

Revista de Educação Pública

**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Marinaldo Divino Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;

Aprova o plano anual das atividades editoriais;

Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernd Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade Estadual do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu

Fabra, Espanha

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Antônio Vicente Marafioti Garnica – Universidade do

Estado de São Paulo – UNESP/Bauru/Rio Claro

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça –

Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato

Grosso, Cuiabá/MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,

Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Ministério da Educação

Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Federal University of Mato Grosso

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental

Environmental Education

Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia

Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação em Ciências e Matemática

Education in Science and Mathematics

Accepta-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,

Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,

Instituto de Educação, sala 49.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Homepage: <<http://ie.ufmt.br/revista/>>

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed ^{UFMT} 
2012

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 46	p. 217-432	maio/ago. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://ie.ufmt.br/ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

FAPEMAT

CONSELHO DE FUNDAMENTAÇÃO DE FUNDAMENTAÇÃO

Coordenador da EdUFMT: Marinaldo Divino Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Margot Gaebler e Geniana dos Santos

Diagramação: Téo de Miranda

Capa: reprodução da obra em tela de Gervane de Paula

Arte gráfica da capa: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/>>

CAPEIS – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PERIÓDICOS.CAPES

<http://acessolivre.capes.gov.br/pesquisa.do?palavra=REVISTADEEDUCAÇÃOPÚBLICA>

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis A2**

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaListaCompletaPeriodicos.faces>

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

http://132.248.192.241/-iissue/www/seccion/bd_iresie/

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

CLASE <http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistadeEducaçaoPublica>

Latindex: <<http://www.latindex.unam.mx>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 21, n. 46 (maio/ago. 2012) Cuiabá, EdUFMT, 2012, 216 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível também em: <http://ie.ufmt.br/revista/>

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Este número foi produzido no formato

155x225mm, em impressão offset, no papel

Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em

papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação

fosca em 1 face.Composto com os tipos Adobe

Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e

Editora S/A.

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$20,00

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Apresentação	225
Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03	229
Zélia Amador de DEUS	
Representação de mulheres negras: cinema, <i>ethos</i> e identidades	243
Roberto Carlos da Silva BORGES	
Apresentando a <i>Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil</i>	261
Zilá BERND	
Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores	275
Aparecida de Jesus FERREIRA	
Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor	289
Maria Elena Viana SOUZA	
África: desafios e oportunidades no novo milênio	303
Pio Penna FILHO	
Os desafios da luta antirracista no Brasil	319
Paulino de Jesus Francisco CARDOSO	
A formação de professores indígenas para a diversidade	331
Darci SECCHI	
Política de Currículo no Ensino Fundamental: entre ciclos e identificação	347
Ozerina Victor de OLIVEIRA	
Candida Soares da COSTA	

Uma educação profissional de cor	359
Willian Silva de PAULA	
Afro-educação em Mato Grosso do Sul: o Projeto Guaicuru e a construção da escola cidadã (1996-2003)	375
Maria do Carmo BRAZIL Reinaldo Antonio VALENTIM Alessandra Cristina FURTADO	
O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula	401
Marília Pinto de CARVALHO	
Caminhos abertos pela Guerra (1865-1868)	413
Leonam Lauro Nunes da SILVA	
Normas para publicação de originais	425
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	431

Contents

Presentation	225
College challenges before Law act 10.639/03	229
Zélia Amador de DEUS	
Representation of black women: movies, <i>ethos</i> and identities	243
Roberto Carlos da Silva BORGES	
Presenting the Antology of Afro-brazilian Poetry: 150 years of Black Consciousness in Brazil	261
Zilá BERND	
Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training	275
Aparecida Jesus FERREIRA	
Race relations and education: challenges and opportunities for the continued training of the teacher	289
Maria Elena Viana SOUZA	
Africa: Challenges and opportunities in the new millennium	303
Pio PENNA FILHO	
The challenges of anti-racist struggle in Brazil	319
Paulino de Jesus Francisco CARDOSO	
The indigenous teachers training for diversity	331
Darci SECCHI	
La política del Currículo en el Ensino Fundamental: entre ciclos y identificación	347
Ozerina Victor de OLIVEIRA	
Candida Soares da COSTA	

A color professional education	359
Willian Silva de PAULA	
Afro education in Mato Grosso do Sul state: the Guaicuru Project and the construction of the citizen school (1996 to 2003)	375
Maria do Carmo BRAZIL Reinaldo Antonio VALENTIM Alessandra Cristina FURTADO	
Gender concept in the school day to day life	401
Marília Pinto de CARVALHO	
Paths opened by war (1865-1868)	413
Leonam Lauro Nunes da SILVA	
Directions for originals publication	425
Subscription form.....	431

Apresentação

A presente Edição Especial da Revista Educação Pública materializa três importantes celebrações: a realização da 19ª edição do Seminário Educação (Semiedu), que vem se configurando o maior evento da área na região Centro-Oeste; os 10 anos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE, que celebrando sua primeira década de existência, assumiu a coordenação do Seminário. O terceiro motivo de celebração se deve ao fato de que, pela segunda vez, relações raciais e educação constitui-se tema central do Seminário Educação com significativa receptividade. Contabilizaram-se, neste ano, mais de 3.000 inscrições e a superação de 1.000 registros no número de trabalhos submetidos para apresentação no decorrer do evento.

