

EDUCAÇÃO E AÇÃO AFIRMATIVA: OS DIREITOS CULTURAIS COMO PARTE DOS DIREITOS HUMANOS

Valéria Maria Borges Teixeira¹

RESUMO: *O Projeto Geração XXI foi implementado, em 1999, pela iniciativa de uma empresa privada, BankBoston, em parceria com uma organização da sociedade civil, Geledés – Instituto da Mulher Negra, e o governo brasileiro através Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura. Tal projeto é uma ação afirmativa alicerçada na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável, que toma 21 jovens negros como sujeitos de direitos, possibilitando a eles uma inserção mais igualitária na sociedade brasileira. Esse empreendimento é pioneiro no Brasil, pois, geralmente, as ações afirmativas são iniciativas dos Estados para se corrigir desigualdades estruturais na sociedade, como, por exemplo, as raciais. Além de subsidiar e apontar políticas na área de educação dirigida à população negra, o Geração XXI vem contribuindo para o aperfeiçoamento das relações democráticas no Brasil, na medida em que procura diminuir as barreiras sociais na direção de uma maior equidade social. Suprindo um longo período de ausências de políticas públicas dirigidas para os estudantes negros, o Geração XXI se configurava até a data de sua criação como primeiro projeto nesses moldes na área educacional, portanto inovador no Brasil. Esse modelo serviu de inspiração para outras iniciativas similares, impulsionando outras empresas socialmente responsáveis a também buscarem parcerias com outras organizações da sociedade civil de forma a se criarem programas de inclusão para jovens negros, procurando-se, assim, promover a igualdade racial, garantindo a esse público a inclusão, permanência e sucesso na universidade.*

Palavras chave: Educação; Ação afirmativa; Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O Projeto Geração XXI, porque inserido no processo das ações afirmativas para o povo negro, pretende combater o racismo de modo a garantir melhores condições de educação para vinte e um jovens. Portanto, a tarefa de todos nós educadores que, em março de 1999, iniciamos o trabalho com os adolescentes, que na época cursavam a oitava série do ensino fundamental, era no sentido de fazê-los tornar-se sujeitos sociais de sua própria história, assegurando-lhes, assim, um modo concreto de se posicionarem na sociedade através da escola e posteriormente na universidade. Para tanto, era necessário também proporcionar-lhes, juntamente com seus familiares, formas dignas de sustentabilidade, rompendo com a situação de exclusão que se encontravam tanto no plano material quanto no simbólico.

Logo, era necessário, naquele momento, buscar modos de oferecer aos jovens do Geração XXI estímulos que os instigassem a gostarem mais de estudar e, paralelo a isso, um suporte teórico e prático de disciplinas, no qual pudessem se ancorar para poderem prosseguir com um melhor desempenho nas escolas públicas em que estudavam. Com a mesma relevância, os alunos do projeto tinham palestras com profissionais de várias áreas do conhecimento e com pessoas que traziam suas vivências (a maioria delas negras), a fim de que os jovens pudessem se

¹ Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada e doutoranda pela Universidade de São Paulo-USP. Professora do Curso de Comunicação Social e Secretariado da Universidade Católica do Salvador – UCSAL E-mail: valeriaemborges@yahoo.com.br

mirar nas experiências alheias para construírem, a sua própria trajetória, suas escolhas individuais e futuras profissões. Procurava-se, assim, alcançar os primeiros objetivos traçados para aquele início de projeto, trabalhando a auto-estima dos jovens e buscando incluí-los efetivamente na escola e, por extensão, na sociedade brasileira. Portanto, uma das estratégias que foi implantada no projeto foi a de estabelecer a “suplementação escolar”, como forma de expandir os horizontes educacionais dos participantes do Geração XXI.

