



EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E O BRANCO PAPEL DO VESTIBULAR DA UEM

Lílian Amorim Carvalho (Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil).

contato: lilianamorimcarvalho@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o resultado da investigação dos conteúdos das provas de vestibular da Universidade Estadual de Maringá – UEM – no período de 2002 a 2015 em relação ao que dispõe o conjunto de dispositivos legais composto pela lei federal 10.639/2003 que alterou a LDB/1996, o Parecer do CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui e orienta o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2004, o objetivo é reconhecer e valorizar as raízes africanas e indígenas de forma equiparada às demais raízes, europeia e asiática, que compõem a nação brasileira. Desta forma e com o pressuposto de que o vestibular pode atuar como um indutor da inclusão dos conteúdos no currículo escolar, a investigação foi realizada com procedimentos metodológicos quantitativos para análise de conteúdo a partir de categorias comparativas que permitiram demonstrar as assimetrias das diferentes matrizes curriculares que apareceram nas provas, bem como a predominância da matriz europeia ao longo de todo o período analisado, evidenciando a ineficácia dos vestibulares da UEM na implementação dos referidos dispositivos legais.

Palavras-chave: Currículo escolar; educação étnico-racial; vestibular.



INTRODUÇÃO

Desde a lei 5.540/1968, quando se configurou no mecanismo de acesso ao ensino superior, o vestibular tem exercido papel fundamental na condução da educação básica, interferindo nos currículos, métodos didáticos e até posturas dos professores. Especialmente após o grande aumento de cursinhos preparatórios para o vestibular, na década de 80, os colégios, principalmente da rede privada, passaram a se voltar para o ensino destinado à aprovação de seus alunos, a fim de conseguir os melhores desempenhos e deste modo, os resultados se revestir em publicidade para o próprio colégio. As famílias, por sua vez, querendo que seus filhos tenham a melhor formação para o acesso ao ensino superior, buscam matriculá-los nos colégios com maior índice de aprovação.

A promulgação da lei federal 10.639/03 acrescentou à LDB/96 o artigo 26-A, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Este artigo sofreu alteração em 2008 com a lei federal 11.645, incluindo a partir de então a obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígena, além da cultura e história afro-brasileira e africana. Para sua implementação foi publicada a Resolução CNE/CP 01/2004 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - doravante identificada pela sigla DCN-ERER. Estas diretrizes tem como base o Parecer CNE/CP 03/2004, conhecido como Parecer Petronilha, que apresenta os argumentos que justificam e orientam a ação dos diferentes agentes e instituições envolvidos nesse processo. Um dos pontos mais importantes deste documento é o enfoque dado em todas as orientações ao objetivo maior dessas normativas: o de reeducar as relações étnico-raciais, para superar o racismo e construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Diante disso, foram investigados os exames da Universidade Estadual de Maringá partindo-se da premissa de que o vestibular pode ser entendido como força propulsora para a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e



africana, bem como história e cultura indígena, na medida em que quanto mais esses conteúdos forem incluídos nas provas dos vestibulares, maiores serão as chances deles serem abordados no ensino básico, podendo, assim, contribuir para a implementação das DCN-ERER nas escolas. Além disso, ao considerar que esses conteúdos são obrigatórios nos currículos escolares desde 2003, e o conhecimento necessário para o vestibular é aquele referente ao ensino médio, tais conteúdos deveriam ser necessariamente abordados nesses exames.

Para a quantificação dos dados foram definidas categorias para três variáveis: a) temática relativa a História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte afro-brasileira/africana, asiática, europeia, indígena (brasileira) ou da América Latina/Oceania; b) personagens históricos ou personalidades de acordo com a classificação negra, indígena (Brasil), branca ou outros povos (latina-asiática-aborígene); e c) citações com menção a texto ou lugar que remete a um continente ou a um povo, com a classificação África, Europa/EUA/Canadá, Ásia, América Latina/Oceania, ou Povos Originários Brasileiros (indígenas ou afro-brasileiro). Com esse levantamento de dados, foi possível verificar o comportamento das categorias ano a ano desde 2002, antes da Lei federal 10.639/03 até 2015, sendo possível mapear possíveis reflexos dos dispositivos legais, incluindo a Lei Federal 11.645 de 2008 nos conteúdos das provas em questão.

Para apresentar os resultados identificados na pesquisa e pontuar alguns dos seus significados diante da discussão sobre educação das relações étnico-raciais como elemento fundamental no enfrentamento do racismo brasileiro, será traçado um panorama histórico que justifica o conjunto de dispositivos legais em questão, tanto em relação ao modelo curricular vigente, quanto, e sobretudo, ao processo de marginalização a que foi relegada a população negra, bem como alguns princípios norteadores em relação às populações indígenas. Em seguida, será apresentado e discutido os resultados encontrados nos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá (UEM), de 2002 a 2015, demonstrando a falta de impacto das referidas leis no



conjunto das provas ao longo de todo o período analisado. E, por fim, sugerir algumas inferências e possíveis desdobramentos diante do mapeamento encontrado.

POR QUE AS LEIS FEDERAIS 10.639/03 e 11.645/08 SÃO NECESSÁRIAS?

Frente ao quadro social brasileiro em que as desigualdades socioeconômicas correspondem às desigualdades étnico-raciais, ou seja, a pirâmide econômica que tem no topo a elite e na base os mais empobrecidos corresponde à pirâmide étnico-racial que tem no topo os mais brancos e na base os mais pretos (e se considerarmos outros grupos como indígenas, quilombolas, estes também estarão nos estratos inferiores da pirâmide socioeconômica), as leis supracitadas tomam importância de grandeza fundamental para a transformação do cenário social vigente. Portanto, essas leis apresentam-se como mecanismo de construção de outro patamar social, de democratização de acesso e apropriação de direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988.