Em 2011, o Seminário Educação teve por tema *Educação e Relações Raciais: 10 anos de estudos e pesquisas na UFMT*. Contou com a participação de pesquisadores, professores, estudantes locais e de todas as regiões brasileiras, de diferentes instituições de ensino superior e com significativa presença de docentes do sistema de educação básica. Destes últimos, muitos trouxeram para o evento paralelo *Mostra de Experiências Pedagógicas na Implementação da Lei nº 10.639/03*, relato do que, até então, estava sendo realizado nas unidades de ensino, no que se refere à promoção de educação escolar para as relações etnicorraciais.

Nesta edição a Revista Educação Pública traz um conjunto de textos que dão notícias da variedade e qualidade das discussões realizadas em torno do tema central. Notícias, sim, haja vista a impossibilidade de se fazer uma publicação com ampla abrangência sobre todos os temas abordados no decorrer do Semiedu 2011. Nesses textos, o tema educação e relações raciais se delinea sob diferentes abordagens e perspectivas. Em *Os desafios da academia frente à lei 10639/03*, Zélia Amador de Deus trata dos desafios de implementação da Lei 10639/03 sem que as Universidades e os Centros Universitários de formação de profissionais tenham alterado seus currículos e sem qualquer alteração nos eixos de formação que dizem respeito às histórias e culturas que formam a nação brasileira; o tema mulher negra no cinema está sendo discutido por Roberto Carlos da Silva Borges em *Representação de mulheres negras: cinema, ethos e identidades*. Por intermédio da análise do documentário “Cinderelas, lobos e um príncipe encantado”, do cineasta Joel Zito, o autor, considerando os conceitos de alteridade e identidade como são discutidos no campo dos Estudos Culturais, problematiza as imagens de mulheres negras que o senso comum constrói; em *Apresentando a antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil*, Zilá Bernd discute a poesia afro-brasileira,

com destaque sobre as obras de escritoras negras brasileiras nos últimos vinte anos e a tendência de construir uma identidade relacional; em *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*, Aparecida Jesus Ferreira, a partir do resultado de pesquisa desenvolvida com professores sobre raça/etnia em sala de aula, indica o pouco domínio sobre o tema pelo conjunto de docentes e aponta a necessidade de oferta de cursos de formação continuada que discutam as questões vinculadas a esse assunto; em *Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor*, Maria Elena Viana Souza, a partir de pesquisa bibliográfica, coloca em pauta alguns desafios que estão postos para os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental no que se refere ao entendimento das relações raciais no cotidiano escolar e aponta algumas possibilidades de ação; Pio Penna analisa, em *África: desafios e oportunidades no novo milênio*, a inserção internacional do continente africano no período pós-Guerra Fria, identificando os principais desafios e as novas oportunidades que surgiram com o fim da era bipolar. Argumenta sobre os conflitos ocorridos em várias regiões do continente como intensos desafios para as lideranças africanas; Paulino de Jesus Francisco Cardoso, em *Os desafios da luta antirracista no Brasil*, desenvolve, em perspectiva histórica, uma reflexão sobre as políticas de promoção de igualdade, apontando os desafios políticos para construção de uma sociedade democrática em nosso país; em *A formação de professores indígenas para a diversidade*, Darci Secchi aponta a existência de um novo protagonismo nas aldeias indígenas referente ao processo de educação indígena e assinala a importância da formação continuada dos professores indígenas discutir as possibilidades desse protagonismo; no texto *Política de currículo no ensino fundamental: entre ciclos e identificação*, Ozerina Víctor de Oliveira e Candida Soares da Costa discutem organização curricular por ciclo de formação em relação às demandas advindas do âmbito das identidades culturais, considerando a perspectiva de configuração de um sentido político comum; Willian Silva de Paula, em *Uma escola profissional de cor*, apresenta o resultado de investigação de trajetórias desenvolvidas por alunos negros no mercado de trabalho após concluírem o curso técnico. Inclui-se nesta publicação o texto *Afro-educação em Mato Grosso do Sul: o projeto Guaicuru a construção da escola cidadã – 1996-2003*, no qual Maria do Carmo Brazil, Reinaldo Antonio Valentim e Alessandra Cristina Furtado discutem aspectos históricos dos movimentos sociais em relação à inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.

Como sinal da diversidade de tantos outros temas abordados no evento, esta edição traz, ainda, dois textos: 1) *O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula*, no qual Marília Pinto de Carvalho mostra como o conceito de gênero pode ser útil para entender e atuar sobre questões centrais na agenda educacional brasileira. A autora argumenta pela necessidade de investigar as relações de gênero nas

escolas e em seu cotidiano para além da sexualidade e da educação sexual, a fim de iluminar nossas práticas e a formação de professores/as com um novo olhar; 2) *Caminhos Abertos pela Guerra (1865-1868)*. Neste, Leonam Lauro Nunes da Silva trata sobre as relações desenvolvidas entre os beligerantes Brasil e Paraguai com um vizinho comum de fronteira, a Bolívia, no tocante à diplomacia, bem como a interação comercial entre as populações na região de fronteira, durante o maior conflito armado já ocorrido no continente.