A PARTE DE UM TODO: A SUPLEMENTAÇÃO ESCOLAR NO PROJETO GERAÇÃO XXI

Sair da escola pública da periferia de São Paulo para uma escola particular de qualidade, como ocorreu com os jovens do "Projeto Geração XXI", não significava somente uma mudança no espaço físico. Podia significar, para muitos, a inserção num outro espaço social, mas para o Geração XXI, queria dizer mais do que tudo isso, pois era a quebra de estruturas sociais que delimitam o espaço físico e social dos jovens negros sempre para a margem. Nesse sentido, destruir tais estruturas levava tempo, porque uma transformação na educação dos alunos não se fazia somente com a matrícula numa boa escola. Certamente, isso era um grande passo. Todavia, uma cobertura do déficit de formação escolar e educacional não se fazia de uma hora para outra. Foi com essa preocupação que o Projeto Geração XXI criou como parte de seu programa a suplementação escolar, quando os alunos ainda estudavam em escolas públicas, em 1999.

Mesmo sabendo que uma transformação educacional é um movimento que se gesta aos poucos, o Geração XXI não ficava assentado na inércia da evidência, ou seja, ao invés de esperar uma resposta das escolas particulares cursadas pelos alunos, que podia levar algum tempo, ele tenta se adiantar a elas, como maneira de tentar suprir um déficit de oito anos de escolas públicas cursadas pela turma.

Essa busca de avanço pelo programa se fez pelos motivos anteriormente descritos (tentar superar um déficit de formação escolar dos alunos e acompanhar o crescimento cognitivo e as dificuldades emocionais do grupo que compõe o projeto) e, fundamentalmente, por não se acreditar que as escolas brasileiras, tanto as públicas quanto as particulares, trabalhem de uma maneira crítica as questões referentes a raça e a cidadania. Desse modo, o Projeto Geração XXI, por se deparar com o completo vazio, quando se tratava da discussão da questão racial e da educação dos negros no Brasil, razão pela qual o programa também foi criado, procurava abordar tais assuntos entre os participantes, como parte essencial de seu plano. Também, por considerar que tais abordagens devessem ser ampliadas para além de suas fronteiras, o Geração XXI buscava um diálogo com as escolas de seus alunos, com seus familiares e com a comunidade na qual o grupo estava inserido, replicando, assim, em diferentes direções as atividades e vivências para fora dos limites do programa.

O Geração XXI, assim, ao "ampliar" e "adicionar" ao horizonte do jovem negro da periferia outros repertórios culturais, sem desconhecer sua bagagem anterior, e ao possibilitar a esse aluno dominar instrumentos básicos para operacionalização de conceitos, formulações que as disciplinas e que a escola formal, como um todo, exigem, terminava por transformá-lo num sujeito aparelhado a enfrentar melhor um cotidiano cheio de percalços à medida que adquiria novos códigos de poder impostos pela sociedade. Ainda, o "Projeto Geração XXI", ao tentar ocupar o lugar da lacuna, da ausência e envolver os seus participantes, suas famílias e comunidades na discussão da questão racial referente ao povo negro, interferia num espaço social para burlar com a inércia das escolas, que se negavam a trabalhar tal "temática" e a reverem o papel do estudante negro nas instituições de ensino e da sociedade, que, por extensão, recusa-se a enxergar a discriminação racial sofrida pelos afro-descendentes.

Dessa maneira, o Projeto Geração XXI, por ser uma ação afirmativa para estudantes negros, transformava a "suplementação escolar", parte de seu programa, numa "suplementação educacional", a estruturação do todo, concretizando o jogo metonímico. Ao buscar dialogar com as escolas e com a sociedade sobre a questão racial e o que decorre desse debate, bem como qual é o lugar do aluno negro nas instituições de ensino, o projeto visava a ocupar vazios, colocando como pauta fundamental de seu programa essas discussões.

A função do Geração XXI era, então, também tentar capacitar os jovens para que eles alcançassem uma melhor posição no implacável "ranqueamento" imposto pelo sistema educacional brasileiro, que estabelece desigualdades abismais entre um aluno com defasagem, no que se refere a sua escolarização, advindo de escola pública com deficiências e aquele que foi capacitado durante todo o processo escolar, habilitado nos conteúdos programáticos exigidos para cada série cursada a enfrentar os desafios de exames introdutórios a uma nova etapa de algum curso, esse último, geralmente, de uma boa escola particular.