Isso porque ao longo da história brasileira negros e indígenas sempre foram alijados de qualquer possibilidade de uma vida digna, dentro dos parâmetros de referência das suas próprias culturas, sendo, em última instância, tratados como sub-humanos, selvagens e até mesmo animalizados. Foram assim destituídos de humanidade pelos colonizadores europeus. Essas referências coloniais adentraram o século XX, já no período republicano, quando a intenção era modernizar a nação brasileira (modelo europeu, obviamente), com a manutenção (e até construção) do imaginário social com representações desses povos cristalizados na imagem do período colonial, com a diferença que agora o discurso camufla as intenções.

O indígena foi o nome dado aos habitantes originários da terra *brasilis* pelos colonizadores europeus que imaginando chegar nas Índias, os chamaram de índios/indígenas, desconsiderando os inúmeros povos, cada qual com sua língua, cultura, sociabilidade e saberes distintos. Segundo Luciano (2006), atualmente existem identificados 222 povos indígenas, mas apesar dessa diversidade, esse é antes um dado de resistência:



Os povos indígenas no Brasil conformam uma enorme diversidade sociocultural e étnica. São 222 povos étnica e socioculturalmente diferenciados que falam 180 línguas distintas. É verdade que essa diversidade é o resultado de uma drástica redução ao longo da história de colonização, uma vez que já havia além de 1.500 povos falando mais de 1.000 línguas indígenas distintas quando Pedro Alvarez Cabral chegou ao Brasil em 1500. (LUCIANO, 2006, p. 43)

No processo de apagamento do protagonismo de luta e resistência, o indígena foi alçado a herói nacional pelos românticos da primeira geração e cristalizou a imagem do “bom selvagem”, do índio que vive na floresta em harmonia com a natureza, distante e apartado da vida urbana e das tecnologias (bem como, do conhecimento científico), de tal modo que “merece” receber proteção do governo brasileiro para preservar esse modo de vida não-aculturado. Se é verdade que é de fundamental importância mecanismos que “protejam” os interesses indígenas, de outro modo essa proteção não é apartá-los da sociedade abrangente. Ao contrário, a interculturalidade é inevitável, conceber-lhes como agentes atuantes politicamente e titulares de direitos, dentre os quais acessar a educação e a tecnologia própria do mundo cosmopolita, da globalização, é reconhecê-los como sujeitos históricos que nada tem a ver com a imagem cristalizada num passado produzido por uma história contada pelo colonizador.

Do mesmo modo, o africano, sequestrado e encarcerado no processo mais deplorável que a humanidade já assistiu, a escravidão, foi tratado como animal por quase 4 séculos. No momento de “liberdade” advindo com a Lei Áurea (1888), a elite (branca) brasileira tinha planos de manter-se elite, manter-se branca e para tal, frente a política de imigração de europeus, o intuito era embranquecer a nação. Para isso, de um lado investiam, custeando a vinda de determinados grupos europeus, de outro narravam histórias escabrosas sobre a população negra, afirmando um imaginário sobre o medo das pessoas negras, conforme demonstra o trabalho de Célia Azevedo em *Onda Negra Medo Branco*.

Diante desse imaginário em que o branco se destaca como “o grande sujeito histórico”, enquanto o índio é “o bom selvagem” e o negro é o



deplorável/amedrontador, ensinar os conteúdos de que tratam a lei 11.645/08 é recontar essa história e ao fazer isso, reconhecer que esses outros grupos sociais marginalizados são sujeitos de sua história, são humanos, íntegros e tão brasileiros quanto qualquer outro brasileiro. Quebrar com os estereótipos é o primeiro passo para reconhecê-los como sujeitos de direitos, e só com esse reconhecimento é que se começa a respeitar as diferenças. Nesse sentido, essas leis configuram-se como instrumentos de combate ao racismo, reflexo de uma luta histórica (no duplo sentido de transcender o tempo, e de embate político), do movimento negro.

Pelo menos desde a década de 1930, com a Frente Negra Brasileira e 1940 com o Teatro Experimental do Negro (TEN) existe movimento negro organizado reivindicando ações e políticas públicas para melhorar a vida da população negra (e conseqüentemente combater o racismo). É preciso ressaltar, porém, que a luta, a militância, o protagonismo daqueles que sempre buscaram melhores condições de vida, datam, de fato, desde que os primeiros africanos escravizados aportaram por aqui, cujas principais figuras são Dandara e Zumbi. Apesar disso, e de todo o ideal de modernizar a nação brasileira, incorporando os valores liberais, e o mito da democracia racial alicerçado no outro mito, o da meritocracia, o racismo (alimentado e reproduzido pela sociedade brasileira) nunca foi enfrentado, e até hoje há quem negue sua existência. Foi somente em 1995, com a Marcha Zumbi dos Palmares que os movimentos sociais negros, reunindo 20 mil pessoas no Distrito Federal, conseguem elevar à agenda nacional a promoção da igualdade racial. Depois, com a Conferência de Durban da ONU, e 2001, o Brasil assina o compromisso e passa a ser signatário da ONU no combate à discriminação, xenofobia e racismo, assumindo o compromisso de implementar políticas para o combate ao racismo. É nesse contexto que o movimento negro, em conexão com as instâncias nacionais e internacionais consegue pautar temas na agenda pública nacional. E, no governo Lula, levar adiante a promulgação da Lei federal 10.639/03 e, por conseguinte, as demais normativas para sua implementação.