Esperamos que esta edição seja uma contribuição ao avanço no que diz respeito à educação para as relações etnicorraciais, particularmente, no que se refere ao trato das histórias e culturas que formam a nação brasileira tanto no processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, quanto no currículo e práticas educativas cotidianas em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Profª. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller
Profª. Dra. Candida Soares da Costa
Coordenadoras do Seminário Educação 2011
Instituto de Educação/UFMT

Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03

College challenges front the Law Act Nr. 10.639/03

Zélia Amador de DEUS¹

Resumo

O artigo trata dos desafios de a Lei nº 10.639/03 ser implantada sem que as Universidades e Centro Universitários de formação de profissionais alterem seus currículos e sem que a Academia mude o seu eixo de formação, tratando de maneira equânime as histórias e culturas que formam a nação brasileira. Os equívocos na formação de profissionais acontecem pelo fato de a Academia trabalhar com instrumentos epistemológicos de origem eurocêntrica, que não são capazes de fornecer condições para que a realidade do país seja analisada em todas as dimensões.

Palavras-chave: Racismo. Academia. Democracia racial história. Cultura africana e afro-brasileira.

Abstract

The paper deals with the challenges of Law Act Nr. 10.639/03 to be implemented without changing the curriculums at Universities and College Centers of professional formation and without changing the streamline of formation at College Majors, keeping equality on dealing with the histories and cultures that shape the Brazilian nation. The mistakes on professional formation occur because College, traditionally, works with epistemological instruments of an eurocenter origin which are not capable of providing the necessary conditions for the country reality to be analyzed over all the dimensions.

Keywords: Racism. College. Racial. Democracy history. African and afro-Brazilian culture.

1 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Pará e professora da mesma instituição. Membro da CADARA. Coordenadora do Grupo de Estudos Afroamazônicos e do Curso de Especialização - Saberes Africanos e Afro-Brasileiros na Amazônia (*Lato Sensu*); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN. E-mail: <zelia@amazon.com.br>.

Este artigo se originou de uma pequena intervenção que fiz sobre a Lei nº 10.639/03, no Seminário Educação 2011 V Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira, evento organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), Universidade Federal de Mato Grosso, coordenado pela professora Maria Lúcia Rodrigues Muller.

A Lei que foi sancionada pela presidência da república, em 2003, tem uma longa trajetória de discussão no seio do movimento negro, pois desde a década de 1940 que publicações organizadas pelo movimento negro já registram a reivindicação de que os conteúdos curriculares nacionais tratem da história da África e da cultura afro-brasileira. Início, portanto, apresentando a lei e, após, farei um breve histórico sobre a questão racial e apresentarei alguns comentários sobre a tarefa dos docentes a partir da vigência da lei.

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.

Vale ressaltar que a aplicação da Lei se constitui um grande desafio para os docentes, pois muitos desconhecem qualquer conteúdo que trate de África e da cultura Afro-Brasileira. Nessa perspectiva, o papel do educador assume grande dimensão, pois, além de buscar formação para cumprir suas funções, na medida em que são poucas as Universidades brasileiras que já adequaram seus currículos visando a aplicabilidade da lei, esse docente tem que iniciar um processo de desconstruir imagens estereotipadas que sempre enfocam a África ressaltando os aspectos negativos: atraso, selva, fome, doenças endêmicas, AIDS, guerras, miséria, pobreza. Essas imagens estereotipadas precisam sair de cena e dar lugar a uma África em sua múltipla realidade. Uma África que seja vista muito mais pelas semelhanças do que pelas diferenças exacerbadas entre os africanos e nós, afinal possuímos uma África no Brasil, pois somos o segundo maior país em população negra no mundo. Temos a maior quantidade de negros fora da África e convivemos com africanidades em nosso cotidiano.

Contudo, nossa formação e a dos que nos antecederam não ofereceu condições para que víssemos a África com outros olhos, uma vez que a nação brasileira assentou suas bases sob a égide do racismo anti-negro e anti-indígenas e a academia pouco tem feito para desfazer esse grande equívoco. Os estudos sobre a questão racial, na América Latina e, em particular, no Brasil, são recentes, no

ambiente acadêmico. Esses estudos num primeiro momento encontram-se na perspectiva de uma política ideológica de *democracia racial*.

As desigualdades sociais que decorrem do Racismo e da Discriminação Racial foram frequentemente negadas no Brasil, e não apenas no Brasil, mas em outros países, como no Chile, na Venezuela, na Argentina, enfim, de um modo geral na América Latina esse fenômeno se dá nas interações diárias entre os negros e os povos indígenas.

Nas sociedades latino-americanas, em que todos os grupos tinham o seu lugar e papéis próprios, sempre pareceram tão *naturais* às desigualdades, que a ideia de dominação racista, geralmente, foi vista – muitas vezes, e ainda o é – como uma grande heresia. Adiante, passado o primeiro momento, o racismo dessas sociedades, na Academia, passa a ser analisado a partir de comparações com o racismo mais explícito dos EUA. Nessa linha, as formas diárias de racismo na América Latina foram sempre consideradas pelos grupos dominantes como benevolentes.

Num terceiro momento, a Academia passa a reconhecer as desigualdades sociais, porém, suas causas são atribuídas à classe social, e não à raça. Não se investiga, de fato, as raízes da desigualdade de classe e pobreza. Mais adiante, a Academia, tanto na América Latina quanto na Europa, geralmente representada pelos cientistas sociais – interessados em África ou em grupos africanos ou indígenas, na América Latina – elegeram como foco de estudo as propriedades e características étnicas dos grupos.

