que pretende promover uma revisão epistemológica e canônica que incorra, sobretudo, na disputa de um conceito de universalidade que se nutra da diversidade, não de sua anulação ou silenciamento.

No Campus dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unliab), entre os 600 e 700 estudantes matriculados do Instituto de Humanidades e Letras (IHL), cerca de 1/3 são africanos oriundos de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Os outros estudantes são da região de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano, e municípios limítrofes, sendo poucos de Salvador, distante 70 km, ou de outros estados. Trata-se de um campus afastado, uma vez que a Unilab tem sua sede institucional na cidade de Redenção, no Ceará, onde se encontram a Reitoria e as outras unidades acadêmicas.

O IHL oferece um Bacharelado em Humanidades, com tempo regulamentar de dois anos, e uma Licenciatura em Letras, de quatro anos. Após a formatura das primeiras turmas de Humanidades, está em vigor o início das terminalidades, que, por enquanto, são: História, Pedagogia, Ciências Sociais e Relações Internacionais. O corpo docente é também internacional, com professores brasileiros de diversas regiões e estrangeiros de Cuba, Alemanha, Itália, Colômbia, Espanha, além de africanos de Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Congo. Esse grupo atua há quatro anos, desde a abertura do campus, em 2014, em um prédio escolar cedido pela prefeitura do município, uma vez que o edifício-sede ainda não foi concluído.

Os estudantes brasileiros, todos oriundos da escola pública, vêm com alguma informação dos clássicos da literatura nacional. Entre os africanos, a relação com a literatura talvez seja ainda mais distante, senão nula. Os guineenses sequer têm uma disciplina específica, obrigatória, de literatura durante o liceu, de modo que muitos deles têm poucas notícias dos clássicos brasileiros e portugueses, e mal podem indicar um escritor de seu próprio país. Não por acaso, a mais conhecida pesquisadora da literatura guineense, Moema Parente Augel (2007), se refere em seu estudo da produção literária nacional como o “desafio do escombro”.

Alguns fundamentos para o ensino de literatura

Entre as expressões mais escutadas nas salas de aula, corredores, pátios e auditório está a “virada epistemológica”. Ou seja, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) querem barrar o epistemicídio da universidade eurocêntrica, excludente quanto aos saberes práticos e

¹ Formado nesse período pelos músicos Allan Carvalho e Cincinato Jr.

teóricos originários de outros centros que não os antigos centros colonizadores. As ementas das disciplinas buscam, na medida do possível, cumprir essa virada, trazendo temas, objetos e bibliografias que deem conta da produção intelectual da diáspora negra, especialmente. O curso de Letras, um tanto mais conservador do que o Bacharelado em Humanidades, tenta não fugir dessa demanda.

A partir de entrevistas informais com os colegas, além do que está estabelecido no PPC, busca-se que o egresso saia com uma perspectiva de política linguística aguçada, em parte pela convivência diária com várias línguas e culturas num espaço tão reduzido. Quanto a sua percepção da literatura, acredito que estamos em vias de formar turmas que, considerando-se o perfil sempre deficitário do repertório de obras, algo inescapável nas graduações de letras, revisam o padrão médio do egresso na área.

Assim, é muito provável, entre escritores e escritoras contemporâneos, que o estudante de Letras da Unilab demonstre familiaridade com Conceição Evaristo, Paulina Chiziane, Ferréz, Ana Maria Gonçalves, mas sequer tenha ouvido falar de Bernardo Carvalho ou Lygia Fagundes Telles. É mais provável que tenha lido Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, do que O cortiço, de Aluísio Azevedo. A disciplina optativa de Literatura Infanto-Juvenil prevê desde sua ementa um tópico para o racismo de Monteiro Lobato. O rap está presente não só como expressão de muitos dos estudantes, como tem seus textos citados em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e projetos.

Em Introdução aos Estudos Literários (IEL), apresenta-se aos calou-



ros a historicidade do conceito de literatura e a necessidade de compreendê-lo a partir das disputas que se dão na sociedade. O manual de Eagleton (1997) tem sido eficaz nesse sentido, desde uma perspectiva marxista, assim como alguns textos de Hall (2006) e Dalcastagnè (2005), voltados para questões identitárias no mundo contemporâneo.

A introdução às grandes áreas dos estudos literários – a teoria, a crítica e a historiografia – se dá sob a perspectiva bourdiesiana de

um campo em movimento. Como futuros professores, saliento o papel dos estudantes na configuração desse campo, enquanto agentes efetivos dessa transformação. Em um ambiente como a Unilab, a consciência do lugar de fala é incorporada como uma moeda de troca bastante tangível no dia a dia da universidade. As individualidades são agregadas a um repertório discursivo que as situam no microcosmo unilabiano, de modo ainda mais evidente, acredito, do que em outros ambientes universitários que conheci.

No caso dos estudos literários, uma vez apresentada a viabilidade libertária de que podemos nos tornar agentes da transformação do que é ou não é considerado literatura, ou do que se entende por boa ou má literatura, ou mesmo na possibilidade de construção de uma tradição, um cânone que se constitua a partir de perspectivas históricas silenciadas, novos desafios se colocam para a agenda do multiculturalismo.

Logo na primeira avaliação de IEL há uma resolução apressada por parte dos estudantes, frente ao que consideram a opressão da literatura “tradicional”. A saída seria um alargamento do que pode vir a ser considerado literatura, quando citam linguagens e expressões à margem do senso comum do que se toma por literatura, como o funk carioca. Esse vislumbre da liberdade sem método leva a um contrasenso, contudo: se qualquer coisa pode vir a ser literatura, tudo é, ao menos como potência, literatura. O jogo é pretensamente vencido sem sequer ser jogado. Nisso, duas posturas são recorrentes: uma recusa pouco informada da “literatura de branco”, aliada à ilusão de que contra a opressão basta uma chave de leitura decolonial. O critério dessa triagem resume-se quase sempre ao levantamento do perfil

biográfico dos autores do que à leitura de seus textos. É verdade que todos fazemos isso em alguma medida em nossas escolhas de corpus, contudo, quando “Morte e Vida Severina” é desconsiderado sob a alegação de que o poeta é um diplomata branco, há um problema.

Por vezes a sensação é de um desinteresse generalizado pela literatura entre os estudantes, porém o que de fato ocorre é uma tautologia, ainda que nem sempre reconhecida como tal, entre expressão artística e militância, o que leva a certa apatia quanto à leitura literária. Afinal, as obras quase nunca surpreendem ou causam perplexidade. Os textos, ou pelo menos como eles são selecionados e apresentados, parecem apenas confirmar ideias preestabelecidas. Todorov (2010, p.27) afirmou que a teoria da literatura “reduziu a literatura ao absurdo”, uma vez que na escola “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas do que falam os críticos”.

Não penso, como parece querer Todorov, que a literatura deva (ou precise) ser salva da extinção. Ainda que o horizonte seja promover uma relação não instrumental com a leitura, acredito que precisamos ainda assim revisar nossas estratégias didáticas, pelo bem da dimensão complexa e, por isso mesmo, subversiva das inúmeras expressões literárias. O equilíbrio necessário está em fazer isso sem prejuízo da relevância política dos lugares de fala e da denúncia de estruturas de poder excludentes.

Pode-se concluir que falta dialética no ensino da leitura literária conforme a demanda decolonial, mas prefiro antes considerar o signo de Exu enquanto centro da episteme diaspórica. O filósofo Eduardo

Oliveira (apud FREITAS, 2016, p.57) afirma que Exu, o senhor dos caminhos, “é o mesmo que dissolve o construído; aquele que quebra a regra para manter a regra; aquele que transita pelas margens para dar corpo ao que estrutura o centro; é aquele que inova a tradição para assegurá-la”.

Afirmar um lugar de fala é já deslocar-se dele, mirando-se a partir do outro. Isso deve incluir o cânone e a margem do cânone. Na verdade, é preciso ler atentamente para reconhecer a encruzilhada nos diversos espaços e assim suspender, por ora, o modelo bourdiesiano de campo, cujo centro se isola das margens. Afirmo isso por suspeitar que a instauração de novos centros pode gerar uma rigidez que fragiliza o corpo, aproximando-o da morte. Nos movimentamos muito nos nossos espaços discursivos (os departamentos de humanas, entre outros) e confabulamos nossas verdades enquanto boa parte do mundo segue sua marcha conservadora.

No momento histórico em que se almeja a virada epistemológica – o pensamento da ancestralidade, novas possibilidades de formulações teóricas fora da episteme colonizadora da Europa etc. – o que parece faltar no Brasil contemporâneo é, ironicamente, algumas das bandeiras do Iluminismo, entre as quais o estado laico, o reconhecimento dos direitos civis etc. O Ubuntu, matriz filosófica do pensamento africano de origem Bantu, se pode ser reconhecido como o outro do Iluminismo francês, não é o seu oposto, mas uma formulação capaz de descentralizá-lo sem jamais excluí-lo, como parece desejar parte da militância política e acadêmica do movimento negro.

Seguindo essa percepção, ao propor a leitura do famoso capítulo de Harold Bloom, “Uma elegia para o cânone”, de *O cânone ocidental* (1995), com o intuito de apresentar uma abordagem no mínimo inusitada, para não dizer ofensiva, ao ambiente teórico e ideológico do IHL, surpreendentemente não constatei uma recusa absoluta aos argumentos do autor. Mesmo criticando a retórica polemista de Bloom sobre o que denomina de “escola do ressentimento”, notei uma atenção para o fascínio que Shakespeare e outros escritores do tal “cânone ocidental” causam naquele professor.

Em outra ocasião, após a leitura e debate a partir de um conto de Kafka, “O abutre”, percebi que o desfecho enigmático da história perseguiu os estudantes dias após a aula. Penso que o sucesso da leitura se deu porque não houve reiteração de uma pauta política a ser reconhecida ou iluminada na prosa ficcional, mas diversas apropriações políticas da narrativa pelos leitores (o conto, muito curto, foi lido e relido em sala de aula, com tempo para discussão). Alguns estudantes, especialmente os africanos, viram no abutre um déspota, há os que o interpretaram como uma doença, um câncer, enquanto outros reconheceram na figura agônica uma metáfora do racismo no cotidiano do jovem negro. Ninguém mencionou o antissemitismo europeu, via pela qual é possível interpretar o conto, espécie de presságio alegórico da Shoah.

Conclusão como encruzilhada

A potência da complexidade e a autoridade artística do escritor tcheco não se interpuseram à urgência da luta política dos estudantes, que na época estavam em pleno debate para constituir os Diretórios

Acadêmicos de Letras e de Humanidades. O pesadelo de Kafka possivelmente diz de outros pesadelos, e seu universo se entrecruza com a ancestralidade africana e diaspórica, iluminando-as. Nessa atividade de leitura, pela primeira vez, antevi em retrospecto o signo de Exu enquanto chave epistêmica, conforme a abordagem já citada de Eduardo Oliveira.

Estas conclusões são um lugar comum para quem trabalha com a interface arte-sociedade, afinal o discurso ficcional é já e sempre uma extrapolação do contexto e sujeitos da criação. Contudo, em um ambiente universitário onde se carrega o senso de missão desde o nome, num momento de hostilidade aos direitos fundamentais, parece estratégico lembrar (com o perdão do termo) o caráter universal das obras literárias. Por razões que todos nós compartilhamos, a ideia de universal esteve e está normalmente relacionada mais ao apagamento da diversidade do que com sua celebração.

Talvez seja o caso, agora, de disputar o conceito de universal, não mais de rechaçá-lo. Seguindo esse rastro argumentativo, ainda intuitivo, penso que se a ideia de universalidade continuar identificada somente aos discursos conservadores, a fragmentação será o resultado mais frequente de nossas resistências. Diante dessa longa noite no Brasil (e no mundo), parece urgente tecer a manhã, considerando uma universalidade que se nutra da diferença, não de sua anulação. Entre veredas, almejar as encruzilhadas.

Referências

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BLOOM, Harold. “Uma elegia para o cânone” In: **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

DALCASTAGNÈ, Regina. “**A personagem no romance brasileiro contemporâneo**”. Revista de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Brasília, n. 26, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. de **Waltensir Dutra**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREITAS, Henrique. **O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador: Ogum’s Toques Negros, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

UM BREVE RELATO SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO CULTURA E NEGRITUDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Lorena Penna Silva
Claudio Orlando Costa do Nascimento

Resumo: presente artigo faz uma abordagem sobre o Projeto de Extensão Cultura e Negritude, de iniciativa do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no intuito de demonstrar práticas formativas produzidas em conexão e valorização com o legado histórico, sociocultural da cidade de Santo Amaro (BA).