A sociedade brasileira é multicultural e pluriétnica, no entanto, ao olharmos para o currículo escolar, a única matriz dominante é a europeia, desde os conteúdos selecionados, a forma de conduzir/ensinar, a divisão das disciplinas até a narrativa. Seja no modo como ensinamos e aprendemos as ciências exatas, seja na estrutura da língua portuguesa ou ainda, e principalmente, nos fatos históricos (e personagens) que elencamos como relevantes. Assim, temos que os povos das diferentes matrizes que compõem a sociedade brasileira (que tanto reivindica ser uma nação miscigenada) não se reconhece no currículo escolar. Passam 12 (doze) anos de sua educação formal assimilando conhecimentos nos quais não se identificam. Esse distanciamento gera, entre outras coisas, um abismo entre o que se é e o que se busca.

Acrescente-se ao currículo toda a gama de falta de representação e representatividade da mídia, propagandas, telenovelas, literatura, cinema em que o/a negro/a não está, ou quando está é para representar estereótipos, como a “mulata” para exportação (e aqui a dupla violência do termo cujo significado histórico remete a “mula”, quanto à redução do corpo a objeto de mercadoria, sem falar na objetificação desse corpo por ser mulher, a questão de gênero) ou como o homem superdotado, como animal para o sexo, por exemplos, como nos mostra Joel Zito Araújo em seu filme, *A negação do Brasil*. Em *Tornar-se Negro*, Neusa Santos Souza (1982) demonstra como o ideal de ego da população negra em ascensão é construído em busca da brancura e como isso gera, no fim das contas a negação de si mesmo. Um resultado tão pernicioso como se vê na sua própria história: Neusa, negra, professora universitária que lutou a vida toda para ajustar-se ao seu meio social, de intelectualidade (negada ao negro por causa do racismo) não suportou a violência cotidiana e suicidou-se em 2008.

O desestímulo para o estudo e a frequência na escola é a regra para crianças negras que desde tenra idade enfrenta discriminações e preconceitos. O estudo de Eliane Cavalleiro (2000) é exemplar. A autora mostra como professores de primeira à quarta série tratam de forma distintas crianças brancas e crianças negras, nos pequenos gestos, estimulando as primeiras, incentivando com mensagens ou afagos, enquanto que com as



outras, demonstraram não se importar quando vão mal, como quem não espera outro resultado, ou pior verbalizando que são de fato crianças incapazes de aprender.

Diante desse quadro, as DCN-ERER se apresentam como uma política de ação afirmativa no âmbito da educação. Esse tipo de política surge para reparar discrepâncias sociais em detrimento a determinados grupos. Assim, as ações afirmativas têm caráter temporário, destinam-se a equalizar uma situação quando um grupo está em desvantagem em relação a outros do ponto de vista de capitais sócio-políticos em função de processos histórico de marginalização. De acordo com Munanga (2004), é possível um outro tipo de educação que prime por uma formação que considere a História em seus múltiplos aspectos, e não apenas a história de um vencedor:

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e inferioridade negra neles introjetados (sic) pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de memória que recupera apenas nossas glórias, nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca recuperar nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, uma operação sem a qual não podemos reerguer a cabeça para aprender no mesmo pé de igualdade. (MUNANGA, 2004, p. 347)

É nesse sentido que o Parecer Petronilha (Parecer CNE-CP 001/2004) justifica e orienta as DCN-ERER, pautando no tripé da reparação, reconhecimento e valorização. Segundo a relatora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a história do Brasil mostra como a sociedade brasileira está em débito com a população negra afrodescendente. O documento visa justificar e orientar a necessidade de reparação da marginalização social que essa população vem enfrentando desde sempre, a qual, fruto da construção de um imaginário racista, acaba gerando o genocídio de jovens negros perpetrado pelo Estado, na ação da polícia. Ao tratar dos conteúdos, pelo enfoque proposto, a escola reconhece que é preciso reparar, recontando a história, trazendo à cena o protagonismo dos negros na construção do Brasil, enfrentando as mazelas do racismo, reconhecendo os dois lados do brasileiro cordial construído por Sergio Buarque de Hollanda, aquele



que ama com o coração, mas que também odeia com o coração. E reconhecendo pode elaborar a experiência desse segundo aspecto que se busca esconder e fingir que não existe alegando nossa miscigenação como símbolo de uma democracia racial que efetivamente nunca se realizou, senão como falácia.

Esse processo diz respeito não apenas a professores negros, não são eles os únicos responsáveis para aplicar a lei. O enfrentamento do racismo cabe à toda a sociedade e dessa forma o documento configura-se num objeto para tomada de consciência. Ou seja, educadores, bem como, todo e qualquer agente social que de fato busque cumprir com essa normativa, inevitavelmente tomará consciência do seu papel para transformar esse quadro na medida em que reconhecer o lugar que ocupa na reprodução do racismo e a partir de então, passar a combater primeiramente o racismo em si mesmo. Reconhecendo as estruturas psíquicas construídas por um imaginário marcado pela branquidade como normatividade e modificando-a na medida em que se aprofunda em saberes outros que não aqueles consolidados hegemonicamente. Por isso, ensinar e aprender História e Cultura Africana e Afro-brasileira é uma ação política, é tomada de consciência, é combate ao racismo. E é e será a luta daqueles que trabalham por uma outra sociedade, de fato democrática e justa.