Enquanto isso, as práticas diárias de racismo e de discriminação racial, cometidas pelas elites raciais dominantes em relação a esses grupos, eram negligenciadas, não se constituindo em objeto de estudo, uma vez que, sequer, eram percebidas. Raros são, no espaço acadêmico, os que conseguem identificar o racismo imbuído nas ações dos membros dessas sociedades.

Neste particular, lembro da metáfora construída pelo escritor português, José Saramago (1995). O escritor, na obra *Ensaio sobre a cegueira* fala da *responsabilidade de se ter olhos quando os outros já os perderam*. A obra oferece uma visão importante das relações sociais que passam a existir numa cidade em que todos ficaram cegos, exceto um dos personagens da obra, que se expressa através do enunciado: “[...] Vocês não sabem, não o podem saber, o que é ter olhos num mundo de cegos, não sou rainha. Sou simplesmente a que nasceu para ver o horror. Vocês sentem-no, eu sinto-o e vejo-o.” E o discurso do narrador do romance prossegue com a indagação: “[...] como poderá uma sociedade de cegos apontar saídas para não fenecer?” A resposta vem logo em seguida: “[...] Para que viva. Organizando-se. Organizar-se já é, de uma certa maneira de começar a ter olhos” (SARAMAGO, 1995, p. 317). Portanto, organizar-se foi a saída encontrada pelos negros brasileiros para trazer à cena a questão racial, inclusive dentro da Academia.

Alguns antropólogos, muitas vezes, estão mais interessados em estudar as relações de parentesco, manifestações folclóricas, religiosidade e outras temáticas consideradas *exóticas*, enquanto as práticas racistas são sempre deixadas de lado. Os olhos não veem e, provavelmente, os corações não sentem. Ressalto que essa foi a regra na Academia, muitas vezes, pelo fato de a maioria dos pesquisadores acadêmicos ser originária dos grupos raciais dominantes. Acrescente-se a isso, a falta de experiência desses pesquisadores com o racismo e a discriminação racial.

Nesse caso há de se considerar, também, o fato de que em muitas situações esses pesquisadores acadêmicos se beneficiam do racismo e da discriminação racial, obtendo privilégios. E mais: a Academia tem se pautado pelos valores eurocêntricos. Contudo, nem todos os brancos são essencialmente racistas. Felizmente existem muitas pessoas brancas – dissidentes de seu grupo de origem racial – que enfrentaram ou enfrentam o rigor da Academia neste aspecto. Esses, muitas vezes pagam o ônus da rebeldia e, nem sempre, o objeto de suas pesquisas é considerado empreendimento relevante. Estes rebeldes costumam enfrentar, também, dificuldades com as Agências de fomento e, muitas vezes, não conseguem apoio para desenvolver suas pesquisas.

Nesse ínterim, enquanto a Academia cala os discriminados falam, mas não são ouvidos, são vozes inaudíveis. Creio, levará algum tempo para que se assimile essa linha de investigação como prática usual. Em muitos lugares, foi necessário que os herdeiros da diáspora africana chegassem às Academias para forjar espaços. A experiência cotidiana de opressão os acompanhou, pois, *esses* não entram sozinhos para a Academia. Não costumam andar sozinhos. Carregam consigo, além de sua história de vida, a história de seus ancestrais. A marca desta história está em seus corpos, os acompanha em qualquer lugar em que vão. Mesmo que eles queiram esquecer, não lhes é permitido. Haverá sempre alguém disposto a lhes mostrar, sem a menor cerimônia: É um negro! Isso, na melhor das hipóteses. Às vezes, no embate, logo vem a agressão. Não passa de um negro! Aqui, lembro de Frantz Fanon:

Então, desorientado, incapaz de ser livre como o outro, o Branco, que, impiedosamente me aprisiona, eu me distanciei de meu ser, para bem longe, tornando-me um objeto. O que era para mim, senão uma separação uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? Portanto, não queria esta consideração, esta temática. 'Queria apenas ser um homem entre outros homens'. (FANON, 1983, p. 93).

Não obstante, em que pese o descaso da Academia, a resistência à opressão dos africanos e seus descendentes persistiu. E que *Persistência*. Lutaram com aquilo que ainda que ainda lhes restava de forças, estraçalhados que foram pelos trabalhos forçados. Tampouco os indígenas ficaram inertes. Também resistiram e resistem. Lutaram e lutam, sem parar, a seu modo. E não faltou *Branco* que não reconhecesse essas lutas. Não são capazes! Têm que ser ensinados. Precisam ser tutelados. Nunca vão ter uma História! Aqui, não se pode perder de vista que a história das sociedades africanas e indígenas sempre foi deixada de lado. Isto se sabe, provocado pelo racismo colonial que acompanhou o processo de colonização dos europeus, no mundo.

Como as sociedades africanas e indígenas apresentavam configurações diferentes daquilo a que os europeus estavam acostumados, razão pela qual, a conclusão é a de que eram sociedades sem Civilização e sem História. É verdade. Não costumam ter uma história. Têm muitas Histórias. São Pródigos de Histórias.

Ao longo do tempo, à medida que as ações dos africanos e seus descendentes se acirram, o racismo vai trocando de *Persona* (máscaras) e outras explicações, no plano do discurso, vão sendo construídas para justificar a negação das ações de rebeldia desses homens e dessas mulheres.