O objetivo para o qual o projeto se dirigia era o de fazer com que seus alunos se comprometessem mais em relação aos estudos e vissem que, caso eles se empenhassem, a realidade futura de uma universidade pública ou particular de qualidade seria uma certeza e uma passagem para qualificar suas condições de trabalho, pelo qual poderiam garantir uma maior inserção na sociedade cidadã, com a escolha de suas profissões.

Se considerarmos então que esse jovem não detenha o apoio que vem tendo de um projeto de ação afirmativa e não disponha de instrumentos necessários adquiridos hoje em dia, fundamentalmente, somente através de uma boa escola particular, que o possibilite: ter domínio de um repertório cultural vasto capaz de habilitá-lo a debater assuntos que requerem domínio de leitura de jornais, revistas, livros, assistir a filmes, frequentar boas bibliotecas, enfim, ter acesso a bens culturais, como ele ficará no processo educacional brasileiro?

Esse jovem, impedido de ter acesso a tudo isso, por razões econômicas e culturais, é excluído de modo ainda mais sutil e não menos contundente, pois, por ser negro, na sociedade brasileira, e ser vitimado pelo histórico e presente racismo, em suas variadas modalidades, que potencializa os bloqueios econômicos e culturais, empurra-o, cada vez mais, para fora da zona de inclusão. Portanto, diante desse obstáculo tríplice, será que haveria lugar para esse aluno negro de escola pública numa sociedade brasileira cidadã? Nossa sociedade responde a essa pergunta de forma incisiva, pois basta observar que a população negra ocupa a base da pirâmide social, deduzindo-se, daí, que os alunos negros ocupam em sua maioria escolas públicas, geralmente, dado o quadro da educação atual do Brasil, não tão qualificadas como deveriam ser.

Diante desse quadro, de elitização do ensino no Brasil, somente poucos têm acesso a uma educação de qualidade, a minoria detentora do capital, que, obviamente, por razões históricas, não é negra. A concentração de poder no domínio dessa elite precisa ser também modificada, pois o ingresso na universidade pública exige uma maior democracia que torne possível a entrada da camada populacional preterida do poder, que é a negra. As cotas para estudantes negros, como medidas para tentar corrigir os bloqueios decorrentes da situação de exclusão enfrentada por esse público no exame do vestibular, seriam um dos meios possíveis para tentar promover a igualdade racial, entretanto, a sua implementação vem sofrendo severas críticas pelas elites e pela classe média:

essa idéia é uma forma enganosa de tentar corrigir distorções. Cotas para negros, mulheres ou pobres criam discriminação. Elas abrem cursos de segunda classe para cidadãos ditos de segunda classe. Essa história de cotas é populismo, demagogia barata. As experiências em universidades americanas mostraram-se altamente desastrosas. Quando se fala em falta de acesso à universidade pública ninguém pensa nos excluídos da classe média. Há uma

faixa constituída por bons alunos que estudam em escolas de ponta, fazem cursos preparatórios tidos como excelentes, têm boas notas e não entram nas universidades que são objeto de desejo de todos. Eles são bons alunos, mas há poucas vagas para muita gente. Esse é o ponto. Nenhum dos filhos dos seis diretores da Fuvest, incluindo os meus dois, conseguiu entrar na USP. Existe uma grande fatia da classe média que não entra nas universidades públicas. Acho que chegou a hora de também falar desse tipo de exclusão. (ROCCO, 2002, p. 53)