Introdução

O Projeto Cultura e Negritude faz parte de uma gama de ações de extensão do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), da Universidade Federal da Bahia (UFRB), Campus de Santo Amaro, que visa a contribuir para a “promoção de um espaço acadêmico onde seja acolhido todo o fazer e saber cultural por parte das sociedades” (BRASIL, 2009, p.13). Observa-se que os estudos nos campos da cultura, das tecnologias, das linguagens artísticas, da engenharia do espetáculo, da economia criativa (BRASIL, 2009), postos em dialogias com os projetos de extensão, pouco contribuem

para diminuir as barreiras entre o conhecimento científico e o popular, na perspectiva de produzir ecologias de saberes contextualizados.

O Cultura e Negritude, para além de estreitar relações no território de atuação da UFRB – Recôncavo da Bahia - constituído em sua maioria de negros, pobres e sem acesso ao ensino superior -, tem demonstrado o reconhecimento da heterogeneidade do saber/fazer, na cultura local, na formação, na construção de identidade cultural afrocentrada, inclusiva, que, por meio de políticas afirmativas, garantam o acesso dos comumente excluídos nesta sociedade (NASCIMENTO; ALVES, 2017).

A extensão universitária e a diversidade cultural em Santo Amaro (BA)

Ao refletir sobre a crise de legitimidade da universidade (SANTOS, 2008), que desde a sua constituição teve seu acesso restrito, justificando a perpetuação de uma elite intelectual no Brasil que hierarquizou os saberes, considerando-os comprovados cientificamente, somos remetidos a uma concepção de extensão comprometida com os novos dilemas universitários do século XXI.

A necessidade de repensar a universidade, aliada às políticas públicas e aos movimentos sociais que tentam diminuir as discrepâncias raciais e sociais gritantes, com reflexos diretos nas condições do país, encontra amparo numa extensão universitária que se preocupa com a diversidade, o multiculturalismo, a exclusão social, o racismo, com a valorização da cultura popular, como o meio mais próximo de aproximação e conexão de saberes com a sociedade.

Afilio-me aqui à ideia de Ecologia de Saberes¹, de Santos (2008), ao

¹ A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2008)

entenderem a extensão como promoção de diálogos entre conhecimento científico e popular, em um movimento inverso, de fora para dentro dos muros institucionais, como uma política de justiça cognitiva e social.

A extensão universitária que muitas vezes foi marginalizada dentro da academia, considerada somente de prestação de serviços, é, nesse processo, a porta de entrada para a interlocução com a sociedade, desde que seja entendida de forma diferenciada, em comunhão com a alteridade, a sensibilidade, o reconhecimento de outros saberes e o respeito ao território de trabalho.

Transformar a relação da universidade, instituição de formação elitizada, baseada no conhecimento ocidental, com a sociedade brasileira, com suas culturas, principalmente a negra, que está imbricada praticamente em tudo que se foi construído neste solo, é abrir novos caminhos para uma educação antirracista e de respeito à diversidade, é abrir portas para as camadas populares se sentirem inseridas nesse espaço, é promover a diminuição de desigualdades sociais e cognitivas. “Escutar aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade” (BERNADINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 7).

É nesse contexto que Santo Amaro (BA), constituída por 89% de negros e pardos (IBGE, 2017), recebe no recôncavo uma universidade pública consubstanciada pelas políticas de reparação social.

Primeiramente, no contexto de diáspora, escravidão, modificações culturais e permanência pós-escravização da ceifação de direitos mí-



nimos para uma vida decente, sem tocar na destruição psicológica e afetiva do sujeito.

Segundamente, pela pujança intelectual, cultural e de recursos naturais que essa cidade tem, ao tempo que sofre com o abandono de políticas públicas expresso nos índices sociais, a exemplo: somente 2,68% da população frequentam o ensino superior para um montante de 57.800 habitantes (IBGE, 2017).

O território do recôncavo produziu um legado cultural de enorme importância já durante o século XIX, nessa região, ocorreram os primeiros registros do sam-

ba-de-roda, expressão musical, coreografia, poética e festivais de raízes culturais negro-africanas (BRASIL, 2014, p.6-7)

O Projeto de Extensão Cultura e Negritude

Em Santo Amaro (BA) foi instalado o CECULT, no ano de 2013, já idealizado desde a época do projeto inicial de implantação da UFRB, e que nasce sob a égide das políticas afirmativas em seu currículo e formação, cujas bases epistemológicas foram sendo construídas por meio de vivências e diálogos junto às comunidades, e reafirmadas logo no primeiro evento de Extensão Cultura e Negritude, realizado no Centro.

O Cultura e Negritude é um projeto de extensão que nasceu de uma parceria com os Programas de Educação Tutorial (UFRB e Recôncavo em Conexão e Acesso, permanência e pós permanência) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Tem como uma de suas premissas “contribuir com a política de educação das relações étnico-raciais, pondo em destaque os referenciais culturais africanos e afrodescendentes, construídos a partir de vivências e das experiências produzidas nos cenários locais/territoriais de vida e formação” (NASCIMENTO; ALVES, 2017, p.10).

O Cultura e Negritude contribui com as discussões previstas pelas Leis 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e passa a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (NASCIMENTO; ALVES, 2017) e a Lei 11.645,

de 10 de março de 2008, que altera a anterior e inclui também no currículo a temática indígena. Essas leis constituíram um divisor de águas na luta por um currículo descolonizado e antirracista, pautado na interculturalidade e no interconhecimento. As promulgações delas abriram na academia importantes discussões sobre outros conhecimentos refutados dos currículos e não eleitos como válidos para a formação escolar.

O Cultura e Negritude tem mobilizado a academia, em conexão com os diversos segmentos socioculturais, numa data importante para o Brasil, como é o 13 de maio. Diversas atividades interculturais são realizadas em conjunto com o Bembé do Mercado, por meio de rodas de saberes e formação que abordem a cultura, a arte e a identidade negra, valorizando as expressões culturais da comunidade local, contribuindo para a formação de jovens do ensino básico, com ações nos colégios públicos da cidade e para o corpo docente, discente e técnico da UFRB.

O Bembé do Mercado, em Santo Amaro, é considerado o maior candomblé de rua do mundo, e foi iniciado por João de Obá, babalorixá², segundo a tradição oral, um ano após a abolição da escravatura, em 1889. A persistência da ancestralidade atravessa também os sessenta terreiros de candomblé no seu território. O que nos leva a pensar a contribuição das religiões de matriz africana na luta pela preservação da cultura, identidade, libertação e solidariedade dos negros, a partir de África. O que Oliveira (2012) nos chama atenção ao afirmar que “o candomblé foi o principal palco de resistência cultural, política e social dos negros brasileiros”.

² Pessoa do sexo masculino, responsável pelo culto aos orixás em terreiros de candomblé, nação ketu.

O Projeto ocorre anualmente e na quarta edição promoveu as rodas de saberes e formação, tecnologia socioeducativa, que proporcionam uma reflexão coletiva e horizontalizada (NASCIMENTO; JESUS, 2010), fora do cerco institucional, com múltiplas linguagens e vertentes. Perpassaram pela dança, fotografia, uma mostra cinematográfica, religiosidade e debates acerca da contribuição dos africanos e afrodescendentes no campo da cultura, das artes e tecnologias.

Conclusão

Trata-se de um breve relato sobre as ações e descobertas da pesquisa do Projeto de extensão Cultura e Negritude, que carece de um trabalho delongado para minuciar outras contribuições que dialogam com as ações de políticas afirmativas pautadas em um currículo descolonizado, com o multiculturalismo e com as próprias transformações que a universidade atravessa e, por final, numa visão abrangente de extensão, associada ao ensino, pesquisa e formação.

Até então, a universidade mantivera-se alheia aos problemas sociais e culturais da nossa sociedade, permanecendo no que se convencionou chamar de pedestal do cientificismo.

A extensão universitária, que deveria constituir-se o caminho de diálogo com a população, quebrando os paradigmas conservadores da instituição, foi desvirtuada, objeto de colonização.

Com os sem número de estudantes de camadas populares adentran-

do nas instituições públicas de ensino superior, exigiu-se também um novo pensar sobre a formação, o currículo e a extensão que rompem com formas homogêneas e hegemônicas de conhecimento e, principalmente, que contribuíssem com a luta antirracista e de aceitação à multiplicidade cultural e de saberes existentes.

Faz-se necessário compreender esse cenário para estudar os desafios e possibilidades do Projeto de Extensão Cultura e Negritude, de iniciativa do CECULT/UFRB, que rompe com três vertentes de imediato: a extensão universitária que não dialoga com a sociedade; a mudança nos currículos colonizados e na formação monocultural e no combate ao racismo e todas as formas de discriminação social. A tarefa de manter e ter projetos multirreferencias como esse nas universidades, que abraçam uma diversidade de conhecimentos e culturas, e, simultaneamente, trabalham na perspectiva da equidade social e racial é árdua, extremamente complexa e se constitui como modelo de resistência e persistência perante o movimento contrário às políticas de avanços sociais que se instalou no País, descortinando a multiculturalidade.

Referências

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e Perspectiva Negra**: Revista Sociedade e Estado, Brasil, v.31, n. 1, Jan/abr.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado**

Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas.
Cruz das Almas, BA, 2014.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014.** Cruz das Almas, BA, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro, RJ, 2017.

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.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. **Cultura e Negritude: linguagens do contemporâneo.** (Org.). Cruz das Almas: EDUFRB, 2017. (Coleção UNIAFRO).

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira:** Revista Sul-americana de Filosofia e Educação (RESAFE). n. 18, p. 28-47, [S.l]: maio-out. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI-para um reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

UMA BREVE ANÁLISE DA UNIVERSIDADE E A CULTURA BRASILEIRA NO DECURSO DO TEMPO

Lorena Penna Silva
Claudio Orlando Costa do Nascimento

Resumo: o presente artigo faz uma abordagem da cultura brasileira no contexto das universidades implantadas no Brasil que foi malograda, inicialmente, não se constituindo como essencial no processo formativo institucional, implicando na formação acadêmica, na descolonização dos currículos, na permanência de novos ingressantes nas universidades por meio de políticas inclusivas e na formação multirrefenciada.

Introdução

O artigo faz um breve relato sobre a cultura e a universidade no decurso dos séculos XIX e XX, época em que coincidem iniciativas de implantação da universidade no Brasil com a discussão por parte de grandes pensadores e educadores sobre a cultura dominante nas instituições de ensino superior e a necessidade de uma universidade inclusiva e democrática que se aproximasse do seu povo, despertando a valorização da nossa cultura.

Em pleno século XXI, ainda é incessante o discurso de aproximação da

universidade com a sociedade, seja por meio de ações de um dos tripés da instituição de ensino superior, que é a extensão, alhures, reconhecidamente nova, ou nas suas tradicionais práticas de ensino e pesquisa, na tentativa de dirimir esse distanciamento já consubstanciado no nosso subconsciente e presente nas nossas falas e ações, como se a cultura popular fosse inferior ao conhecimento científico e as pessoas não se constituíssem, com sua bagagem cultural, relevantes para a Universidade.

Não se pode olvidar que essa aproximação tem sido intentada, porém sem uma horizontalidade de saberes, com exceção de projetos inovadores concebidos por poucos na academia. Ademais, a universidade, por meio de políticas inclusivas e reparadoras, tem inserido alunos de camadas populares que precisam dialogar conhecimento científico com práxis social e cultural, num processo formativo multirreferencial, de fortalecimento de identidade.

A cultura brasileira e suas imbricações no ensino superior

O Brasil, tardiamente, se atentou para a afirmação da cultura local do seu povo. Na época da República, período pós-abolição da escravatura, pensava-se o Brasil à moda do estrangeiro: as roupas, o modo de se portar, a arte e a arquitetura em imitação da Belle Époque. Esquecendo-se então que a maioria da população era formada por negros de diversas etnias, recém libertos, sem profissão, porém fincados na sua cabeça toda a sua história de vida, todos os constructos culturais que vieram de gerações em gerações e aportaram nos sobreviventes por meio da linguagem, da música, da arte e da forma de viver desse povo.



A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutadas contadas de forma diferente; a “proverbial incultura” do povão não permite que ele participe ativamente de reinvenção constante da sua sociedade. Os que pensam assim e assim agem, defendem uma estranha democracia, que será tão mais “pura” e “perfeita”, segundo eles, quanto menos povo nele participe (FREIRE, 1989, p.20).

De certo, a cultura popular não importava para os abastados da época, sem ao menos uma reflexão inicial da congruência de saberes obtida

pela mistura de povos africanos, indígenas, portugueses e outros que aqui aportaram, constituindo-se uma rica profusão de conhecimentos e culturas que, por meio do seu reconhecimento, criaria espaços na educação que preservasse o modo de ser, fazer e pensar do seu povo, propiciando o desenvolvimento de um país equânime.