O BRANCO PAPEL DO VESTIBULAR DA UEM

A Universidade Estadual de Maringá – UEM – foi criada em 1970 e reconhecida há 40 anos, em 1976. Localizada no Noroeste do Paraná, possui sede administrativa na cidade de Maringá, é composta por 6 (seis) *campus* nas cidades de Maringá, Umuarama, Cianorte, Goioerê, Diamante do Norte e Cidade Gaúcha, e conta ainda com a Fazenda Experimental de Iguatemi, a Base Avançada de Pesquisa em Porto Rico e o Centro de Pesquisa em Piscicultura em Floriano. Com base em levantamento de 2016, oferecia à época 66 cursos de graduação, 40 mestrados acadêmicos, 9 profissionais e 26 doutorados, ocupando a 28ª posição no ranking do MEC, publicado pelo Ministério de Educação, em dezembro de 2015.



Em relação ao concurso vestibular, de 2002 a 2015 todas as edições contaram com duas versões por ano, indicadas como Vestibular de Inverno e Verão. Ao longo desse período, o concurso sofreu diversas alterações. Nos vestibulares de 2002 a 2004, as provas eram identificadas por disciplina (português, matemática, biologia, química, física, geografia e história) e as questões objetivas do tipo somatório, sendo 20 para português e 15 para cada uma das demais. De 2005 a 2007, as provas passaram a contemplar questões objetivas múltipla escolha e discursivas, distribuídas da seguinte maneira: 20 objetivas e 6 discursivas para português e 8 objetivas para as outras. A partir de 2008 até 2015, cada edição volta a contar com questões objetivas de tipo somatório, sendo 15 de língua portuguesa e literatura e 40 para os outros conteúdos, sem identificação por disciplina. Foram tratadas na pesquisa somente as provas de conhecimento geral, consideradas como tal aquelas aplicadas a todos os concorrentes indistintamente.

Para a análise das questões, lançou-se mão de um questionário para traçar um perfil das questões estruturado em três partes. A primeira, apresentada na Figura 1, busca identificar se a questão apresenta temática relativa a História/Geografia/Cultura/Filosofia/Arte afro-brasileira/africana, asiática, europeia, indígena (brasileira) ou da América Latina/Oceania. Por “temática” entenda-se o *corpus* do conteúdo necessário para responder a questão, ou seja, trata-se do conjunto de informações e outros elementos (tipo de reflexão/pensamento desenvolvido no estudo) que permitam ao vestibulando ter o domínio dos saberes e conhecimento sobre o assunto tratado.

REVISTA NEIAB

**EPISTEMES NEGRAS: PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO, IDENTIDADE E AÇÕES
AFIRMATIVAS**

V. 02, N. 02, NOV./2018

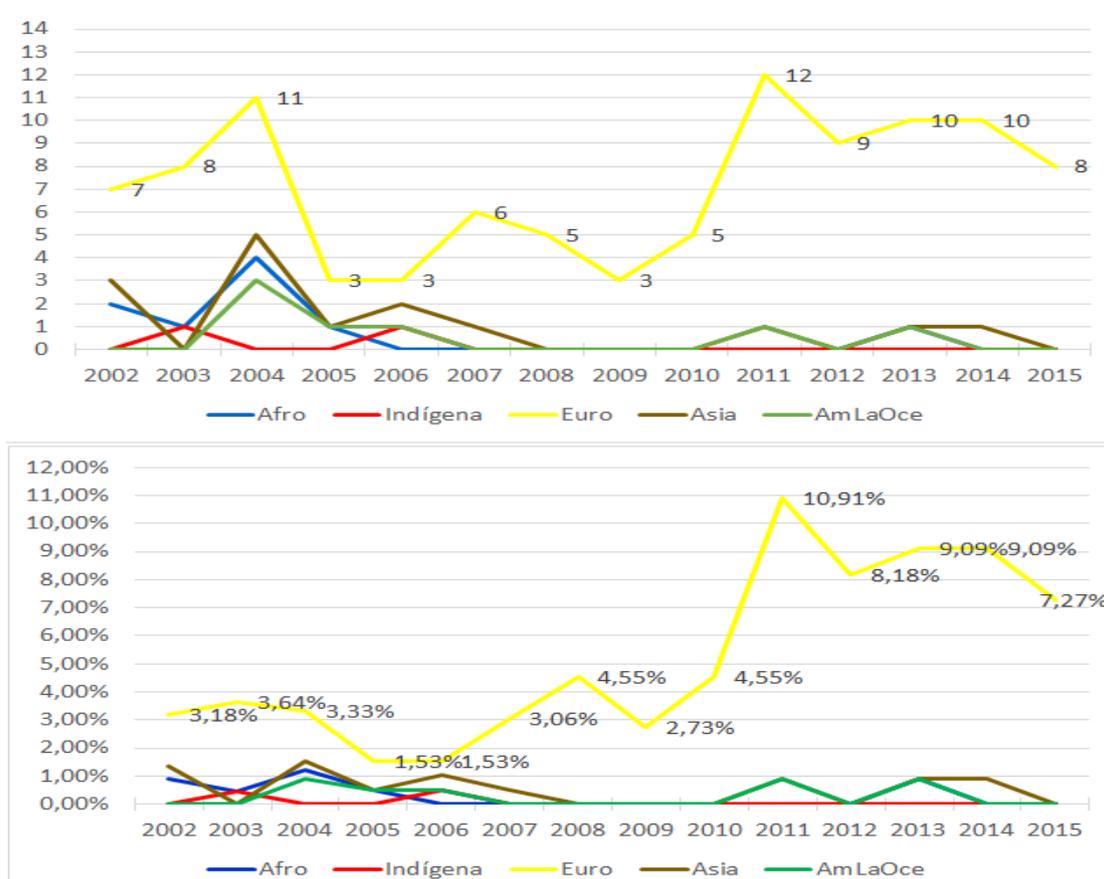


Figura 1 – Quantidade e Percentual de questões com Temática de uma das categorias