Nessa linha de raciocínio, a violenta luta contra a escravidão foi cunhada de atos bárbaros e o comportamento dos negros e negras, lido como patologia social; mais tarde, a patologia social se transforma em patologia biológica. No período abolicionista surge uma espécie de elite conciliadora que tenta elaborar discursos em favor dos escravizados. Contudo, ao mesmo tempo, esta mesma elite se apressa em elaborar discursos visando a esvaziar e diluir as intensas ações dos escravizados em seu processo de libertação.

Nessa linha do discurso de *conciliação*, o discurso contundente dos negros é destituído de força, e o discurso que se afirma é o discurso moderador, que dilui as ações dos negros e negras e seu papel dinâmico de sujeitos construtores de história.

Dessa forma, temos um processo de abolição que entrará para história oficial da nação brasileira, como resultado da *benevolência* das elites *letradas*. Após a abolição, as elites montam estratégias contra as organizações dos negros, que passam a ser perseguidos em suas ações rotuladas como *desorganizadas*, *artificiais* e *deslocadas*. Enquanto isso, as elites firmam o pacto com a *Persona* (máscara) contemporânea do racismo brasileiro, *mito da democracia racial*.

Em que pese à repressão, os negros e negras permanecem na tarefa de *resistir sempre*. Criam canais para falarem na mesma linguagem dos *letrados*. Surge a *imprensa negra*, ocupando o espaço que antes fora ocupado apenas pelas *Irmandades*, *terreiros* e *clubes*. Melhor dizendo, não se trata de ocupar o espaço, mas de somar com as organizações já existentes. Quando a imprensa negra começa a se afirmar como discurso fundado na palavra, vem a repressão do Estado Novo.

Negros e negras, inconformados, são reprimidos, mas não se curvam. Criam associações. Estabelecem alianças. Se (re)aproximam da África. Encontram semelhantes em outros territórios da África negra, de maneira a afirmar um discurso de unidade. Portanto, a resistência venceu. Atravessou os tempos. Não cessou de tecer teias. Construiu redes. Atravessou, não apenas o tempo. Atravessou, também, o espaço e rompeu fronteiras. Em suma, atravessou o espaço circunscrito à Nação.

Nesta linha de raciocínio, o racismo deve ser entendido transnacionalmente. A luta contra o racismo caminha numa via de dois sentidos. O local e o transnacional, isso foi percebido por diversos autores, entre eles, Costa (2006) a quem ousou parafrasear: “As diásporas transnacionais constroem vínculos de solidariedade e pertencimento” (COSTA, 2006, p. 125). Ou ainda, para continuar inspirada em Sérgio Costa: os contextos transnacionais de ação não se constituem através de referências nacionais – essas, muitas vezes, aparecem diluídas ou deslocadas de seu contexto territorial de origem – mas de temas, estratégias e objetivos que não podem ser circunscritos a um Estado-nação particular.

Dessa forma, a experiência de luta tem demonstrado que os dois contextos, o local (nacional) e o transnacional se entrelaçam e se interpenetram e um é capaz de influenciar o outro. A via, realmente, é de mão dupla.

Contemporaneamente, em meados do século XX, a resistência negra contra o racismo e a discriminação racial recebeu um grande impulso. Infelizmente o impulso foi de ordem trágica. Mas, de tragédias os herdeiros de Ananse sabem falar. Foram obrigados a viver sob a insígnia da tragédia desde a implantação do colonialismo europeu. A diferença é que não se curvaram à *catarse* do herói clássico do gênero grego. A tragédia contemporânea, à qual me refiro, é o genocídio dos judeus configurado no holocausto, o grande horror da Segunda Guerra Mundial, capaz de chocar o mundo.

Nesse caso, tragédia se abateu sobre os *mesmos* em território europeu. Tantos outros genocídios aconteceram durante o processo de colonização, mas com os *outros*, distantes geograficamente do território europeu. O momento é de reflexão. Naquele novo contexto, após a tragédia do holocausto, havia que se construir uma nova ordem no mundo ocidental.

Nesta perspectiva, foi criado o sistema internacional dos Direitos Humanos, inaugurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Deste instrumento, resultado da nova ordem estabelecida pelos brancos, se serviu o movimento negro para a elaboração de novas estratégias de luta.

É o resultado dessas ações de resistência que fortalece e legitima o discurso do movimento negro. Legitima não apenas seus discursos diante do poder estabelecido, mas é responsável pela criação de novas ações, além de propiciar

o surgimento de novas ações antirracistas. Significa dizer que cada ação dos atores envolvidos no processo e que, de uma forma ou de outra, desestabilize a hegemonia do discurso racista, fomenta e retro alimenta novas ações.

Para desconstruir o discurso racista faz-se necessário a reformulação de um sem número de conceitos, com os quais nos deparamos no cotidiano e que, muitas vezes, chegam a dificultar o processo na luta contra o racismo. Estas dificuldades mostram a constância e, ao mesmo tempo, a instabilidade da luta racial, pois são a prova de que os conceitos com os quais a Academia tem lidado para tratar a questão racial, muitas vezes, estão falidos. Esta situação mostra, também, a instabilidade e a ineficácia desses conceitos, considerados clássicos pela Academia, para abarcar o que ocorre no campo da luta racial. Este fenômeno gera um conflito que, longe de ser insolúvel, abre espaço para as falências de certas abordagens que, ainda, são utilizadas no espaço acadêmico.