Sem a cultura, nem as possibilidades humanas nem nossos sistemas sociais seriam possíveis. Eles são possíveis apenas em coordenação mútua e a cultura é precisamente o sistema de idéias ou crenças de símbolos expressivos e orientações de valor, que garantem a perpetividade dessa coordenação. (BAUMAN, 2012)

A universidade, desde a sua construção, salvaguardou a cultura, como elemento importante para a sociedade, não só no sentido de guarda e preservação, mas de memória material e imaterial dos povos, sendo, atualmente, considerada por alguns como um quarto elemento, em conjunto com o ensino, a pesquisa e a extensão, na consecução de sua função social.

(...) A “cultura” seria um agente de mudança do status quo, e não de sua preservação, ou mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal. (BAUMAN, 2013, p.12)

Infelizmente, no Brasil, na época de Dom Pedro I e II, não houve o interesse em criar universidades, pois os fidalgos que aqui viviam eram escolarizados nos pátios dos colégios Jesuítas e, após, iriam cursar a

escola superior na Universidade de Coimbra. A população, em geral pobre, miscigenada, devia trabalhar incessantemente para manter os lucros, sendo inóspita nesse contexto. Por óbvio, não seria ressaltada uma cultura que prezasse pelo saber popular ou que, pelo menos, reconhecesse sua aplicação em diversos campos, sem solapar, nesse contexto, a importância do conhecimento científico.

De qualquer sorte, tentaram criar uma universidade no Brasil, o que não se tem certeza é da sua diversidade e da sua abrangência, porém se têm registros de 42 projetos de criação de universidades no país, apresentados durante o período de 1808 a 1889 (TEIXEIRA, 1968). Um dos pedidos fora de um povo aguerrido que colaborou para a Independência do Brasil: o de Santo Amaro (BA). Pedia para o recôncavo a primeira universidade do país, o que se pode observar em trechos extraídos da ata da Sessão Extraordinária da Casa da Câmara da Villa de N. S. da Purificação de Santo Amaro, em 14 de junho de 1822, onde se fez presente o povo, a igreja e os políticos, instruídos da causa constitucional, para responderem a um ofício dos deputados da junta do governo. A ata demonstra o interesse das pessoas envolvidas em descentralizar o poder da Coroa; tornar a junta do governo eleita e composta pelo povo; pregar a tolerância religiosa e, enfim, o pedido de uma universidade.

Os novos (velhos) dilemas culturais da universidade

A Universidade só foi implantada no Brasil no séc. XX, dirigida para a elite, e preocupada com a formação de seletos grupos, abstendo-se da preocupação com a sociedade desigual que se tinha e da inserção da população no ensino superior. Fechou-se nos seus muros, nos seus

currículos, que não incluía a realidade brasileira, incorrendo na alienação cultural ou na “história” dúbia, de visão embaçada, que não refletia a vivência dos sujeitos, assim como a cultura impregnada nos lares, nos caminhos e na forma de ser do brasileiro.

A formação escolar do sujeito não precede aos conhecimentos obtidos por eles no meio que habita e se constitui como pessoa. “O estudo é apenas uma educação rudimentar e a função da cultura é precisamente fazer a semente chegar à flor e ao fruto” (LIMA, 1963, p.2).

O artigo escrito por Alceu Amoroso Lima, conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Ataíde, intitulado “A Cultura Brasileira e a Universidade”, publicado pelo Conselho Federal de Educação, do Ministério de Educação e Cultura, em 1963, diuturnamente, retratou a cultura individual interdependente da cultura social; assim como a necessidade do conhecimento escolar e do extraescolar, e o papel da Universidade com sua função precípua de formar cidadãos culturais num contexto de humanidades, sem se posicionar de cultura superior ou tentar alijar outros saberes, conhecimentos.

Essa lição entre a cultura obtida pela prática do verdadeiro espírito escolar, da escola primária à Universidade, e a cultura comunicada pela própria vida extra-escolar, é que devemos preservar, para que a Universidade não seja um artifício dispendioso e privilégio de alguns “happy few”, mas um instrumento fundamental do humanismo cultural (LIMA, 1963, p.15).

A antropóloga Lilia Moritz Schwarcz (2012, p.30), no seu interessante

livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário”, tece uma crítica ao modelo cultural nacionalista implantado no Brasil, em 1930, num discurso apaziguador de mestiçagem brasileira, proferido por uma elite intelectual da época, que, por vezes, reinventou a história ou se aglutinou culturas díspares como se uma venda colocasse fim ao drama racial e social que não deixou de existir após a escravidão.

Nesse interregno, Anísio Teixeira, educador brasileiro, influenciado pelos pensamentos do pedagogo e filósofo John Dewey, aspirava à democracia e à educação universal, igualitária para a população, não desconectada do pertencimento de seu povo a sua terra, como o mesmo declamava que “o ensino superior constitua uma província isolada em perfeito estado de alienação cultural com relação à cultura nativa, à cultura Brasileira” (TEIXEIRA, 1968, p.28). Ao tempo que pedia uma universidade com as características peculiares e necessárias à formação e desenvolvimento sociopolítico e cultural do nosso povo.

Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformamos as nossas instituições culturais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro. (TEIXEIRA, 1968, p. 25).

O processo foi e continua árduo, todavia, despontou na América Latina, cujos intentos se deram pelo pedido de reforma universitária feito pelos estudantes no Manifesto de Córdoba, na Argentina, e influenciado por este, o da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Brasil, com participação também da sociedade civil e dos intelectuais comprometidos

com as questões sociais no país e encorajados a estreitar a relação com a sociedade.

Muito se avançou nesse sentido por meio de práticas extensionistas que até hoje exercem, em sua maioria, atividades de prestação de serviços e não uma via de mão dupla de conhecimento pela troca efetiva de saberes popular e acadêmico, pela ecologia de saberes, como distintamente tratam Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire.

La idea del pueblo inculto, señaló el peruano Augusto Salazar Bondy, em 1972, al que está dirigida la difusión, hacia el que había EXTENDER la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El paternalismo fue la conciencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y creación de los hombres que forman la masa, y portanto, despersonalización (FARIA, 2001, p.37).

Para além disso, a tentativa de universidade inclusiva do séc. XXI trouxe um sem-número de estudantes de origem popular que, por vezes, se sentem excluídos ao adentrar na instituição e não encontrar identificação, pertencimento ao seu modo de viver, a sua etnia, causando, por vezes, estranhamento, abandono, repugnância e, por fim, o sinal de que ali não é o seu lugar.

As universidades que têm projetos inovadores tentam diminuir essas

diferenças, aproximando-se e valorizando o saber popular; não dissociando o estudante da sua cultura, (des) colonizando currículos, formando profissionais cidadãos, transformando a Universidade em um verdadeiro laboratório de aprendizagens.

Conclusão

Muitas universidades comungam o pensamento de estreitar relações com a comunidade. Destarte, a maioria revela-se inapta ao ofício, pois não conseguem sentir, pensar e escutar as vozes dos que estão aguardando as oportunidades de adentrar a este universo singular e permanecer se sentindo parte dele, transcendendo a zona confortável do que acreditamos ser correto. Quando a Universidade peca nesse ofício não concebe um cidadão holístico, não forma com o outro e isso implica na formação dos estudantes que por vezes não se reconhecem naquele ambiente e escondem suas origens, sofrem com temores, envergonham-se de quem são ou de onde vieram.

Esses alunos de classes populares, em sua maioria negra e parda, frutos da inserção de políticas inclusivas nas Universidades, precisam refletir seu processo cultural, no momento em que adentram no mundo científico, conscientes que serão vanguardistas de um novo tempo, de uma nova geração, que vão ensinar a seus camaradas que a universidade tem espaço para todos que tenham sede de saber acadêmico, mas que não precisam se esfarelar nesse processo e reproduzir falas, demarcando velhos tempos e, sim, criar novas histórias. Que ela seja o espaço apropriado para o novo e não fique enclausurada nos seus muros terrenos e de ideias, sem exercer sua função social e sua trans-

formação cultural, sem jamais servir de objeto de alienação para as culturas existentes no país, mas utilizar-se da equidade para e por todos.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

FARIA, Dóris Santos de (org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. Ed. São Paulo: editora Cortez, 1989.

LIMA, Alceu Amoroso. **A Cultura Brasileira e a Universidade**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1963.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1. Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

AS RELAÇÕES DE PODER E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS PARA A PREGNÂNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Natanael Conceição Rocha
Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Resumo: o ensaio apresenta reflexões sobre as políticas afirmativas no âmbito da educação superior a partir da discussão de colonização versus descolonização do conhecimento. Para tanto, oportuniza ponderações sobre as relações de poder e as definições dos lugares sociais, defendendo a pregnância das ações afirmativas (JESUS, 2007) como caminho para uma educação emancipacionista.

Ante o desafio de pesquisar sobre as políticas de permanência no ensino superior público no contexto em que a sociedade está inserida, de globalização e neoliberalismo no âmbito mundial, e de crise político-econômica na esfera nacional, implica fazer reflexões sobre as desigualdades sociais e educacionais, e, de igual forma, sobre as relações econômicas, raciais e políticas que têm decorrência nas definições de políticas públicas. Versa discutir sobre as relações de poder que constituíram as bases da sociedade brasileira, e como estas reverberam no sistema educacional.

Interessa-nos compreender como se constituíram as relações sociais no Brasil, ao longo do processo, e como os sujeitos sociais historicamente marginalizados pelo sistema moderno-capitalista-opressor, especialmente as populações afro-brasileiras e as indígenas, entre outras minorias sociais, no que se refere ao acesso e fruição de direitos. E também como as instituições de educação superior públicas entendem a engrenagem da sociedade e quais as estratégias desenvolvidas para a transformação ou manutenção desse status de sociedade.

Neste veio, acionam-se as discussões propostas nos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2009) para refletir sobre as fronteiras radicais que distinguem em dois grandes polos o sistema-mundo, o que denomina de linha abissal. Para o autor, no contexto da modernidade, na ascensão do capitalismo e do sistema de colonização, há estruturas de poder que abalizam as sociedades em dois lados da linha, as metrópoles e os territórios coloniais, e, sob essa perspectiva, a impossibilidade da co-presença equânime. Em termos práticos, o pensamento abissal distingue radicalmente toda a produção de vida da metrópole e da colônia: de um lado da linha há regulação, emancipação, enquanto do outro lado, há inexistência, apropriação e violência.

As estruturas sociais retroalimentadas pela determinação da linha abissal negam a produção da vida humana do outro lado da linha, utilizando-se de formas de fixar e sustentar o discurso de inferioridade e sub-humanidade, tanto no período colonial quanto no pós-colonial das populações não-europeias. Exemplo contemporâneo desses efeitos perversos são observados nos currículos escolares da educação

básica e superior, que, mesmo com as pressões dos movimentos sociais negros, ao longo da história, e a implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, continuam retratando as populações negras e indígenas de forma estereotipadas e estigmatizadas. Trata-se de reverter essa lógica, um movimento contra-hegemônico, o que o Boaventura de Sousa Santos (2009) defende como justiça social e cognitiva.

Para Santos (2009) é preciso discutir sobre o quanto a linha abissal continua definindo os lugares na sociedade contemporânea, como é o caso do fascismo do apartheid, que define de um lado os grandes centros urbanos, e do outro lado as periferias. O que está em discussão é o rompimento com essa linha abissal, fazendo frente à auto-reprodução dessas estruturas, no veio de um movimento de cosmopolitismo subalterno (SANTOS, 2009). Trata-se, desse ponto de vista, de um movimento contra-hegemônico emancipacionista, antirracista e antifascista, que questiona os lugares dos sujeitos e grupos sociais subalternos.

Neste caminho, a ecologia de saberes nos parece pertinente como movimento-ação contra-hegemônico na produção de outros conhecimentos (SANTOS, 2009). Conforme Gomes (2012), comentando sobre o pensamento pós-abissal, a ecologia de saberes surge como alternativa aos lados da linha abissal, entendendo haver possibilidade de “reconhecimento afirmativo” de outros saberes, de outras epistemologias. Na universidade e a partir dos nossos interesses, é considerar em par de igualdades e tanto quanto formativa toda a produção das populações afro-brasileiras e indígenas nos currículos acadêmicos – oralidade, estrutura organizacional, cultura, religiosidade, economia e política; na sociedade é desenvolver políticas públicas afirmativas



com e para as populações historicamente alijadas no que diz à saúde, especificamente à saúde da população negra, à educação antirracista, à habitação, direito à cultura local e regional, esporte e lazer, na contramão do sistema opressor-colonizador, que exige o movimento incontornável de justiça social e cognitiva, isto é, a decolonialidade do poder (BERNARDINO-COSTA & GROSFUGUEL, 2016).

Lembremo-nos, neste caminho de argumentação, que toda a produção do conhecimento formativo dos currículos acadêmicos e escolares é produto de relações de poder, de grupos sociais que visam a se manter na posição constituída ao longo da história de opressão e dominação e que, portanto, “excluem ou alienam de maneira naturali-

zada uns e promovem outros” (MACEDO, 2012, p.176). Mas “o quê e quem fica de fora e por quê?” Quem está do outro lado da linha?