Tal declaração confirma outras muitas no mesmo tom, que suscitam a oposição à idéia de se implantar o regime de cotas nas universidades para alunos negros. Entretanto, ainda que de maneira indireta, esse discurso expõe a posição de defasagem escolar e desvantagem sociocultural vivida pelo alunado negro. A partir do raciocínio da vice-diretora-executiva da Fuvest, depara-se com uma lógica absolutamente perversa, pois, se até um estudante que possui condições quase que ideais de cursar um trajeto escolar que o leve ao sucesso no vestibular, tendo escola excelente e cursinho preparatório que antecede tal exame, muitas vezes não é aprovado para entrar na universidade, então se pergunta, novamente, qual é o lugar que o estudante negro de uma escola pública, na sua maioria, de má qualidade, tem nesse processo? Evidentemente, ele não será aprovado no vestibular e alcançará o final do “ranqueamento”, a não ser que tenha um talento especial e mérito individual, que o faça se diferenciar dos outros todos concorrentes, sendo capaz de isoladamente fugir desse sistema excludente. Lucidamente, a historiadora Maria Aparecida da Silva lembra que a política de ação afirmativa, no meio da qual as cotas para estudantes negros se inserem, não visam à perfeição e são incapazes de acabar com o racismo, pois:

os programas de ação afirmativa por mais completos que sejam, não são suficientes para o sucesso das pessoas beneficiadas, há um fator preponderante que é o desempenho pessoal, a capacidade que cada pessoa desenvolve de lidar com as adversidades do processo e com suas próprias idiossincracias. A discriminação racial independe das cotas porque o racismo é algo estrutural na sociedade brasileira e combatê-lo com vista a eliminá-lo, é tarefa para toda a vida. As cotas são uma medida provisória rumo à promoção da igualdade racial. (SILVA, s/d)

O Estado brasileiro, de modo geral, por não abarcar políticas públicas efetivas capazes de garantir uma boa escola e universidades públicas para todos, está sendo instigado, por meio de propostas das organizações do movimento negro, a “atender os mais desiguais”, pois o que se observa, no Brasil, é que as políticas universalistas não contemplam as demandas específicas reclamadas pelo povo negro para combater a desigualdade racial. (idem)

É tarefa, pois, de todos nós, povo brasileiro, principalmente nós, professores, estudantes, que lidamos com este campo precioso que é o da educação, que busquemos efetivamente fazermos a tão sonhada “transformação social” para que tenhamos uma sociedade mais igualitária e democrática, que muitas vezes fica restrita a discursos e a crítica intelectual. Portanto, há de se pensar qual é o papel do intelectual na sociedade brasileira atual, pois, como bem lembra a professora e ensaísta Heloísa Buarque de Holanda, o intelectual hoje

é aquele que não pode mais se dar ao luxo de se contentar em produzir apenas sua obra ou mesmo grandes diagnósticos, mas tem de se apresentar como produtor de soluções, de políticas, criador de novas formas de organização na sociedade civil e, sobretudo, se disponibilizar como negociador de demandas

políticas, sociais e culturais. Nunca a militância intelectual me pareceu tão urgente. (HOLLANDA, 2002, p.145-6)

A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Outra conquista do Movimento Negro brasileiro, no que se refere à educação, foi a introdução do tema “Culturas Africana e Afro-brasileira” no currículo oficial das redes de ensino fundamental e médio, através da Lei 10.639, de 10 de janeiro de 2003, assinada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Tal lei define a inclusão do tema "História e Cultura Afro-brasileira" nos currículos dos estabelecimentos de ensino brasileiros, públicos e particulares, contemplando conteúdos de História da África e dos africanos, a ênfase da cultura negra brasileira e o papel do povo negro na formação da sociedade nacional. O conteúdo programático ao qual a lei se refere deverá ser ministrado no âmbito de toda a grade escolar, fundamentalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, resgatando a contribuição da população negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Instituiu-se, ainda, com a publicação da Lei 10.639, a inclusão do 20 de novembro, dia no qual se lembra a morte do líder negro, Zumbi dos Palmares, no calendário escolar.²