O resultado nominal (número de questões assinaladas nas categorias) encontrado nos vestibulares da UEM estão apresentados na parte superior da Figura 1. Como a quantidade do total de questões de cada vestibular sofreu alteração ao longo do período analisado, a parte inferior apresenta o resultado percentual (a quantidade de questões assinaladas em relação ao total de questões do vestibular) para fins de comparação. Note-se nas imagens da figura 1 a predominância de questões com temáticas europeia em relação às demais categorias, ainda que o percentual seja baixo com relação ao total da prova. A esse respeito, cabe ressaltar que as questões não assinaladas são aquelas que nada têm a ver com os conteúdos temáticos tal como especificados para essa investigação, entretanto, não significa que sejam desprovidos de uma matriz de conhecimento. A própria “neutralidade” que se poderia supor a partir da



objetividade com que tais conteúdos são tratados nas questões (e nas formas como são ensinados) indica o *modus operandi* do modelo curricular tradicional, representando “um forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora” (GIROUX, 1999, p. 46-47).

Na segunda parte, o questionário possibilita mapear a citação de personagens históricos ou personalidades de acordo com a classificação negra, indígena (Brasil), branca ou outros povos (latina-asiática-aborígene). Foram contabilizadas toda e qualquer citação referente a coletivo ou indivíduo, imagem genérica (o negro) ou específica (os índios Guaranis) referente às diferentes etnias (alemães, sírios, japoneses, etc) bem como pessoas mencionadas no enunciado da questão ou nas alternativas desde que fosse possível identificar sua cor ou ascendência. Por exemplo o geógrafo Aziz Ab'Saber é branco se visualizarmos a “cor”, porém por meio de sua biografia foi possível classificá-lo em “outros povos” devido a sua ascendência libanesa. Não foram considerados os casos em que a pessoa deu nome à coisa (Escala Richter), nem personalidades cuja cor ou origem não foi possível identificar para a devida classificação. Os resultados estão apresentados na Figura 2, que compara as quatro categorias relativas à variável “personagens”.

REVISTA NEIAB

EPISTEMES NEGRAS: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, IDENTIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS

V. 02, N. 02, NOV./2018

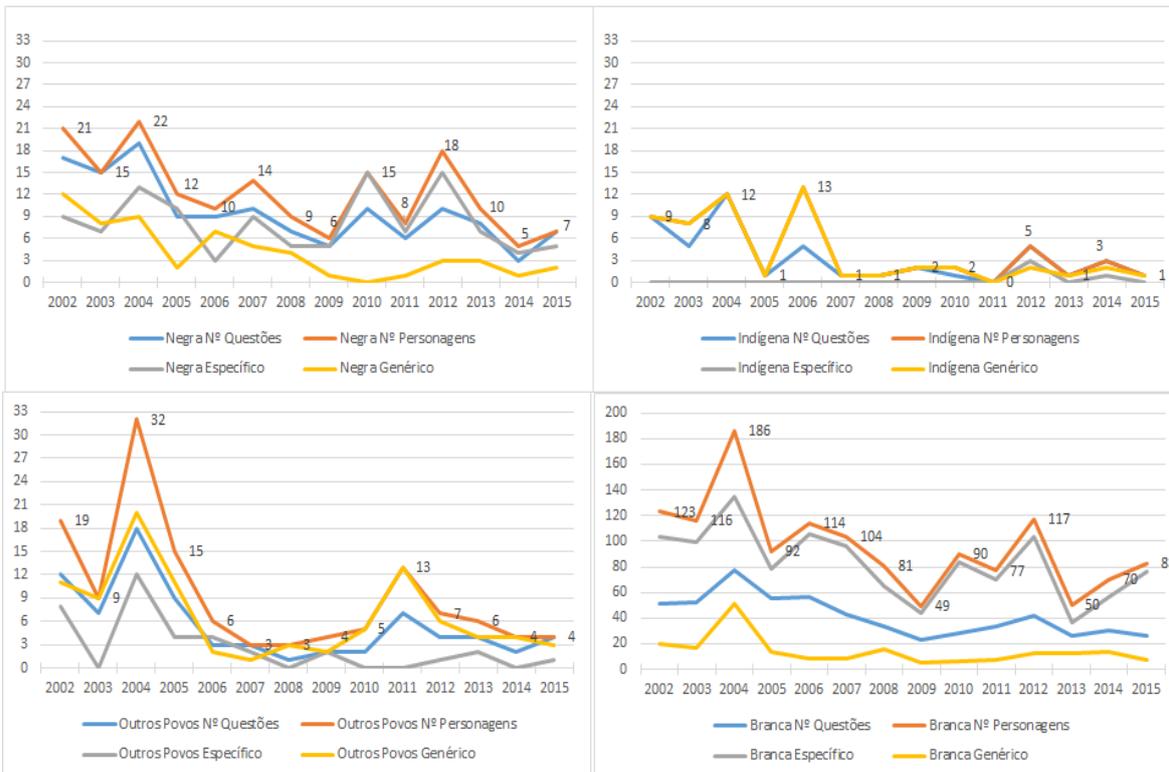


Figura 2 – Comparativo entre as categorias para variável ‘Personagens’

Como se vê, há a predominância esmagadora de personagens brancas em relação às personagens das demais categorias, basta verificar que a escala das outras 3 categorias vai até 33, enquanto que para o gráfico das brancas chega em 200, mesmo se considerarmos que o maior número é de 186 personagens, a discrepância é muito grande. A linha com os valores é a vermelha e corresponde à quantidade total de personagens identificadas no ano. Enfocando, ainda, a diferença entre a quantidade de personagens genéricas (linha cinza) e as personagens específicas (linha laranja) para a categoria branca, as linhas vermelhas e cinza quase se confundem, e seguem praticamente em paralelo o que significa que além de ter a maioria dos personagens citados, predomina também os casos de personalidades específicas.