Nesta discussão, é necessário discorrer sobre as concepções de colonialidade para daí discutir uma decolonialidade do poder. Em outras palavras, o movimento de desestruturação do sistema moderno-capitalista-colonial. Conforme Quijano (2009; 2013) há uma diferenciação fundante deste termo e do colonialismo, como pode ser observado.

Deste modo, a “raça” – uma maneira e um resultado da dominação colonial moderna – permeou todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Em outros termos, a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto (QUIJANO, 2013, p.43).

Quijano (2013) problematiza um sistema de diferenciação sociorracial no mundo capitalista, que naturaliza, no seio das sociedades, as categoriais sociais, as relações de dominação e classificação de inferioridade-superioridade. A colonialidade do poder, como destaca Quijano (2013), baseia-se, entre outras formas, no racismo estruturado e estruturante como, seguramente, a mais terrível de suas manifestações. A lógica da colonialidade do poder está na construção ideológica de um padrão eurocêntrico-moderno-capitalista. Quijano (2009; 2013) destaca como os efeitos do sistema-mundo se perpetuam nas sociedades através da: classificação sociorracial, de um lado os dominan-

tes, europeus, e do outro os dominados, não-europeus; na distribuição do trabalho e de toda a exploração oriunda da organização mundial do capitalismo; nas relações de gênero e “os comportamentos sexuais dos gêneros”, sobretudo no que representam o corpo da mulher negra e indígena; relações culturais e toda a negação das produções e saberes dos dominados.

As reflexões propostas tanto por Boaventura de Sousa Santos, sobre a linha abissal, quanto Quijano, com a colonialidade do poder, nos aponta a necessidade de compreender como se forjaram, ao longo da história, as relações sociorraciais e, por conseguinte, as definições dos lugares dos sujeitos e grupos sociais. A não identificação dessas relações de poder contribui para a trivialização das discussões de racismo, das desigualdades e por consequência, da secundarização das políticas de permanência para as minorias sociais na universidade.

A banalização de tais discussões se configura como uma das faces da colonialidade e do racismo, uma vez que estruturada sobre esses princípios, a sociedade perpetra injustiças através das quais os sujeitos reproduzem a lógica do sistema. É o rompimento com esse projeto capitalista-moderno-racista que se configura o processo de decolonialidade do poder, o rompimento com as composições racistas.

Nessa perspectiva, é inegável que a nação brasileira foi e é forjada sobre a égide da racialização dos povos, no que pesa apresentar que fomos nós, negros e negras, indígenas e mulheres os inferiorizados ao longo da história e, para tanto, discutir a decolonialidade provoca-nos analisar a sociedade complexamente.

Assim, trazer à baila as discussões sobre as ações afirmativas como movimento de decolonialidade é dizer de um outro lugar sistêmico, um rompimento. Observa-se que o movimento de ações afirmativas, políticas de acesso e permanência no ensino superior é um movimento tanto quanto de ações pró-conhecimento contra-hegemônico e, por conseguinte, de pertencimento, de alteridade e autorização. Em outras palavras, é um movimento de investigação, produção e promoção de conhecimentos que historicamente foram marginalizados, expropriados, postos à extinção.

Nega-se a análise simplista dos efeitos do processo de colonização na sociedade brasileira. Estamos diante de uma estrutura historicamente desigual de sociedade e por isso, discutir as políticas de enfrentamento exige de nós um projeto coletivo, transversal e radical. Como Bernardino-Costa & Grosfoguel (2016) problematizam, exige-se, diante dessa realidade, um compromisso ético-político na construção de um conhecimento contra-hegemônico, uma vez que para esses teóricos não basta estar do lado epistêmico oprimido, é necessário assumir essa condição como pauta política de enfrentamento.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100015&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso: 07 de fevereiro de 2018.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **DE COMO TORNAR-SE O QUE SE É: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade** / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. – 2007. 218 f.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação**. Espaço do Currículo, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012. ISSN 1983-1579. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec176>. Acesso em 05 de março de 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009. P. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? In: **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil** / Renato Emerson dos Santos (organizador). – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia da universidade à universidade de ideias In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Boaventura de Sousa Santos. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013, p. 371-428.

RELAÇÕES DE PREGNÂNCIA, DIVERSIDADE E FAZER ACADÊMICO: A PRESENÇA DE ESTUDANTES NEGROS E DAS CLASSES POPULARES NA UNIVERSIDADE

Natanael Conceição Rocha
Lucas Correia de Lima
Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Resumo: com o descortinar do século XXI, assistimos a um conjunto de transformações econômicas, culturais e sociais. No contexto da educação, as Ações Afirmativas vêm atender a uma nova realidade pelo ativismo de Movimentos Sociais em prol da democratização do acesso a esse nível de ensino e de Movimentos Negros dedicados a lutar, para que essa democratização ocorresse de forma a reparar as injustiças sociais ocorridas ao longo da história brasileira.

Qual o objetivo da Educação Superior senão o de contribuir com a (trans) formação da sociedade e para a superação das desiguais condições raciais, sociais e econômicas? Paradoxo dizer do projeto-político das universidades desse ponto de vista quando essas instituições foram reservadas às elites da sociedade e à manutenção de saberes hegemônicos, negligenciando toda e qualquer forma de conhecimento do outro lado da linha.

Sobre essa questão, Boaventura de Sousa Santos (2013), ao analisar historicamente a universidade e suas crises, destaca que a instituição universitária se reservou à produção da alta cultura para uma elite. Em outros termos, a universidade não esteve implicada com as realidades sociais, por menos com a minimização dessas problemáticas. Adversa, assume a manutenção de um status quo. Está em debate relações que se perpetuam conflitantes entre alta cultura versus cultura popular, educação versus trabalho, teoria versus prática; somando-se à discussão do papel social da universidade.

Nesse cenário, inscrevem-se as discussões sobre permanência no ensino superior público, que entram na agenda da Educação Nacional, nas últimas décadas, pelas pressões populares, a presença de governos progressistas na primeira década do século XXI e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Destaca-se que os avanços educacionais são consequências de lutas e resistências de Movimentos Sociais Negros, no desenrolar da história do Brasil, debruçados sobre a concepção de equalização social.

Nesse sentido, tratando sobre o alvorecer do século XXI e os movimentos de adoção de cotas nas universidades públicas, Almeida Filho (2005), no processo de implantação de políticas afirmativas na UFBA, aponta que tanto a cor da pele quanto os traços físicos indicam discriminações na sociedade brasileira. O autor apresenta dados significativos no que diz respeito à ocupação das vagas dos cursos, notadamente os elitizados, como são os casos de Direito, Engenharia Civil e Medicina, que no ano de 2001, o número de estudantes auto-declarados negros não chegava a 30%, no que pesa considerar que

no caso dos originários da classe popular e da escola pública, esse percentual, no curso de medicina, caía para 10%, de uma população baiana que ultrapassa os 70% de autodeclarados.

Os dados apresentados são reveladores do que se vem argumentando, a sociedade brasileira é, historicamente, desigual, e não se é diferente no sistema educacional. Contudo, só dizer que é desigual não é o bastante para dar conta do contexto de colonização e escravização das populações afrobrasileira e indígenas, precisa-se dizer quem são e onde estão esses sujeitos e, a partir daí, estruturar e aperfeiçoar políticas públicas específicas. Esse é o entendimento sobre as ações afirmativas, uma política que deve constantemente ser adaptada às realidades dos sujeitos sociais, uma vez que o sistema de opressão moderno-capitalista-racista se atualiza.

E nesse postulado, Almeida Filho (2005) argumenta sobre a necessidade de adoção do Programa de Ação Afirmativa da UFBA, que visa a criar estratégias tanto de acesso quanto de permanência no ensino superior, que se dividem em quatro eixos, a saber: preparação, ingresso, permanência e pós-permanência. Ainda, a reformulação na matriz de horário e abertura de cursos noturnos, a fim de ampliar o acesso e a oportunidade para estudantes originários do mundo do trabalho; além da estruturação do Programa Universidade Nova, entre outras ações-políticas como os cursos de Bacharelados interdisciplinares (ALMEIDA FILHO, 2005).

Avaliam-se pertinentes os posicionamentos de Almeida Filho (2005), à época reitor da UFBA, instituição mais antiga do Estado, pois compreen-

de-se que esses estudantes são, em sua maioria, originários de classes populares e escolas públicas e quiçá, os primeiros a acessarem o ensino superior em suas famílias. Pesquisa indica que são esses estudantes que buscam os cursos preparatórios para o ingresso à universidade e que nem sempre obtêm êxito, uma vez que requerem pagamentos, fora as exceções como são os casos de iniciativas comunitárias (OLIVEIRA et al, 2010). Aí o eixo preparação para o ingresso se mostra eficiente, uma vez que o não conhecimento dos formatos de prova, tanto de vestibulares quanto do ENEM, já provoca a auto-exclusão do estudante.

Outras universidades brasileiras adotaram políticas pró-igualdade racial e social, a partir das suas singularidades, ao longo do início do século XXI. Um importante exemplo é a UFRB, pioneira na implantação de uma estrutura administrativa de políticas afirmativas, a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), no ano de 2006. A PROPAAE-UFRB criou o Programa de Permanência Qualificada (PPQ) que é assim definido:

[...] é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, põe em prática uma ação de co-responsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica. (Disponível no link: <https://ufrb.edu.br/propaae/ppq>).

No âmbito do PPQ/UFRB são disponibilizados auxílios à permanência dos estudantes dentro do perfil socioeconômico e racial: auxílios moradia, alimentação, pecuniária pesquisa, deslocamento, acompanhamento psicossocial, pedagógico, creche, entre outros, visando a criar condições para que a estadia na universidade seja concretizada com êxito. Também procura articular nesse processo, o ensino, a pesquisa e a extensão, pelos eixos de discussão do acesso, da permanência e da pós-permanência.

Esses dois exemplos de universidades baianas, espaço geográfico e culturalmente demarcado pela presença afrodescendente, servem para indicar que foi e é necessário pautar condições concretas para a efetivação da estadia de estudantes na universidade. Contudo, entende-se que essa discussão necessita ser amplamente debatida. Se nesse contexto, início do século XXI, as condições materiais eram fundamentais para criar condições de acesso e permanência de estudantes na universidade, quase duas décadas depois, novas demandas se atualizam na mesma dinâmica de uma sociedade veloz e fugaz.

É nesse caminho de discussão que traz à baila novamente a UFRB, pois nasce tendo as políticas afirmativas como um dos pilares. O que se defende com isso é que a criação da estrutura administrativa, ao nível de pró-reitoria de ações afirmativas, e a defesa dos militantes-pesquisadores à frente desta, fizeram com que a universidade desse um passo importante na correção das desigualdades regionais no Recôncavo Baiano. Faço registro que a:



[...] aprovação da Resolução nº. 01/2007, do Conselho Acadêmico (CONAC), que trata das diretrizes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFRB, no Art. 6º, inciso 4º, ao estabelecer que todos os currículos devem incluir componentes curriculares de ensino, pesquisa e/ou extensão ligados às temáticas do meio ambiente e da diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo (NASCIMENTO & JESUS, 2014, p. 116).

Essa é a posição implicada e afirmativa dessa universidade no movimento de decolonialidade. Do ponto de vista teórico e dos documentos legais, é assumir como formativa e como posição ética-epistemológica-política toda a contribuição do território do recôncavo baiano e dos sujeitos sociais nos currículos acadêmicos, em todas as áreas do conhecimento. Contudo, sabe-se que na prática não é tão fácil. Na UFRB, não tão diferente das demais universidades públicas brasileiras, lidamos com docentes que, sob o discurso de autonomia, recusam-se a adotar nas suas práticas pedagógicas as temáticas sob o pretexto de redução da qualidade da educação, e, por conseguinte, nivelamento por baixo.

A não problematização do discurso proferido pela elite intelectual-econômica-racista nos levará a um abismo e à inversão das pautas, pois o que se apresenta é a manutenção de uma estrutura social desigual, seja pelo acesso ao conhecimento científico e à educação superior, seja pelo acesso ao poder econômico e político. Há nesse debate um conflito evidente, a perda de privilégios de uma classe social num espaço historicamente elitizado, e que não está em conformidade com as lutas e pautas atuais, a interiorização da universidade e sua democratização, bem como as Políticas Afirmativas. Está se referindo, entre outros, aos beneficiados pela Lei do Boi (Lei Federal 5.465/68), que tinham vagas nas universidades reservadas pela condição de filhos de fazendeiros.