Nesta perspectiva, ao contrário do que se pode pensar, o conflito pode se tornar um motor gerador de um dinamismo interno nas Academias, capaz de gerar um futuro promissor. Para tanto, é necessário que o mecanismo do sistema de *cotas* para negros nas Instituições de Ensino Superior, atinja o objetivo de aumentar a presença negra no espaço acadêmico, visando a desconstruir o discurso dominante.

Costuma-se entender por desconstrução (DERRIDA, 1985) o esforço e as tentativas de análise de como se construiu um conceito qualquer a partir de processos históricos e acumulações metafóricas. Contudo, conforme Jacques Derrida, o termo *desconstrução* não se trata de reduzir o conceito, já tornado clássico, ao *nada*. Trata-se de mostrar como ele se desarmou. Nesta linha, espera-se, seja este o papel dos negros que chegarem às Universidades. Melhor dizendo, esta deve ser a resposta fundamental da proposta de negros na Universidade: *enegrecer* o espaço acadêmico, visando a aumentar os números de estudos e pesquisas que tratem da questão racial, e que busquem encontrar saídas para a sociedade por meio de estudos e pesquisas que possam ancorar a *Eliminação do Racismo e da Discriminação Racial*.

Devo salientar que, aqui, falo de *raça* sempre sob rasura, apoiada em vários estudiosos da questão racial e, particularmente, em Stuart Hall, por entender que *raça* traduz com maior eficiência a experiência brasileira, por causa da importância que é dada à cor da pele, ao fenótipo. Embora sabendo que, conceitualmente, a categoria *raça* não possui sustentação científica, destaco que *raça* continua sendo uma construção política e social.

Posso dizer que *raça* é uma categoria discursiva em torno da qual se organizou um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão. Stuart Hall (2003, p.69) diz que o Racismo contemporâneo se impõe como “[...] categoria discursiva

que possui uma lógica própria”. Lógica que tenta justificar as desigualdades sociais e que as legitima por meio das distinções genéticas e biológicas. Ou seja, a justificativa para a desigualdade se encontra no campo da natureza. É o efeito dessa *naturalização* que contribui para que a desigualdade racial passe a ser um *fato fixo*, impassível de mudança.

Albert Memmi diz que o racismo é inerente ao colonialismo, porque no racismo reside o princípio dos privilégios do colonialista e, por esse motivo, afirma: “É significativo que o racismo faça parte de todos os colonialismos em todas as latitudes. Não é uma coincidência: o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado” (MEMMI, 1989, p. 68).

Observa, também, que o racismo não é uma doutrina constituída de teorias, as quais o colonizado tenha que aprender; se doutrina houver, é para o colonizador que as engendrou e que, a partir delas, passa a modelar suas ações, pois seu racismo é vivido no cotidiano.

Ao lado do racismo colonial o dos doutrinários europeus parece transparente, congelado em ideias, à primeira vista quase sem paixão. Conjuntos de condutas, de reflexos adquiridos, exercidos desde a primeira infância, valorizado pela educação, o racismo colonial está tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista. (MEMMI, 1989, p. 69).

A análise de Memmi (1989) da atitude racista do colonizador é rica de nuances, no sentido de mostrar que elas obedecem a um sistema composto de três importantes elementos, urdidos de forma a garantir que um fato sociológico passe à dimensão de biológico ou metafísico. Em primeiro lugar, o colonizador tem que descobrir e colocar em evidência as diferenças entre ele e o colonizado. Descobertas as diferenças, valorizá-las, lógico que em seu benefício, fazendo crer que elas fazem parte da essência do colonizado e, por seu turno, da essência do colonialista. Isto feito, levar as diferenças ao absoluto, afirmando que são definitivas, e agindo a fim de que se tornem tais, de forma a definir o exato lugar das partes envolvidas no processo. ·

Nesse contexto, o esforço constante do colonizador consiste em explicar, justificar e manter, tanto pela palavra quanto pela conduta, o lugar e o destino do colonizado. O fosso de separação entre o colonizador e o colonizado, fundado nas diferenças, deve ser sempre mantido. De modo que o colonizado nunca possa, sequer, aspirar passar para o clã do colonizador. Isto significa que, por mais que

se esforce, jamais poderá deixar de pertencer ao seu grupo e passar para o outro grupo. Mesmo com todo esforço, o máximo permitido ao colonizado é que ele seja apenas um simulacro do colonizador. E a arma a lhe impedir a passagem é o racismo. Portanto, o racismo não é um pormenor mais ou menos acidental, ao contrário, é um elemento consubstancial do colonialismo (BALANDIER, 1976).

George Balandier (1976), ao analisar a situação colonial, observa que o contato entre as civilizações acontece numa perspectiva globalizante, de forma que o dominador passe a ter domínio dos diferentes níveis da realidade: social, econômico, político, cultural e, até mesmo, psíquico. Melhor dizendo, o dominador tenta alcançar as manifestações mais profundas do dominado, inclusive as que engendram a personalidade do colonizado.

É nesse contexto que se deve entender o racismo como um elemento consubstancial do colonialismo, pois, conforme Balandier (1976) é através do racismo que o domínio colonial se expressa:

O fato se exprime, de maneira visível, pelas radicais diferenças de raças e de cultura, e é reforçado por uma segregação mais ou menos direta. Tais *diferenças* assumem importância tanto maior quanto mais são manipuladas para justificar a dominação de uns e a submissão de outros determinam os componentes raciais e culturais das reações contra a dependência colonial. (BALANDIER, 1976, p. 152).