É possível perceber a ausência quase total de personalidades indígenas. As exceções nesse caso ocorreram em 3 questões diferentes, com 2 citações que se referem a Luiza Brunet, em função de um texto da prova de português em 2012 e ao índio Poty,



que atuou na expulsão dos holandeses, citado na prova de literatura em 2014. É necessário ressaltar que, embora algumas poucas vezes apareçam os nomes dos povos (exemplo: Guarani, Kaingang, Yanomami, etc), a maioria destas citações é relativa aos termos “índio(s)” ou “indígena(s)”, raramente “nativos”. Sobre isso pesa ainda o fato de que, além da baixa incidência e do pouco que aparece ser majoritariamente nomenclatura coletiva, as referências dessa categoria são marcadas por um termo que foi atribuído aos nativos do Brasil pelos que vieram de fora, reduzindo inúmeros povos, das mais diversas etnias e pertencas, a uma única referência, a indígena, como já dissemos anteriormente.

Esse quadro reflete o resultado de um processo histórico em que a disputa de significados dos nomes diz respeito à disputa política da dominação colonial, na medida em que os nomes atribuem sentidos diversos à ação (e reação) dos grupos envolvidos. Em trabalho sobre a multiplicidade dos termos designados para definir a região da América Latina e o Caribe, Raony Palicer (2015) explicita a investida (vitoriosa?) dos colonizadores europeus:

Não deixa de ser significativo que os primeiros termos utilizados para denominar a região advêm de uma visão equivocada do colonizador espanhol. Assim, ao desembarcar nas ilhas que hoje constituem as Bahamas, Cristovão Colombo acreditando ter dado a volta ao globo, chama essa terra de Cipango, um termo designado para se referir ao Japão (REINOSA e GARCIA, 2013, p. 23), logo esse termo foi abandonado. Corrigiu-se o erro, mas apenas parcialmente, pois se passou a denominar a região de Índias Ocidentais, ainda baseado na ideia errônea da plena circunavegação do globo. (...) o termo [Caribe] em si é tão antigo quanto à chegada dos europeus na região. Já em seu diário da primeira viagem à América, o navegador genovês Cristovão Colombo utilizou o termo para descrever os nativos antropófagos. Caribes, para os espanhóis, se tornou sinônimo de selvagens, isto é, os indígenas que se rebelavam contra o domínio de suas terras, se recusando à conversão espiritual e à escravidão. (PALICER, 2015, pp. 767 e 768)

De modo semelhante, entre os genéricos da categoria “Negra” está a figura do próprio negro, assim designado a partir de uma ideia de desvio do que seria “o normal”: ser branco. Em estudo sobre a representação de personagens em livros didáticos, Paulo



Vinicius B. da Silva (2008) confirma a argumentação de que os brancos são concebidos como sendo “naturalmente” representantes da espécie. O autor acrescenta que “a comparação com as formas de apreensão dos personagens brancos reafirma a necessidade de que os “desviantes” em relação à norma branca tenham sua cor-etnia descrita no texto” e conclui, com o resultado de sua pesquisa sobre os personagens no texto, que os livros/ didáticos de português “atuaram no sentido de naturalização da condição do branco” (SILVA, 2008, p.160 e 162, grifo do autor).

Ressaltamos ainda que nessa categoria de genéricos, incidiu de modo significativo o termo “escravo”, não raro acompanhado de “africano” (escravos africanos) ou em frases como “os escravos foram trazidos da África”, conotando a ideia de uma condição natural do africano para o trabalho escravo, diferente da expressão “africanos escravizados”, por exemplo que alude a um processo histórico em que a condição do africano enquanto escravo foi forjada de forma violenta e que perdurou durante séculos.

Por fim, na terceira parte do questionário, elencou-se as questões cuja menção a texto ou lugar remetesse a um continente ou a um povo, com a seguinte classificação: África, Europa/EUA/Canadá, Ásia, América Latina/Oceania, ou Povos Originários Brasileiros (indígenas ou afro-brasileiro). Neste caso, foram assinaladas questões com base na descrição textual, exemplo: escultura grega, trecho de um texto budista ou o nome do lugar propriamente dito (Deserto do Atacama). Destaca-se que as questões somente com citações de personagens não foram consideradas nesta parte, assim, ainda que aparecesse “italianos”, somente seria incluída na classificação “Europa/EUA/Canadá” se houvesse outro elemento na questão referente ao local, “Coliseu”, por exemplo. A Figura 3 apresenta o resultado nominal e percentual relativo à quantidade de questões dos vestibulares da UEM que apresentaram alguma citação nos termos descritos.