O que está posto é desconstruir as ideias elencadas sobre a assistência estudantil, especificamente no que se refere à redução da qualidade do ensino superior, especialmente por incutir e fortalecer um estigma de inferioridade psíquica e cognitiva, aliada à insuficiência de

³ Como as sorridentes oficinas oferecidas pela Prefeitura do Rio de Janeiro

recursos materiais, bem como minar a lógica e o discurso colonizador-opressor contrário ao sistema de cotas e ações afirmativas como privilégio às populações negras.

Conforme Jesus (2010), tomando o caso da UFRB, essa relação da permanência estudantil está articulada às questões de ações afirmativas, a partir de três eixos fundantes: políticas de acesso; permanência; e pós-permanência; além das definições orçamentárias, uma vez que não se pode ponderar sobre permanência na universidade sem definir a alocação de recursos para tais políticas. Dito de outra forma, não há políticas de permanência, a nosso ver, sem “intencionalidade e projeto coletivo” (JESUS, 2010, p. 310). Portanto, esse movimento exige também assumir a pauta no sentido complexo, isto é, uma política de currículo e formação pautada na valorização das identidades socioculturais negras e indígenas; na ampliação de grupos de pesquisas e extensão implicados ética e epistemologicamente com a construção de um outro conhecimento, no qual possa sulevar a educação antirracista e antifascista, implicada ao contexto social que a instituição está inserida.

Esse posicionamento se inscreve no que está definido como a pregnância das políticas afirmativas no ambiente universitário, tornando-a política institucional, pois não basta acessar a universidade, é necessário estratégias tanto do ponto de vista institucional quanto do agrupamento de redes de socialização para a promoção da permanência e da construção do êxito acadêmico (JESUS, 2010; ALVES E NASCIMENTO, 2016).

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA** / : Naomar de Almeida Filho...[et al]. - Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005. 36 p il.

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Invenção de Si: Implicações, multirreferencialidade e formação para a diversidade. Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos** / Organizado por Rita de Cássia Dias Pereira Alves e Cláudio Orlando Costa do Nascimento. – Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte; Fino Traço, 2016. p. 23-40 p.:il (Coleção UNIAFRO; 3)

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **DE COMO TORNAR-SE O QUE SE É: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade** / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. – 2007. 218 f.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Universidade, território de identidade e mediações culturais: saberes implicados como políticas de currículo e formação. Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva** / Roberto Sidnei Macedo et al. [...] – Salvador : EDUFBA, 2014. P. 115-130.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Políticas Afirmativas e formação acadêmica: uma perspectiva em ação.** 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.

OLIVEIRA, Bianca Assis et al. **O acesso ao ensino superior e o papel político dos pré-vestibulares populares. Acesso e permanência de estudantes de origem popular: desafios e estratégias / organização** Jorge Luiz Barbosa, Jailson de Souza e Silva, Ana Inês Sousa. – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010. P. 17-38.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da ideia da universidade à universidade de ideias. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Boaventura de Sousa Santos. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013, p. 371-428..

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2009. P. 23-72.

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

ENSAIO PARA ALÉM DOS MUROS

Valmir de Souza

Resumo: este ensaio pretende abordar aspectos das relações entre diversidade cultural e educação no cenário de mudanças em que estamos vivendo, mostrando que essas relações são atravessadas por uma série de questões sociais que vão além dos muros das escolas.

Ponto de partida

Há um consenso sobre o mal-estar vivido pelo estado de coisas atual em relação aos graves impactos sobre a diversidade da vida cultural e educacional. No mundo ocidental, as sociedades se constituem mormente por grupos multiculturais, o que indica grande riqueza para a convivência humana, mas também faz emergir questões de diversas ordens. Convivem, nos territórios, pessoas das mais variadas origens e práticas culturais.

A partir dos anos 1970, em vários países europeus foram elaboradas políticas de reconhecimento de práticas culturais e de identidades antes desconsideradas pelas sociedades desses países. Essas políticas foram conquistas que resultaram de lutas de grupos nativos e de imigrantes

que disputavam esse reconhecimento. Também nos EUA houve ações de ativistas que lutavam pela igualdade racial. Atualmente, essas sociedades multiculturais apresentam fortes fissuras em suas convivências. A questão multicultural vem de longa data sendo debatida, principalmente em países como os do Reino Unido, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia, mas ainda não se esgotou.

No Brasil, também tem havido disputas pelo reconhecimento de culturas tradicionais e populares desde o período colonial. Já o tema da diversidade cultural entrou com mais ênfase no debate educacional público ao longo dos anos 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com o Tema Transversal Pluralidade Cultural. Os PCN's tentaram preencher uma lacuna escolar na formação de educadores e educadoras, mas em geral a questão tem sido tratada de forma fragmentada, ainda que pesem experiências significativas em algumas escolas.

A conexão entre diversidade cultural e educação também tem sido colocada em estudos e pesquisas sobre a importância das diversas culturas, a tolerância quanto aos modos de vida de estudantes, de (i) migrantes (mais recentemente, de refugiados), incluindo-se aí as questões de gênero e raciais. Os projetos, programas e práticas sobre o tema da diversidade trazem alguns resultados significativos nas práticas educacionais e na sociedade como um todo, mas também fazem aflorar tensões sociais que se expressam em reações de grupos insatisfeitos com a “insurgência” de grupos antes invisibilizados, como indígenas, afro-brasileiros (culturas negras), migrantes etc.



Essas questões têm sido pensadas e estudadas no campo dos estudos culturais que têm contribuído muito para se pensar as práticas pedagógicas nas instituições de ensino. A Unesco publicou, em 1997, o livro *Nossa diversidade criadora*, apontando as relações da diversidade com a educação.

Entre os autores que contribuíram para se pensar uma educação inovadora junto com as políticas culturais, no campo da educação e do ensino, foi Henry Giroux (2003). Afirma o autor que “A cultura é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seu relacionamento com os outros.” (GIROUX, 2003, p. 155). Essa definição de cultura mostra seu potencial político e simbólico no contexto escolar e social.

Mudando os rumos da diversidade cultural nas escolas

Comumente as relações da diversidade cultural com a educação são pensadas como atividades culturais e artísticas nas escolas, que já assimilaram várias práticas culturais comunitárias, desenvolvendo atividades e projetos com teatro, música, dança, literatura, etc. Essa é uma visão simplificada do fenômeno, pois sabemos que o universo escolar é mais complexo do que se possa imaginar. Junto disso é preciso se aproximar dos chamados “contextos sensíveis” em que a vida acontece (RANCIÈRE, 2005), quando a comunidade e a sociedade travam a luta simbólica para se reapropriar do território.

Cada vez mais é preciso intensificar práticas que valorizem as diversidades culturais e política nos equipamentos de educação, considerando uma perspectiva mais sistêmica da cultura nas escolas, inclusive ao se pensar a formação de docentes, currículos etc. E, nesse sentido, os projetos interculturais na educação, levando em considerando as diversidades culturais, e contando com uma interação de áreas e subjetividades, podem juntar pessoas para pensar a “pós-disciplina” ou a “in-disciplina”. Já há avanços em práticas de projetos interdisciplinares que vêm se constituindo em ações cada vez mais comuns nas escolas. No entanto, a sua divulgação em geral se limita a fazer constar o que cada disciplina tem a contribuir para o saber comum, gerando a ideia de uma soma das partes. Esta prática poderia, inclusive, levar a refazer currículos cristalizados, e avançar para uma quebra de barreiras setoriais e para uma elaboração de projetos que possam conter vários mundos que, ao mesmo tempo que se cruzam, se mantêm independentes.

Nesse diapasão, cabe salientar que o diálogo entre cultura e educação assume forte sentido de interculturalidade com cruzamentos criativos. Isso já acontece em vários níveis: poder público e comunidades; arte e sociedade; entre as diversas artes; entre grupos geoculturais etc. (COLL, 2006).

No Brasil, a diversidade indígena é imensa, mas há ainda um grande estereótipo do nativo que o considera como um habitante exclusivamente das florestas. Mas, além de haver uma variedade muito grande de etnias nas matas, há também uma grande variedade de indígenas em contexto urbano vivendo em situação precária. Entender as várias etnias e línguas pode facilitar uma abordagem em sala de aula quanto à ampliação do universo cultural dos estudantes. Juntamente com a questão indígena há a grande questão das culturas afro-brasileiras com seus movimentos de negros e negras que precisam ser pensadas no âmbito da educação.

Entender as diversidades das culturas negras no Brasil é de suma importância para se pensar e elaborar projetos e programas educacionais. Aliás, já temos leis específicas que tratam por exemplo da História da África e dos Africanos (Lei 10.639/2003) (cf. GOMES, 2008, 133-145 in BARROS, 2008). Mais recentemente, o Brasil recebeu grupos de várias nacionalidades que também trazem outras visões culturais de mundo, que devem ser considerados no campo da educação e da cultura.

A cultura da convivência é um dos tópicos emergentes nos espaços escolares e educacionais. Mais que coabitar ou coexistir, a convivência requisita abordagens mais interativas do que impositivas, que pode revelar o protagonismo de professores (as) e estudantes. Essa cultura também demanda uma visão de educação e cultura pautadas pela prática da li-

berdade como o espaço de experiências voltadas para a diferença individual e coletiva.

A convivência de vários grupos socioculturais nas escolas acabam funcionando como uma caixa de ressonância de conflitos que emergem cotidianamente. Preconceitos a migrantes, a negros (as), indígenas ou com relação a pessoas que possuem práticas culturais diferentes ou com pouco acesso ao capital cultural veiculado pela escola, afloram devido a estereótipos e imagens pré-fabricadas desses agentes sociais. Isso tem a ver, também, com a presença, no Brasil, desses vários povos, tanto os mais tradicionais como os mais recentes.

Há avanços significativos quanto à diversidade cultural e à educação intercultural. Assim, a diversidade cultural não se caracteriza como mera “tolerância com o outro, mas reconhecimento do outro, portador de saber e práticas com realidade plena que dão sentido à sua existência.” (COLL, 2006).

E isso se liga a outro aspecto relevante, relacionado com as potencialidades dos trabalhadores da cultura (educadores, artistas, poetas, ativistas etc), como nos indica Henry Giroux (2003): como criadores de cultura, educadores, agentes culturais e estudantes trazem consigo experiências que podem ajudar a implementar e dar vida nova aos conteúdos e mesmo criar novos conteúdos. Por exemplo, pode-se citar o trabalho com gêneros textuais e provocar a produção de “Fábulas da diversidade”, histórias locais que enriquecem o acervo escolar e que podem ser registradas e revalorizadas no contexto atual. As comunidades de professores (as) também trazem contribuições importantes na circulação e reconhecimento dessas produções culturais.

Algumas propostas

Para concluir, gostaríamos de apontar algumas contribuições no sentido de alargar o campo de atuação da educação. Nesse sentido, trazemos as seguintes propostas:

a) Reconhecer e apoiar a educação não-formal presente nos movimentos sociais, moradores e meninos na rua, camponeses, indígenas, sindicatos e outras formas de educação popular, promovendo a integração da escola e das comunidades com os museus, criando serviços educativos que possam fazer a ponte entre os órgãos públicos de cultura e educação (FARIA e SOUZA, 1994).

b) Promover o entendimento da diversidade no contexto escolar, propiciando o reconhecimento da diversidade com diferença;

c) Potencializar práticas culturais de professoras e professores;

d) Promover e intensificar o diálogo intercultural pela ação cultural e pedagógica, incorporando no cotidiano escolar a convivência intercultural;

e) Incentivar a apropriação escolar das culturas locais, relacionando-as com o fazer pedagógico;

f) Incentivar a criação da esfera pública no campo da educação, da cultura e das artes;

g) Estimular a cultura da convivência nos espaços escolares e educacio-

nais.

A diversidade cultural se apresenta hoje como uma questão das mais importantes no campo da educação e no contexto mais amplo da sociedade. A diversidade cultural se caracteriza por práticas e produções culturais desenvolvidas por grupos e coletivos, mas também por indivíduos que a expressam de forma singular. É preciso pensar o que isso implica para professoras e professores, considerando as transformações sociais e culturais contemporâneas.

Referências

BARROS, José Márcio (org.). **Diversidade Cultural. Da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COLL, Agustí Nicolau. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Pólis, 2006.

CUELLAR, Javier de. **Nossa diversidade criadora**. Brasília: Unesco, 1997.

FARIA, Hamilton; SOUZA, Valmir de. Premissas e algumas proposições para uma política de cultura. In: _____. **Projeto cultural para um governo sustentável**. São Paulo, Instituto Pólis, Revista n. 17, 1994.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Valmir de. **Cultura e literatura: diálogos**. São Paulo: Ed. do

Autor, 2008.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Unesco, 2005. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>

PARA SAMBAR COM AS CRIANÇAS

Jocelino da Conceição Silva Junior
Keila Barbara Ribeiro da Silva
Larissa Schmaedeke

Resumo: o artigo tem como objetivo relatar uma proposta de produção de literatura infantil na qual as crianças retratam o mundo do samba não apenas como um gênero musical, mas como um estilo de vida que permeia o cotidiano das comunidades do chamado território do samba capixaba.