A implementação do Geração XXI tem procurado, desde o início do programa, antecedendo a Lei 10.639, assinada em janeiro de 2003, preencher as lacunas deixadas pelas escolas e livros didáticos, buscando dar ênfase à cultura negra até então excluída das discussões em classe, antes sugerida somente como “tema transversal”.³

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, foi proposto um programa, no qual, além de ministrar os conteúdos solicitados pela escola formal, como gramática e história da língua portuguesa, literaturas brasileira e portuguesa, se procurasse suprir um vazio, priorizando, de igual modo, a literatura negra e escritores negros brasileiros e, ainda, a focalização da literatura africana de língua portuguesa, fundamentalmente alguns autores moçambicanos, cabo-verdianos, guineenses, são-tomenses e angolanos.

A Lei 10.639 não basta ter sido assinada, embora isso tenha sido um grande passo no caminho de transformação da estrutura curricular da escola. Ela tem que ser ratificada dia-a-dia pelos docentes que vão lecionar as disciplinas ou os temas propostos em seu contexto. Como se sabe, há uma defasagem de habilitação do professorado quanto a esses assuntos, devido a ele não ter sido formado para tal, o que só vem a evidenciar o descaso que era tido com a matéria tratada. A capacitação dos professores, portanto, será essencial, pois deve-se pensar não somente os conteúdos curriculares e temáticas, mas, sobretudo, o modo de como lidar com “matéria tão nova” e como ela deve ser comunicada aos alunos, para que os antigos estereótipos e discriminações, no que se refere ao mundo negro, não venham a ser repetidos. Sugere-se, pois, que o ensino da língua portuguesa e literatura brasileira, sobretudo, possam ser pensados, também, a partir de um conhecimento que foi produzido, muitas vezes, por escritores, romancistas, poetas, dramaturgos, jornalistas e teóricos negros, os quais contribuíram para a construção do “saber brasileiro”, que é desconhecido pela grande maioria da população brasileira.

A sociedade brasileira ainda trava um embate contra o racismo, que perpetuou visões de mundo e estereótipos negativos sobre a África, o africano e, de modo geral, a todos que dele

² Conforme texto da Lei 10.639, publicado no Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

descendem. É um embate amplo que se deve ter, então, porque a luta contra o racismo engloba mudanças de atitudes em relação ao povo negro e políticas públicas por parte do Estado que possam corrigir a dívida colonial para com os afro-descendentes, nas mais variadas áreas.

A questão da inserção da cultura africana e afro-brasileira nos currículos se faz urgente, pois ainda na universidade, por um longo período, devido à herança da ideologia colonial, questões relativas ao continente africano e sobre a cultura afro-brasileira, de modo geral, não eram tratadas de modo sistemático, como um conhecimento a ser divulgado “em larga escala” para os alunos. Quando havia discussão ou debate sobre tal tema, era por esforço individual de alguns docentes, que procuravam abrir brechas no fechado campo “do saber”. Somente há pouquíssimos anos, introduziu-se na maior universidade da América Latina, USP, no curso de História, a disciplina História da África, que jamais havia logrado um lugar junto com outras como História Antiga, Medieval, etc. Portanto, o descaso, quando se trata de se ensinar sobre o mundo africano e tudo que decorre dele, ainda é recente e permanece como herança colonial. Infere-se, portanto, que esse panorama tem que ser modificado.

O Projeto Geração XXI vem, ao longo de sua implantação, em várias de suas atividades já descritas anteriormente, dando ênfase à cultura negra, ao conhecimento sobre o mundo africano e afro-brasileiro. Tenta ainda combater o racismo em suas mais variadas manifestações, dando respaldo a vinte e um jovens e seus familiares para que possam construir suas identidades tendo como parâmetro, também, o mundo negro. A construção identitária do sujeito se faz com o reconhecimento do “outro” e também com símbolos, nos quais ele se enxergue de algum modo. Logo, a representação e a vivência de um mundo negro para a população negra é vital e, por conseqüência, as visões racistas e negativas, geradas há séculos sobre esse povo devem ser combatidas em todos os aspectos da sociedade brasileira.