O racismo, portanto, é um discurso ideológico com base na exclusão de certos grupos por causa da constituição biológica ou cultural desses grupos. Uma das grandes especificidades do racismo consiste em sua insistência constante em afirmar que uma diferença significa uma avaliação negativa do *outro*. Isto é uma recusa enfática a qualquer tendência de vê-lo como *um igual*. O racismo faz uso dos estereótipos que atribuem superioridade a um grupo e, por consequência, inferioridade ao *outro*. Por sua vez, os estereótipos constituem alicerces para a construção do preconceito racial, base da discriminação racial. O racismo contribui para que aquilo, que é apresentado como distinção precisa entre as pessoas classificadas, se transforme numa série de características positivas ou negativas que dependem da *raça*.

Com efeito, além de operar desigualdades sociais, o racismo cumpre funções mais amplas de dominação, como ideologia de hegemonia ocidental, que transmite e reproduz o processo de desumanização dos povos dominados. Essa ideologia atua por meios de representações sociais em nível do subconsciente ou

do imaginário social. Não precisa ser explicitada em linguagem direta, pois se instala, mediante o processo de socialização, na representação do real internalizada pelos indivíduos. As dimensões simbólicas das representações que permeiam a educação e a cultura, e os efeitos psicológicos que estas operam sobre negros e brancos, são inseparáveis e constitutivos do racismo e se revelam parte integrante dos mecanismos de discriminação nas relações sociais (NASCIMENTO, 2003).

Um dos papéis fundamentais do racismo tem sido negar a participação social, política e econômica a determinados grupos e tornar legítimas as diversas formas de exploração. O racismo está incrustado em relações de poder. Consiste na capacidade construída de um grupo em formular uma ideologia que não apenas torne legítima uma determinada relação de poder, mas, também, que funcione como um mecanismo capaz de reproduzir essa relação de poder. Ellis Cashmore, no *Dicionário das Relações Étnicas e Raciais*, define o racismo moderno como a combinação do preconceito com o poder e para ele, o preconceito reflete uma “[...] atitude mental inflexível para com certos grupos, baseada em imagens estereotipadas, duvidosas e possivelmente distorcidas” (CASHMORE et al. 2000).

Kabengele Munanga, em palestra proferida em julho de 2006, na II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora (II CIAD), diz que “o preconceito racial é o coração do racismo”².

Levando-se em conta as atitudes racistas, o poder possui grande importância e pode, também, desempenhar vários papéis. O primeiro deles é o papel do poder no discurso racista. Esse poder é epistemologicamente exercido nas práticas de nomear e avaliar as vítimas do racismo. Nomeia e avalia quem possui o poder. Ao grupo ou aos grupos desempoderados não cabe outra escolha, a não ser aceitar de forma passiva.

O segundo é o papel conforme o qual as consequências sociopolíticas do racismo são submetidas ao poder possuído pelos racistas. A título de exemplo: uma pessoa pode considerar toda sua vizinhança inferior, mas, se essa pessoa não possui poder, sua opinião racista será limitada e os vizinhos não sofrerão maiores consequências. Isto significa que não existe racismo desvinculado das relações de poder. O racismo se constitui, hoje, numa resposta engendrada a serviço de modernas ideologias de dominação e exclusão, no interior do sistema capitalista de produção e seus desdobramentos.

2 MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida em julho de 2006. Mesa Redonda - Ações Afirmativas. CONFERÊNCIA DE INTELLECTUAIS AFRICANOS E DA AFRO-DIÁSPORA - CIAD, 2, 2006, Salvador.

No exemplo aqui utilizado, as relações acontecem na dimensão subjetiva, dimensão em que atua o preconceito. Para que o processo do racismo se torne completo as relações devem atuar em duas dimensões: a subjetiva e a objetiva. Esta sim, na esfera do concreto, dimensão em que atua a discriminação. Portanto, para que se combata o racismo há que se pensar em estratégias para a construção de um contradiscurso eficiente e eficaz, capaz de combater o racismo e eliminar as ações discriminatórias. Esse contradiscurso não deve atuar apenas no campo da retórica, mas concretamente operar ações que mudem o quadro de prejuízos das vítimas do racismo.

Foucault (1999) assinala que o racismo é algo capaz de proliferar secularmente, algo que se enrosca na engrenagem estatal e, no limite, se transforma em inimigo, capaz de ameaçar a hegemonia, e até a soberania do Estado, àqueles que estão dentro da sociedade. Nessa lógica, os inimigos que atentam contra a ordem e a soberania não são mais os de fora e, sim, os de dentro. Ainda para Foucault (1999), o racismo é o modo pelo qual o poder do Estado decide quem deve viver e quem deve morrer, é a maneira mais eficaz de produzir o desequilíbrio entre os grupos de uma população. Nessa linha, o racismo exacerba as diferenças, exerce a violência e mutila socialmente o cidadão. Para Foucault, as primeiras funções do racismo são: fragmentação, controle e gestão. A segunda função (extrema) é aquela que permite ao Estado estabelecer uma relação positiva, até diante da mais extrema das ações, que é a morte. O desaparecimento do *outro*. “Quanto faças morrer, deixes morrer, tanto mais por isso viverás” (FOUCAULT, 1999, p. 305). A morte do *outro*, do ponto de vista individual, representa a minha segurança pessoal e, do ponto de vista coletivo, o Estado se vê livre da ameaça. Dessa perspectiva, a morte, muitas vezes simbólica do *outro*, representa a saúde social do grupo privilegiado. A partir dessa lógica, a cidadania passa pelo controle do corpo social, estabelecendo uma nova forma de poder que Foucault denomina de biopoder.