O Instituto Raízes atua desde 2008 nas comunidades Piedade e Fonte Grande, em Vitória - ES, valorizando o samba enquanto patrimônio cultural e de identidade local, contribuindo com a transformação social e engajando as pessoas em uma discussão sobre de onde e como vivem, para valorização das belezas e da cultura dessas comunidades, berço da primeira Escola de Samba do Estado do Espírito Santo, a Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos da Piedade, fundada em 15 de janeiro de 1955. Carinhosamente chamada de “A mais querida”, foi madrinha das demais escolas de samba capixabas, colecionando 14 títulos, a única pentacampeã do carnaval de Vitória.

É comum ouvirmos sambas históricos da Piedade nas comunidades do Centro e encontrar fundadores da escola em rodas de samba.

A partir do entendimento de que o samba é uma excelente ferramenta didática e pedagógica, capaz de despertar nas crianças uma forma diferenciada de leitura e apreensão das coisas do mundo e dos estudos da história da África e dos africanos, sua cultura e seu papel na formação da sociedade brasileira, conforme a Lei 10.639 de 2003, surge o Projeto Para Sambar com as Crianças. Desenvolvido durante o ano letivo de 2017, com cinquenta crianças entre quatro e seis anos de idade, matriculadas em três turmas dos Centros Municipais de Educação Infantil Carlita Corrêia Pereira e Ernestina Pessoa, localizados naquelas comunidades, além de crianças de sete a doze anos atendidas pelo Instituto Raízes em suas oficinas realizadas aos finais de semana na Casa de Memória no alto do morro da Piedade.

Para a execução do projeto foram captados recursos junto à Secretaria de Cultura do Estado (edital 006/2016 - Projetos de Incentivo à Leitura e Escrita) e contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Ao final do processo, foi produzido e publicado um livro com ilustrações, imagens e escritas construídas com e para as crianças, um CD e um videoclipe, partindo de sambas-enredo que marcaram a memória dos integrantes da escola de samba, focando aspectos da sua história e da paisagem das comunidades.

Nas comunidades Piedade e Fonte Grande, chamadas de “Berço do Samba” capixaba, a iniciação ao mundo do samba acontece

ainda na infância, fazendo parte das brincadeiras de muitas crianças, tornando-as integrantes da história e memória do samba. Refletir sobre essas memórias é falar de lugares, territórios de afetos e lembranças do samba, não apenas como gênero musical, mas como um estilo de vida que permeia o cotidiano que elas, seus pais, tios, avós e vizinhos vivem. Como nos diz Teca Alencar de Brito:

As muitas músicas da música – o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades, são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro - próximo ou distante. (BRITO, 2003, p.28).

No livro *Para Sambar com as Crianças*, publicado e lançado em dezembro de 2017, as crianças mostraram seu olhar sobre suas comunidades. Através das diferentes linguagens, imprimiram as suas singularidades ao espaço até então registrado apenas sob a ótica dos adultos. Praticamos uma cartografia dos afetos das crianças pelo “Território do Samba”. Essa cartografia afetiva foi muito mais que fazer a representação gráfica do espaço, foi expressar a estética do sentido, do vivido e do experienciado no cotidiano pela janela da alma, e assim as crianças mostraram seu olhar sobre sua comunidade.



O projeto possibilitou juntarmos gerações e reconstruirmos as memórias afetivas e efetivas do berço do samba capixaba, promovendo uma maior integração e pertencimento comunitário, uma vez que o samba não é só o carnaval e se mistura à história de vida das pessoas. Isso foi possível a partir da realização de oficinas, que relataram as memórias e a cultura destas comunidades, ancoradas em uma metodologia que teve como princípios a ludicidade, o espírito de cooperação, a amizade e a fraternidade, buscando o fortalecimento dos vínculos intergeracionais e o desenvolvimento sociocultural sustentável.

No percurso pedagógico foram realizadas reuniões com as equipes pedagógicas dos dois Centros Municipais de Educação Infan-

til (CMEIs) e com as famílias das crianças diretamente envolvidas, para apresentar a proposta, colher sugestões para sua melhoria e execução e organizar o cronograma das ações. Tal movimento foi essencial para o alinhamento do projeto com a realidade de cada unidade de ensino.

A contação de histórias está presente em nossa cultura há muito tempo e o hábito de contá-las e ouvi-las está relacionado ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural e étnica, ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e à de se expressar de forma democrática.

Entre os contadores que encantaram as crianças, destacam-se, os mestres Aroldo Rufino, primeiro mestre-sala da Unidos da Piedade, e Eduardo Silva, um dos primeiros mestres de bateria da escola, que relataram suas vivências com o samba desde a infância e a história da fundação da agremiação, iniciada no quintal de dona Guiomar, mãe do mestre Aroldo, onde hoje é localizado o CMEI Carlita Corrêa Pereira. Explicaram sobre a bandeira da agremiação, suas cores e símbolos e como o pavilhão deve ser respeitado por todos. Também descreveram o processo de construção dos instrumentos musicais, utilizando “champinha” de garrafas para fazer chocalhos, troncos de bambu colhido na mata para fazer reco-reco, tamborins feitos de madeira (quadrados) e surdos feitos de barricas de vinhos e peles de couro. Apresentaram seus saberes de forma que as crianças experienciaram com todos os seus sentidos como é ser mestre sala e mestre de bateria. Ambos falaram sobre os preconceitos advindos de serem homens negros e sambistas e que o samba foi uma cultura muito marginalizada.

A fala dos mestres foi a deixa para a oficina “Mãe África”, tema do samba-enredo “Dessas origens sou rei, sim senhor”, de autoria de Manoel de Souza, Edmílson Carço e Edson Papo Furado. A partir da letra da canção trabalhamos a vinda dos africanos para o Brasil, a cultura africana e sua contribuição para a cultura brasileira e para o samba, além do racismo presente no cotidiano da nossa sociedade.

Partimos, então, para as aulas de campo nas comunidades envolvidas no projeto. Foram realizadas visitas ao Sambão do Povo, espaço onde todas as agremiações carnavalescas da Grande Vitória desfilam; ao Arquivo Público, com o propósito de entender a composição étnica do Espírito Santo, a história da capital e do carnaval capixaba por meio de iconografias; à sede da Escola de Samba Novo Império, a segunda escola de samba do estado; à Fonte de São Benedito, uma das poucas remanescentes das muitas que deram origem ao nome do bairro Fonte Grande; e, por fim, na quadra e na sede da Escola de Samba Unidos da Piedade, onde os grupos foram recebidos pelo Mestre Sapo, atual mestre de bateria, e outros integrantes da escola, que oportunizaram às crianças mais um contato com os instrumentos da bateria da escola de samba.

Foi importante ouvir os depoimentos dos profissionais das escolas municipais que desconheciam a potência educativa dos espaços citados, que são representados na mídia apenas sob a ótica da violência urbana.

A utilização dos livros infantis “A escola do cachorro sambista”, de Felipe Ferreira e ilustrações de Mariana Massarani, e “Tequinho, o

menino do samba”, de Neusa Rodrigues e Alex Oliveira, com ilustrações de Mello Menezes, foi importante para traçarmos um paralelo entre essas histórias e a história da Escola de Samba Unidos da Piedade. Também foi importante para promovermos rodas de conversas entre as turmas e integrantes de vários segmentos da escola, como porta bandeira, baianas, ritmistas, assistas, compositores e intérpretes, desafiando as crianças a se imaginarem nesses papéis, iniciando os ensaios para a gravação dos sambas-enredo que fariam parte do CD que acompanharia o livro do projeto. Após a leitura nas oficinas, os livros passaram a ir para a casa das crianças, para a leitura em família.

Foi muito legal, minha mãe leu para mim e para minha irmã de 9 anos, aí eu mostrei como beija a bandeira e que menino homem não pode estar de bermuda porque tem que ter respeito à bandeira, aí todo mundo viu como sou sabido, tia! (depoimento de criança do CMEI EP).

Técnicas de canto, respiração, vocalizes e ensaios dos sambas-enredo passaram a fazer parte do cotidiano das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil e também das crianças atendidas pelas oficinas do Instituto Raízes. A partir das oficinas, das letras dos sambas e das aulas de campo, as crianças produziam desenhos e textos orais, dos quais as professoras e a equipe do projeto foram escribas. Dessa forma, foram contando à sua maneira, a história da escola de samba. Entendemos que as infâncias são marcadas não apenas pela escuta, mas por tudo que experienciam e vivem corporalmente:

Não se pode pensar que a criança utiliza apenas a linguagem verbal para se comunicar. A criança tem “cem linguagens”: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem oportunidades para expressão lúdica. Toda criança aprende a falar primeiro por gestos, olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar. Nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve. (KISHIMOTO, 2010)

O prazer pela leitura foi despertado nas crianças, levantando a memória social e histórica das comunidades, perpetuando os saberes associados à arte popular e aos modus vivendi deste coletivo, assim como a produção e reprodução dos valores e tradições do samba e da teia social que institui formas de percepção e ação na cidade. O resultado foi o livro Para Sambar com as crianças, lançado no teatro Carlos Gomes, em noite de autógrafos e apresentação das crianças do projeto, acompanhado do CD com as gravações das seis canções trabalhadas nas oficinas.

Referências

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

In: **Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, 1, Belo Horizonte. Anais, 2010.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: Feme, 2005.

Pereira, J. C. **Cartografias afetivas: Proposições do professor- artista-cartógrafo-etc**. Revista. Ra'e Ga. Curitiba, v.30, p.106-130, 2014

RIBAS, M. G. **Coeducação musical entre gerações. Aprender e ensinar música no cotidiano**. 1ºed. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 141-165.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA EXPERIÊNCIA YANOMAMI

Alessandra Spitz Guedes Alcoforado Lourenço

Neste trabalho procuramos enfatizar a legislação brasileira concernente à Educação Escolar Indígena e à literatura especializada que trata do assunto, com a experiência obtida durante a participação no X Curso de Formação de Professores Yanomami, integrante do Programa de Educação Intercultural (PEI) – Projeto Yarapiari, promovido pela Comissão Pró Yanomami (CCPY), em outubro de 2008, no Estado de Roraima.

Naquela ocasião, os técnicos da então Sub-Regional do Iphan em Roraima foram convidados para ministrar a disciplina de Artes no curso mencionado, para abordagem dos conceitos de Cultura, Patrimônio Cultural e as definições de Patrimônio Material, Patrimônio Imaterial e Arqueologia para uma turma de professores oriundos de diferentes regiões e grupos específicos, cuja maior diferenciação é observada nas línguas.

De acordo com URBAN (1992), a língua Yanomami faz parte das famílias menores, com distribuição geográfica compacta. É formada

por quatro línguas mutuamente ininteligíveis, mas próximas uma das outras, a saber: Yanán (ou Ninám), Sanomá, Yanomám (ou Yanomá) e Yanomámi. Para o autor, a profundidade cronológica da separação dessas línguas não deve ultrapassar 2 mil anos (Ibid., p.98).

Para contemplar essa diversidade cultural classificada aqui por nós como “turma de professores Yanomami”, os membros de cada grupo específico eram trazidos de suas aldeias pela CCPY para a Casa de Cura, localizada no município de Boa Vista-RR, e havia um integrante que, além de dominar as quatro línguas Yanomami, entendia o Português e, após as explicações dos palestrantes ou manifestações dos indígenas, realizava as respectivas traduções.

A Educação Escolar Indígena e o Ordenamento Jurídico Brasileiro
Os direitos civis e políticos dos indígenas brasileiros, entre os quais se incluem a Educação e a Cultura são assegurados, a princípio, na Lei Federal nº 6.0001 de 19 de dezembro de 1973, mais conhecida como Estatuto do Índio. No seu Título V, o regulamento define que:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português,

salvaguardando o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Embora o estatuto afirme o respeito ao patrimônio cultural dos indígenas, Grupioni (2002a, p.130) ressalta que o direito de permanecerem índios, “isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições”, foi somente garantido a partir da Constituição Federal de 1988. Para o autor:

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à ‘comunidade nacional’, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal (GRUPIONI, 2002a, p.131).

De fato, na redação consolidada na Carta Magna de 1988, pode-se observar a diferença apontada por Grupioni, quando no Art. 231 é expresso que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demar-

cá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Em consonância à Constituição Federal de 1988, os textos que a sucederam, como no caso da Convenção sobre os povos indígenas e tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, considera que os programas e serviços de educação destinados aos povos interessados, além de serem desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

Com relação ainda às línguas maternas, a Convenção nº 169 da OIT considera que as crianças devem aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencem, sempre que viável e, quando isso não for possível, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos, com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

Para Mindlin (2004, p.107), “há hoje um consenso no movimento indígena, entre os antropólogos, linguistas e no sistema oficial de ensino, sobre a educação plurilíngue e intercultural, específica e diferenciada, como necessária, indispensável e um direito”

Segundo Pellicer (apud MINDLIN, 2004, p.111), “a preservação do patrimônio cultural e o aprendizado de outros modos de vida e pensamento através de conceitos indissociáveis da língua é um direito

dos cidadãos em geral, da humanidade e não apenas dos índios”.