A possibilidade de se experienciar uma sociedade brasileira com menos bloqueios interpostos nos caminhos dessa população, aliada a uma vivência positiva do estar no mundo negro, significa um avanço e abertura de dezenas de “cancelas”, seja no plano material, simbólico e por extensão do conhecimento de modo geral e, essencialmente, sobre o mundo africano, cujas “cancelas” foram acorrentadas por vários anos sob a ideologia herdada da colonização européia.

Como imaginar, então, que um livro como *Mayombe*⁴, do autor angolano Pepetela, dentre outros vários de também escritores africanos de língua portuguesa (como Paulina Chiziane, Manuel Rui, Agostinho Neto, Paula Tavares, Luandino Vieira, Arnaldo Santos, Boaventura Cardoso, Manuel Lopes, Mia Couto, Luís Bernardo Honwana, Baltazar Lopes, Amílcar Cabral, Francisco J. Tenreiro, Alda do Espírito Santo, Domingas Samy), tenha suscitado tanto interesse para duas mães de alunos do Geração XXI? Atribuo isso à força da palavra “África” e quem sabe a “Ogum, o Prometeu africano”, que compõe a epígrafe tal livro. Seria ainda uma ironia do escritor angolano contrapor dois símbolos, um africano e outro marco da cultura ocidental? Certamente que sim, pois, recordando que Prometeu, por ter roubado o fogo dos deuses do Olimpo e tê-lo entregado aos homens, tornou-se o símbolo da humanidade, aquele que enfrentou a luta para as conquistas civilizatórias, significa também aquele que abre as portas para o conhecimento.

Como explicar então, tal fato ocorrido com as duas leitoras do Geração XXI? Lembro-me de que elas me pediram sugestões a respeito do que se ler, então eu lhes indiquei vários autores dentre brasileiros, portugueses e africanos de língua portuguesa. Entretanto, seus olhos se guiaram para o lado da estante no qual estava escrito “literaturas africanas de língua portuguesa”. Nota-se o esperável para quem há tanto tempo desejava se “ver refletido no outro”, em saber

⁴ PEPETELA. *Mayombe*. São Paulo: Ática, 1982.

sobre sua ancestralidade, sobre o passado africano que tem uma História e histórias a contar, que tem uma sabedoria mítica a transmitir, porque fundada nos ensinamentos sagrados de seu povo.

Então, tudo isso não causa espanto, espera-se somente, que a cada dia, mais e mais “cancelas” venham a ser quebradas e que, de fato, “se abram as cancelas da África” por inteiro.

A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural aprovada pela UNESCO em Paris, no ano de 2001, concebe os direitos culturais como parte fundamental dos direitos humanos, pois entende que a diversidade cultural está intrinsecamente relacionada à dignidade da pessoa humana. Assim, dar a conhecer sobre a história de todo o continente africano e de seu povo e a grandiosa herança deixada no território brasileiro, cujo peso é composição do patrimônio cultural do Brasil, é também um modo de se reconhecer e garantir direitos humanos para todos que tiveram essa história sonogada e apagada.

REFERÊNCIAS

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. As várias faces da produção cultural. [Entrevista a José Arrabal]. In: MARETTI, Eduardo. (Org.). *Escritores. Entrevistas da Revista Submarino*. São Paulo: Limiar, 2002. p. 143-146.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Barrados no vestibular. [Entrevista a Cristiane Segatto]. In *Revista Época*, São Paulo, 225: 9 set. 2002.

SILVA, Cidinha da. (Org.). *Ações Afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2003.

_____. *Ações afirmativas e a questão das cotas*. Mimeo. s/d.

TEIXEIRA, Valéria Maria Borges. “Abrindo-se as cancelas da África”: rompendo as barreiras do conhecimento – a experiência educacional do Projeto Geração XXI. In: SILVA, Cidinha da. (Org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2003, p. 79-111.