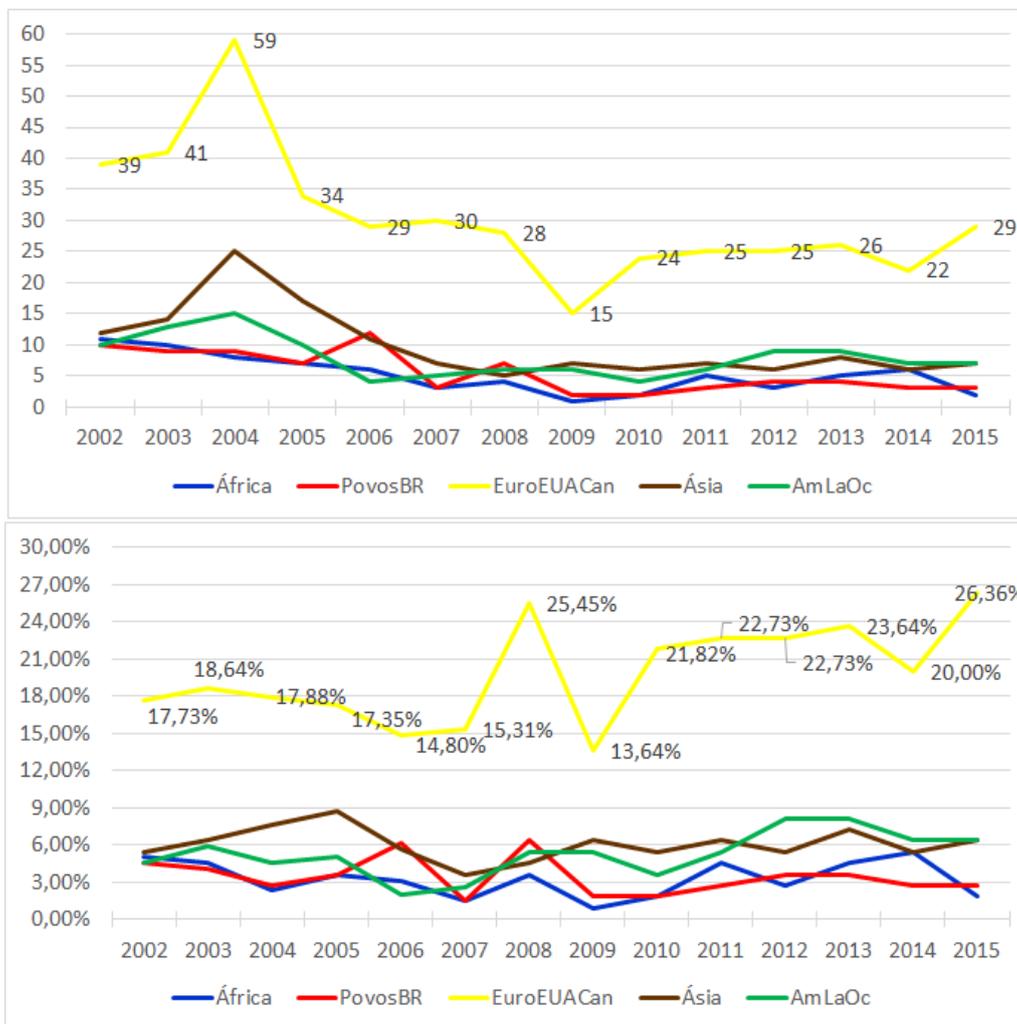


Figura 3 – Quantidade e Percentual de questões com Citações de alguma das categorias

Mais uma vez há a preponderância de citações da categoria relativa a países hegemônicos em detrimento dos demais lugares do mundo. Um ponto importante a ser destacado é o fato de que muitas questões sinalizadas em alguma das outras categorias foram marcadas também para a categoria “EuroEUACan” e o contrário não é verdadeiro. Ou seja, quase sempre em que apareceu citações de outros lugares aparecia concomitante algum lugar do bloco hegemônico, mas muitas questões apresentaram citações somente de lugares desse bloco.



No geral, analisando a trajetória das incidências das variáveis para questões afro e indígena, em todos os gráficos é possível perceber que ao longo do período desde a Lei Federal 10.639/03 não há nenhum indício do impacto da legislação no conteúdo dos vestibulares da UEM. Percebemos, ao contrário, que as DCN-ERER não estão sendo consideradas na elaboração das provas. Os gráficos apontaram a prevalência da Europa e povos brancos sobre as demais categorias, e, em contrapartida, a baixíssima presença de referências afro-brasileiras, africanas e indígenas, contrariando as orientações do Parecer Petronilha sobre “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”, incluindo nas atividades de ensino as contribuições históricas e culturais dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira (MEC, 2013, p. 91).

Diante disso, é importante retomar o ponto sobre as questões que não apresentaram nenhuma característica, ou seja, que não foram enquadradas em nenhuma das categorias. Conforme já mencionamos, se considerarmos o enfoque tradicionalmente dado aos conteúdos curriculares, não perdemos de vista uma tendência à orientação eurocêntrica de modo que somadas aos resultados encontrados sobre questões com característica da Europa e citações de personagens brancas apresentam o panorama das provas de vestibular majoritariamente eurocentrado. Ao considerarmos ainda que as orientações das DCN-ERER ressaltam a necessidade da valorização das contribuições do negro e do índio na formação da sociedade nacional, notamos nas incidências das diferentes categorias que muitas vezes outros povos e nações, além dos europeus, são mais citados que os próprios grupos originários do Brasil, tão fabulosamente reivindicados quando se pensa ou se fala em brasilidade, parafraseando aqui Roberto DaMatta (1984).