Mindlin (2004), porém, reflete sobre a alteridade como não sendo efetivamente abordada, pois a educação intercultural ainda é incipiente, conforme trecho que segue:

(...) o único princípio fundamental que parece estar faltando é o de intensificar a inserção intercultural, para mergulhar na diferença, tentar entender a alteridade de modo profundo, não retórico, criando um espaço especial na escola para essa compreensão: uma investigação da cultura, tradição, organização social e econômica e outros aspectos nos povos indígenas e como amplo panorama teórico. Fios para a investigação e para a tolerância, para a coexistência no confronto cultural, surgem desses instrumentos de reflexão (Ibid. , p.132).

No entanto, Grupioni (2002b, p.20) afirma que “(...) está prevista na legislação que trata do direito dos índios, uma educação intercultural, diferenciada dos demais segmentos da população brasileira”. E que:

Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram desde a década de 80 em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. Tais experiências, surgidas, fora do aparelho do Estado, foram sendo gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regula-

mentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas (Ibid., p.20-21).

Nessa seara, nos deparamos com o curso para professores Yanomami promovido pela CCPY no ano de 2008, no município de Boa Vista, Estado de Roraima. Os diferentes grupos, conforme mencionado anteriormente, participavam das mesmas atividades e mantinham contato com outras culturas apresentadas durante as disciplinas ministradas pelos professores da Comissão Pró Yanomami e com os palestrantes externos, como no caso dos técnicos da ex Sub-Regional do Iphan em Roraima.

X Curso de Formação de Professores Yanomami - Programa de Educação Intercultural (PEI) – Projeto Yarapiari

Para abordagem dos conceitos de Cultura, Patrimônio Cultural e as definições de Patrimônio Material e Imaterial foram trabalhados com os diferentes grupos Yanomami quais eram os entendimentos das próprias comunidades acerca da história, preservação, herança, geração, descendentes e mudança.

Alguns questionamentos eram realizados para incentivar a produção dos textos e desenhos das equipes posteriormente organizadas por línguas e comunidades, tais como:

- O que somos, o que podemos mudar ou não;
- O que mudou, mas não deixou de ser patrimônio;
- O que deixou de ser patrimônio para os Yanomami;
- A língua não pode mudar, porque é importante preservá-la;
- Um costume ou uma celebração que tenham mudado, quais

mudanças foram positivas ou negativas.

Após as explicações, uma das primeiras representações de patrimônio cultural feitas pelos grupos foi a das malocas, diferentes segundo as aldeias, conforme as imagens a seguir:



Figura 1: Maloca em formato circular

Fonte: Autora, 2006.



Figura 2: Maloca em formato triangular

Fonte: Autora, 2008

Em seguida, os grupos se reuniram conforme as línguas (Yanán, Sanomá, Yanomám e Yanomámi) para escrita e representação gráfica

dos conceitos abordados, sendo que na maioria dos casos, mesmo com línguas distintas e habitando regiões geograficamente distantes, os exemplos das permanências na cultura dos Yanomami se repetiam: arco, flecha, tanga (utilizada pelas mulheres), as rezas dos pajés, miçangas para a confecção de adornos, festas (reahu), cantos, cabo de guerra, cestos, mingau de banana.

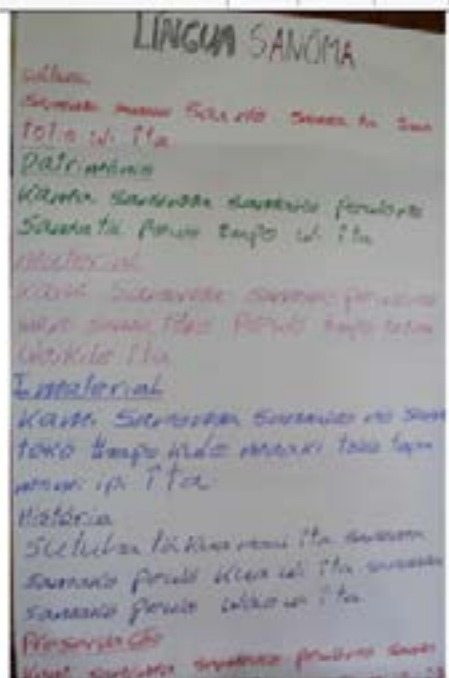


Figura 3: Conceitos elaborados pelo grupo de língua Sanomá
 Fonte: Autora, 2008



Figura 4: Representação dos conceitos discutidos por meio de desenhos dos diferentes grupos
 Fonte: Autora, 2008.

Como principais mudanças ocorridas nas comunidades, as equipes mencionaram o uso de bermudas, relógios, celulares e armas. Os trabalhos desenvolvidos pelas equipes foram considerados

muito satisfatórios, principalmente porque tratava-se da primeira experiência da equipe técnica da Sub-regional do Iphan em Roraima no magistério indígena.

Pode-se perceber que, o fato das comunidades falarem diferentes línguas que não eram do conhecimento dos palestrantes, de forma alguma inviabilizou a apreensão dos conceitos e a produção das atividades propostas. Além disso, ficou constatada no trabalho desenvolvido, a valorização das referências culturais por parte dos grupos indígenas, sobretudo no que se refere à língua falada nas diferentes comunidades. Como contido no próprio nome do projeto, o programa é de educação intercultural e em nenhum momento os exemplos utilizados nas explicações foram ressaltados em detrimento dos conhecimentos tradicionais dos Yanomami. Na realidade, todos aprenderam um pouco mais sobre a diversidade cultural existente no território brasileiro.

Assim, de acordo com Grupioni (Ibid. , p.25-26), verifica-se que “a escola teve um papel central para o destino de muitas línguas indígenas e, ainda hoje, pode contribuir muito, a favor ou contra, para a valorização e a manutenção da diversidade linguística no país” . Ainda para o autor:

(...) em segundo lugar, a língua indígena deverá se tornar a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares fora da escola” (Ibid., p.27).

A Cultura é transmitida de forma dinâmica por meio da comunicação, seja ela falada, escrita ou representada através de símbolos. E a educação que se dá dentro e fora da escola deve contribuir para a manutenção e para a valorização das referências culturais de todos os povos, pois somente nesses moldes, é que efetivamente podemos dizer que existe uma educação para o patrimônio cultural, a denominada Educação Patrimonial.

Referências

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 1989.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Legislação Escolar Indígena.** In: MARFAN, Marilda Almeida. Congresso Brasileiro de Formação de Professores: Educação Indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002a. 204p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação Escolar Indígena: Formação de Professores. In: **Boletim O Salto para o Futuro.** TV Escola: Maio, 2002b.

Lei n. 6.0001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do índio).

MINDLIN, Betty. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. In: **Revista de Estudos e Pesquisas da Funai.** Vol. 1, n. 2, p.101-140. Brasília: Dez, 2004.

URBAN, Greg. A História da Cultura Brasileira segundo as línguas nati-

vas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992.

ESPACIOS PARTICIPATIVOS UNIVERSITARIOS DESDE EL PROCESO EXTENSIONISTA: OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

Yoisell López Bestard
Juan Eligio López García
María Caridad Bestard González

Resumen: la diversidad cultural, fuente potencial de creatividad y oportunidad para el crecimiento y desarrollo humano, es apreciada desde espacios participativos universitarios como los movimientos de artistas aficionados al arte, la literatura, y el movimiento deportivo. Contienen una contribución a la educación intercultural universitaria de carácter no formal, poco explorada y favorecedora de una riqueza común.

Introducción

Las Universidades constituyen espacios educativos a los acceden estudiantes de diferentes nacionalidades, dado el interés de realizar estudios de nivel superior, en el plano de la formación inicial y/o en el plano de la formación postgraduada. En el siglo XXI las universidades se caracterizan por una diversidad cultural en sus estudiantes, manifestada sobre todo en la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas en el arte, en las formas de alimentación, en las tradiciones y costumbres. Como las dos caras de una

moneda el tema de la diversidad cultural muestra preocupación para unos y ocupación para otros. (Hevia Rivas, 2003), reconoce a la diversidad cultural como un hecho social de la realidad frente a la cual caben dos posturas: “o la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad e innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y de desarrollo humano”. P.3. Optamos por entender la diversidad cultural desde su perspectiva social, creadora, de desarrollo humano. Por tanto, la ocupación en este caso es enfrentar el desafío de una convivencia para bien, dentro de la diversidad cultural existente al interior de las universidades, de ahí que se comenten ideas experienciales en cuanto a los movimientos participativos en el arte, la literatura y el movimiento deportivo. La vía escogida es la que proporciona una organización de la participación estudiantil en actividades extra-curriculares que favorezcan la formación integral para el desarrollo de una cultura general. De tal manera, la comunicación tiene la finalidad de comentar ideas experienciales de participación estudiantil que, desde el proceso sustantivo de extensión universitaria, contribuyan a la distinción de una diversidad cultural como riqueza común.

Las Universidades, desde sus procesos sustantivos de formación, investigación y extensión, garantizan a los profesionales una educación para la formación integral, contenedora de un concepto amplio de cultura que favorezca un desarrollo amplio de la personalidad, con conocimientos, habilidades, valores e intereses para insertarse plena y responsablemente en la vida de la comunidad y

contribuir a su transformación. La formación integral “ha de brindar a la comunidad universitaria espacios y alternativas esenciales para un desarrollo armónico que hagan realidad la máxima de la educación a lo largo de toda la vida”(Delors, 1996). Es precisamente Delors, quien en su informe “La educación encierra un tesoro”, expresa que “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, [...] la educación, debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos”P.99. Una de las formas de lograr ese factor positivo está en la creación de espacios, opciones de recreación, de participación, que favorezcan el intercambio comunicacional de los estudiantes. Hacemos referencia a las instituciones culturales universitarias, aquellas que como parte de la contribución a la formación integral de los estudiantes, existen en cada universidad, con un programa de actividades específicas a disposición de la comunidad universitaria.

1. El comienzo de la educación en la diversidad cultural en la universidad: La cultura no precisa equipaje.

Cada estudiante universitario, cuando viaja al país donde está la universidad en que realizará sus estudios de nivel superior, no solo viaja portando en su equipaje las cosas materiales, indispensables para su estancia de estudios. También viajan con ese estudiante, sus costumbres, tradiciones, su cultura. Esos elementos que lo identifican culturalmente afloran en su actuar cotidiano, y precisan ser conocidos por sus compañeros de grupo. La cultura de cada nacionalidad es realmente un valioso tesoro que incrementará el caudal de cono-

cimientos en la formación de cada uno de ellos, y que muy pocas veces los docentes aprovechan curricularmente como parte del contenido de sus asignaturas.

1.1. Las instituciones culturales intra universitarias: compartir la diversidad cultural.

La vida cotidiana de un centro universitario contiene en sí misma procesos que sin depender de una clase en sí, dan cabida a que esa diversidad cultural se manifieste, tornándose como un recurso educativo, como una forma de adquirir una educación basada en una cultura general, que beneficia la formación integral de esos estudiantes. Hacemos referencia a los espacios intrauniversitarios que, como instituciones culturales, acogen las diferentes manifestaciones artísticas, como la literatura, la música, la danza, el teatro, las artes plásticas, cuando asisten a la Biblioteca Universitaria, a la Galería de artes, al Teatro de la universidad, o a los centros de estudios especializados. Especificamos, de forma especial también, a los espacios que para la práctica del deporte, la actividad física, existen en la universidad, tanto en gimnasios como espacios cerrados o canchas deportivas, pistas de carrera, al aire libre, esenciales para ese cambio de actividad, empleo sano del tiempo libre además. En esos espacios deportivos los estudiantes de diferentes nacionalidades no solo aprenden los deportes tradicionales del país donde se encuentran, sino que también muestran los propios.

Cada uno de esos espacios intra universitarios conduce a un pro-

ceso de apropiación por parte de los estudiantes, quienes aprenden de la cultura del país que visitan, pero también socializan, se comunican conversan con otros estudiantes de otras nacionalidades que allí asisten, aportando sus culturas. Ese intercambio participativo que se inicia con el simple saludo y la expresión de gustos, satisfacción, disfrute a través de expresión de criterios respecto a determinada obra artística, aunque inicialmente no sea usando el idioma, sino con gestos, ya es un indicador de relaciones entre esa diversidad cultural existente. Con certeza, el estudio de un idioma común para todos ayudará más aún, hasta que entre sí, a modo de guiño lúdico, unos y otros aprendan determinadas frases, palabras esenciales del idioma del otro.

Pero más allá de estas posibilidades, esos espacios, instituciones intra universitarias, cada cierto tiempo, dentro del propio desarrollo formativo del estudiante convocan desde sus programas de actividades, a concursos, competencias, en las que salen a la luz aquellas costumbres, tradiciones, cultura de cada estudiante, que conforman esa diversidad cultural. Cuando se convoca a concursos de literatura, pintura, danza, música, por decir alguna manifestación artística, cada estudiante, al participar, toma rápidamente lo que mejor conoce: su cultura, y es ahí donde se acrecienta el intercambio y gana la educación, porque cada uno al participar enseña y aprende, pero también disfruta, no solo del simple placer, sino del disfrute cognoscitivo.

Y qué decir, cuando llega el momento de conmemorar el día de la nacionalidad de esos estudiantes, de forma ritual visten los colores de su país, en el traje tradicional. Se reúnen para conmemorar de-

terminada fecha, y con la celebración salen de la memoria recetas de cocina, cantos, músicas y bailes tradicionales. También, como un fundamental espacio universitario donde los estudiantes conviven una buena parte del tiempo, cuando no están en clases, es la residencia universitaria. Es el espacio de convivencia por excelencia, porque también se comparte la cultura de cada cual, de un modo diferente, más íntimo y sincero. Allí, donde está el lugar para descansar, dormir, por ejemplo, ocupan un lugar exclusivo determinados símbolos de alta significación en las tradiciones de esos estudiantes. Esta característica es otra forma de hacer notar esa diversidad cultural existente al interior de la vida universitaria.

Tanto las instituciones culturales, deportivas, intra universitarias, como la residencia estudiantil, constituyen espacios en los que los estudiantes pueden “aprender a ser”, (uno de los pilares básicos de la educación para todos) Delors, 1996. En ellos se conocen entre todos, aprenden a respetarse, a comprender que la diversidad cultural que representan, lejos de separarlos, es un factor de cohesión interna que permite al mismo tiempo interactuar con personas de culturas diferentes, y sobre todo, esa interacción, ese diálogo respetuoso y consciente es el mejor garante de paz, de respeto, de justicia, de dignidad, entre las personas. Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural.

2. Las estrategias participativas del Movimiento de artistas aficionados al arte y a la literatura y del Movimiento deportivo, en las Universidades.

Las universidades en sus diferentes espacios geográficos, contextos históricos culturales asumen determinadas estrategias de participación en favor del desarrollo cultural integral de los estudiantes que forma como profesionales. No todas estas instituciones de educación superior tienen organizada esta tarea de igual manera. Por ejemplo, en cuanto a la cultura artística y literaria y el desarrollo de la cultura física, cada una, de acuerdo a sus características, asume la organización de los estudiantes en determinadas manifestaciones artísticas, grupos deportivos. Por citar un ejemplo, casi todas las universidades cuentan con una coral universitaria de prestigio, o un grupo de danza reconocido y con equipos de determinados deportes, que son el orgullo de la comunidad universitaria.

2.1. La experiencia en las universidades cubanas.

Otras universidades, como es el caso de las universidades cubanas, apoyadas por la política de educación, política cultural y política deportiva. Todas emanadas desde el país, a través de programas nacionales, como el de Extensión Universitaria que contiene estrategias para el desarrollo del movimiento de artistas aficionados al arte y la literatura, y del movimiento deportivo, con la estrategia de Deporte para todos, desde el Ministerio de Educación Superior. Estas derivan en los Centros de Educación Superior a través de proyectos de desarrollo sociocultural con sus estrategias participativas. Puede apreciarse su cumplimiento en varios momentos, sobre todo, cuando organizan la celebración de festivales competitivos, tanto del arte y la literatura, como deportivos, a diferentes niveles, incluso, a nivel nacional. En cada uno de los casos, participan con interés y satis-

facción los estudiantes de diferentes nacionalidades. Estas son las oportunidades de educación intercultural de carácter no formal, de cuyos conocimientos se apropian los participantes, sea como actor, o como espectador.

En todos los casos, es un buen momento para socializar la cultura del otro y apreciar y comprender la diversidad cultural en la que conviven. Cuando se celebran estas actividades en jornadas de varios días y en sesión contraria a las actividades de clase, reina una alegría contagiosa en el recinto universitario, todos, por lo regular, están a la expectativa de lo que presentará cada cual. Hay solidaridad, respeto, colaboración, algo especial que, sin saberlo une a los estudiantes para mostrar su cultura, sus potencialidades. Hevia Rivas, (2003) advierte: “El desafío de la educación intercultural es, pues, cómo crear espacios de convivencia abiertos a la colaboración entre las distintas comunidades [...]al interior de mismo de las escuelas entre alumnos y alumnas de distinta procedencia”P.7. Una alternativa es la organización de estos espacios participativos donde se desarrolle el movimiento de artistas aficionados al arte y la literatura y el movimiento deportivo.

Conclusiones

Pueden existir muchas alternativas para enfrentar el enfoque de la educación intercultural, la tensión de la convivencia, desde la existencia de la diversidad cultural, pero sin dudas, una de esas vías es la del arte, la literatura y el deporte como espacios de socialización, intercambio, comunicación durante la realización de activi-

dades específicas que emanan de estas posibilidades participativas en las instituciones de educación superior.

Referencias

Delors, J. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Madrid, España: Santillana.

Hevia Rivas, R. (2003). **Educación y diversidad cultural**. UNESCO, OREAL. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. .

Orozco Silva, L. (1992). **La formación integral: Mito y realidad**. Universidad de Los Andes.

SOBRE OS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

BÁRBARA LOPES HENRIQUES

Licenciada em Artes Cênicas pela UFOP, atualmente cursa o mestrado em preservação do patrimônio cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, onde investiga possíveis diálogos entre teatro educação e educação patrimonial. E-mail: barbaralhenriques@gmail.com.

WILQ VICENTE

Mestre em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo-USP e Especialista em Gestão Cultural (Curso Sesc de Gestão Cultural). E-mail: wilqvicente@gmail.com.

SHARINE MACHADO CABRAL MELO

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP) e administradora cultural na Funarte-SP. E-mail: sharinemelo@gmail.com.

WILTON GARCIA

Artista visual, pesquisador e professor da Fatec-Itaquá/SP e do Mestrado em Comunicação e Cultura da Uniso. Doutor em Comunicação pela ECA-USP e Pós-Doutor em Mídias pelo IA/UNICAMP. Autor de Feito aos poucos (2013), entre outros. Email: 88wgcrcia@gmail.com

IGOR XIMENES GRACIANO

Professor de Teoria da Literatura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Campus dos Malês. E-mail: igor.graciano@unilab.edu.br

LORENA PENNA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade – EISU/IHAC/UFBA. E-mail: lorenapennaufbr@gmail.com.

CLAUDIO ORLANDO COSTA DO NASCIMENTO

Doutor em Educação - FACED/UFBA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade – EISU/IHAC/UFBA. E-mail: claudiorlando@gmail.com.

SOBRE OS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

NATANAEL CONCEIÇÃO ROCHA

Licenciado em História (UFRB) e mestrando em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (EISU-UFBA). E-mail: natanael-crocha@yahoo.com.br.

RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA ALVES

Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: rcdias22@yahoo.com.br

LUCAS CORREIA DE LIMA

Bacharel em Direito (UEFS) e mestrando em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (EISU-UFBA). E-mail: lucascorreia303@gmail.com.

VALMIR DE SOUZA

Pós-Doutor em Políticas Públicas de Cultura (EACH/USP), doutor em Teoria Literária (FFLCH/USP), pesquisador de Políticas Culturais do Instituto Pólis, ensaísta e autor do livro Cultura e literatura: diálogos (São Paulo, 2008). E-mail: vsouza50@gmail.com.

JOCELINO DA CONCEIÇÃO SILVA JUNIOR

Licenciado em Pedagogia, Pedagogo da Rede Municipal de Guarapari-ES e integrante do Instituto Raízes. E-mail: jocelino@outlook.com.

KEILA BARBARA RIBEIRO DA SILVA

Especialista em História Social do Brasil, Licenciada em Ciências Sociais e Profa. da Rede Municipal de Vitória-ES e integrante do Instituto Raízes. E-mail: keilabarbara@yahoo.com.br

LARISSA SCHMAEDEKE LANGE

Especialista em Educação Musical, Licenciada em Música e Profª da Rede Municipal de Vitória-ES. E-mail: larilari@terra.com.br

SOBRE OS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

ALESSANDRA SPITZ GUEDES ALCOFORADO LOURENÇO

Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural. Atua como técnica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Superintendência do Iphan no Paraná. E-mail: alespitz@hotmail.com

YOISELL LÓPEZ BESTARD

Doctorando en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS). Ha sido profesor de Educación Física en la Universidad de Cienfuegos, promotor de la práctica de Tai Chi Chuan. E-mail: ylbestard@gmail.com.

JUAN ELIGIO LÓPEZ GARCÍA

Dr. C. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba. Es profesor de Cultura Física en la Universidad de Cienfuegos. Presidente de Cátedra Honorífica de artes marciales y deportes de combate. E-mail: juaneligiolopez51@gmail.com.

MARÍA CARIDAD BESTARD

Dra. C. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba. Es profesora del área de Ciencias de la Educación y ha sido Directora de Extensión Universitaria en la Universidad de Cienfuegos por más de una década. E-mail:mbestardgonzalez@gmail.com

SOBRE O OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

O Observatório da Diversidade Cultural – ODC – está configurado em duas frentes complementares e dialógicas. A primeira diz respeito a sua atuação como organização não-governamental que desenvolve programas de ação colaborativa entre gestores culturais, artistas, arte-educadores, agentes culturais e pesquisadores, por meio do apoio dos Fundos Municipal de Cultura de BH e Estadual de Cultura de MG. A segunda é constituída por um grupo de pesquisa formado por uma rede de pesquisadores que desenvolve seus estudos em várias IES, a saber: PUC Minas, UEMG, UFBA, UFRB, UFMT e USP, investigando a temática da diversidade cultural em diferentes linhas de pesquisa. O objetivo, tanto do grupo de pesquisa, quanto da ONG, é produzir informação e conhecimento, gerar experiências e experimentações, atuando sobre os desafios da proteção e promoção da diversidade cultural. O ODC busca, assim, incentivar e realizar pesquisas acadêmicas, construir competências pedagógicas, culturais e gerenciais; além de proporcionar experiências de mediação no campo da Diversidade Cultural – entendida como elemento estruturante de identidades coletivas abertas ao diálogo e respeito mútuos.

PESQUISA

Desenvolvimento, orientação e participação em pesquisas e mapeamentos sobre a Diversidade Cultural e aspectos da gestão cultural.

FORMAÇÃO

Desenvolvimento do programa de trabalho “Pensar e Agir com a Cultura”, que forma e atualiza gestores culturais com especial ênfase na Diversidade Cultural. Desde 2003 são realizados seminários, oficinas e curso de especialização com o objetivo de capacitar os agentes que atuam em circuitos formais e informais da cultura, educação, comunicação e arte-educação para o trabalho efetivo, criativo e transformador com a cultura em sua diversidade.

INFORMAÇÃO

Produção e disponibilização de informações focadas em políticas, programas e projetos culturais, por meio de publicações e da atualização semanal do portal do ODC e da Rede da Diversidade Cultural – uma ação coletiva e colaborativa entre os participantes dos processos formativos nas áreas da Gestão e da Diversidade Cultural.

CONSULTORIA

Prestação de consultoria para instituições públicas, empresas e organizações não-governamentais, no que se refere às áreas da cultura, da diversidade e da gestão cultural.

SOBRE O BOLETIM DO OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

O Boletim do Observatório da Diversidade Cultural é uma publicação bimensal, em que pesquisadores envolvidos com a temática da Diversidade Cultural refletem sobre a complexidade do tema em suas variadas vertentes.

EXPEDIENTE

Coordenação geral: José Márcio Barros

Conselho Editorial:

Giselle Dupin (Minc)

Giselle Lucena (UFAC)

Humberto Cunha (UNIFOR)

Luis A. Albornoz (Universidad Carlos III de Madrid)

Núbia Braga (UEMG)

Paulo Miguez (UFBA)

Coordenação editorial: José Márcio Barros e Plínio Rattes

Comissão de pareceristas: Ana Paula do Val, Giordanna Santos, Giuliana Kauark, Jaqueline Silva, José Júnior Oliveira, José Márcio Barros, Juan Brizuela, Kátia Costa e Renata Melo

Revisão: Amanda Barros, Camila Alvarenga, Jocastra Holanda.

Diagramação: Carlos Vinícius Lacerda

CONTATO

odc.boletim2018@gmail.com

www.observatoriodadiversidade.org.br