E com isso, podemos afirmar que o papel desempenhado pelo vestibular da UEM na implementação da educação étnico-racial é branco. Se é verdade que o modelo de processo seletivo baseado em exame tal como ocorre com o vestibular acaba orientando o ensino básico para um tipo de condução curricular, a potência do vestibular



da UEM para a implementação dos conteúdos de história e cultura afro e indígena tem sido sistematicamente ignorada. E ao fazer isso, ou melhor, ao não fazê-lo assume-se uma postura de manutenção do *status quo*, tanto do ponto de vista curricular, mas sobretudo em relação ao não enfrentamento do racismo que tais dispositivos legais buscam combater.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As assimetrias dos conteúdos abordados nos vestibulares, tomando por base as variáveis e as categorias utilizadas na pesquisa, demonstram, de um lado, a relevância das DCN-ERER frente ao ideal da mudança curricular, visto que ainda há a predominância da matriz eurocêntrica nos conteúdos do vestibular da UEM. De outro, a necessidade de fortalecer o marco legal, atuando de forma mais efetiva na consolidação do currículo multicultural proposto. Para explicar a ausência de tais conteúdos nos vestibulares da UEM, faz-se mister enveredar por outras pesquisas e investigar a atuação específicas dos agentes, os elaboradores das provas, bem como o material utilizado ou o conteúdo programático.

Quaisquer que sejam as explicações, o resultado ora apresentado, de ausência dos conteúdos relativos à educação étnico-racial nas provas dos exames seletivos da UEM, reflete o quanto a sociedade brasileira está estruturada sobre uma hierarquia étnico-racial, uma vez que as dificuldades para implementação dessa política diz respeito ao processo histórico de silenciamento e invisibilidade da produção histórico-cultural de outros povos que constituem as outras matrizes curriculares que não a europeia, principalmente da população negra e indígena.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à natureza do vestibular, que sendo um processo de seleção e exclusão, reivindicado pelo ideal meritocrático, tem servido à reprodução da mesma hierarquia racial da sociedade no ensino superior. Esse caráter excludente se reforça no conteúdo das provas na medida em que, aparentando isenção e neutralidade própria do currículo tradicional, mantém a perspectiva de matriz



eurocêntrica e assim, contraditoriamente assume uma posição em favor de um público bem definido que tem historicamente se beneficiado dos privilégios de classe e raça, em detrimento de outros sistematicamente alijados do ensino superior e, conseqüentemente, da possibilidade de melhorar sua qualificação e assim poder quebrar o círculo vicioso de pobreza e marginalização que se perpetua de geração em geração.

Com essa constatação, devemos ainda nos perguntar se o objetivo da educação básica, especialmente do ensino médio é preparar para o exame que compõe o processo seletivo para acessar o ensino superior. O que, aliás, ainda hoje é preponderantemente realizado por concurso vestibular a despeito da lei abrir possibilidade desse acesso por outros mecanismos. Se é esse o objetivo, temos optado por um tipo de conhecimento e um tipo de estrutura social que tradicionalmente vem se impondo violentamente desde a colonização. E assim, cruzamos os braços e fechamos os olhos para o resultado pernicioso que tem provocado o esgarçamento do tecido social. Se for outro, voltado para a construção de uma sociedade cidadã, verdadeiramente democrática, é importante assumir que em alguma medida temos fracassado e a partir disso, analisar com muita autocrítica o que temos feito e como podemos mudar. Se o que queremos é superar o racismo, é prioritário seguir as DCN-ERER e isso os vestibulares da Universidade Estadual de Maringá não estão fazendo.

Para finalizar, consideramos ainda o enfoque do documento Parecer Petronilha, que não pretende apenas aumentar a matriz curricular, nem substituir uma matriz dominante por outra afrocentrada, mas equalizar os saberes, correspondendo assim à diversidade social. É por isso que o documento traz à baila que essas ações são, na verdade, a reeducação étnico-racial. É um reeducar-se para as relações étnico-raciais. Aprendendo a reconhecer meus próprios preconceitos e práticas discriminatórias presentes no linguajar popular e buscar a valorização de sinais diacríticos, como roupas, cabelos, acessórios da cultura negra, por exemplo e como a afirmação dessa identidade não deve ser vista como étnico em comparação com o modelo branco de ser, mas como uma outra forma tão legítima quanto a outra de ser vista, vivida, expressada.



É esse reconhecimento desierarquizado que permitirá o reconhecimento de todos (os diferentes dos brancos) como sujeitos de direito. Um direito de ser e existir de modos distintos. Direito a ser cultura outra que não a cultura hegemônica. De entender que cultura é dinâmica e a transformação (no contato intercultural) se dá em toda e qualquer cultura, de modo que a noção do direito universal não é prerrogativa da sociedade dominante, da cultura dominante, deve ser de fato de toda e qualquer cultura. Reconhecer-se assim é reconhecer o direito à disputa política. A pluralidade de demandas enriquece a sociedade e apostando nisso, as DCN-ERER buscam promover a construção de um projeto de sociedade rico, humano, democrático, justo: um outro patamar social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. DOU de 03 de dezembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acessado em 29/08/2014.

_____. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, DOU de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 29/03/2016.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. DOU de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 29/08/2014

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. DOU de 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 29/03/2016

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acessado em: 30/09/2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o**



Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

DAMATTA, R. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1984.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed. 1999.

LUCIANO, Gersem dos S. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n. 3, set./dez. 2004.

PALICER, Raony. A Terra e os Nomes: sentidos e demarcações da América Latina e do Caribe. In: Congresso Internacional de História, 7, 2015. Maringá. **Anais eletrônicos... Maringá:** UEM, 2015. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1109.pdf>. Acessado em: 30/01/2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos:** estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.