O terceiro papel do racismo é aquele que faz com que, numa sociedade, o grupo que detém o poder imponha uma visão de mundo a partir da ótica racista. A sociedade em questão se torna dividida entre grupos minoritários e grupos majoritários.

De acordo com o *Dicionário de Política* de Norberto Bobbio et al. (1998, p. 791), os grupos considerados minoritários, “[...] não são necessariamente menores do ponto de vista numérico, mas são aqueles que enfrentam o preconceito e o tratamento desigual por serem vistos como inferiores em algum aspecto”. *Minoria*, portanto, reflete uma relativa ausência de poder. Ao contrário, o *grupo majoritário* possui o poder político, econômico e ideológico. Sua cultura é considerada a *cultura natural* de toda a sociedade e sua língua é a que domina a esfera privada e pública. A posição de privilégio de um grupo provém, quase sempre, de seu acesso ao poder da máquina do Estado.

Por sua vez, o poder do Estado pode se manifestar de diversas maneiras, que vão desde o que se pode chamar de *definição racial* até o controle das oportunidades de emprego, educação, habitação etc. O Estado tem poder fundamental, tanto no alívio quanto no aumento das dificuldades das vítimas do racismo. Por esse motivo é que os Estados são instados nos acordos, pactos e convenções internacionais, que têm a função de combater o racismo e a discriminação racial.

Na perspectiva da persistência, apontarei alguns instrumentos ideológicos classificatórios definidores de hierarquias e subalternidades entre as diferentes *raças*, construídas ao longo dos quinhentos anos, no processo de colonização das Américas. Nesse processo, apesar das mudanças ocorridas nas relações políticas, sociais, econômicas e culturais, desde o início e, sobretudo, nas últimas décadas, esses instrumentos classificatórios, definidores de hierarquia e subalternidade, persistem ainda em se manter, prejudicando a construção de uma identidade racial negra, a ampliação da cidadania e a efetiva democratização da sociedade Brasileira.

Com efeito, a Lei nº 10.639/03, resultado de uma história de luta dos descendentes de africanos, impõe aos educadores a tarefa de ensinarem aos seus discípulos que o continente africano é o berço da humanidade, o continente onde surgiram os ancestrais de todos os homens e mulheres, desse lugar saíram há cem mil anos nossos ancestrais para povoar o mundo. Nesse lugar surgiram as civilizações mais antigas, o Egito, por exemplo, que exerceu grande influência para as bases da constituição do que conhecemos como civilização ocidental.

O educador precisa estar cômico de que a África não é um todo homogêneo, mas um continente extenso, de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície, que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e distintas culturas. Possui uma população de cerca de 600 milhões de habitantes, centenas de povos que falam diversas línguas, que possuem semelhanças, mas também diferenças entre si. Do ponto de vista geográfico, o deserto do Saara estabeleceu uma divisão natural do continente africano. A África do Norte, que muitos chamam de África branca ou África árabe, é constituída pelos países: Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egito. E a África Subsaariana, conhecida como África negra, compreende todos os países da África ocidental, oriental, central e austral.

Para o senso comum, a imagem que se tem da África é reducionista, pensa-se que tudo é a mesma coisa. Esse reducionismo é consequência do racismo, que perde de vista que o continente africano é formado por 56 países diversos, mas que também possuem semelhanças. A unidade geográfica dos países africanos abriga diversidade biológica, linguística, étnica e cultural. Os atuais estados africanos, com raras exceções, são estados multiétnicos, ou seja, são constituídos por vários povos, que falam línguas diferentes e possuem escalas de valores, crenças religiosas e instituições políticas e familiares distintas.

Entender a história do continente africano em sua plenitude e complexidade se constitui num importante passo para garantir o redimensionamento da cultura negra, história e identidade dos negros brasileiros e da sociedade brasileira. O embasamento teórico são constructos de cunho epistemológico que poderão fornecer, no ambiente escolar e entre os educadores e no sistema educacional em suas várias instâncias, o reconhecimento da história dos negros e, por consequência, maior valorização da descendência africana entre os afro-brasileiros.

Muitos educadores costumam dizer que não conseguem encontrar material didático, isso podia ser verdade até há bem pouco tempo, pois eram poucas as publicações que chegavam até nós sobre o continente africano, mas hoje a situação mudou. E, para tanto, os intelectuais negros têm exercido um papel fundamental. Um papel incansável, no sentido de corrigir as injustiças históricas que extirparam o continente africano do contexto da história internacional da humanidade. É como se aquele fosse um continente ahistórico. Um continente sem história. Aos poucos, a África e os descendentes de africanos vão se desvelando e deixando o papel de serem apenas temas e objetos de estudos dos brancos, para assumir o papel de protagonistas de sua própria história. Oxalá, a Lei nº 10639/03 seja o mote para que tal aconteça!

Não raras vezes, os educadores e militantes do movimento negro, que trabalham com a educação para as relações étnico-raciais, ficam ansiosos porque a Lei parece entrar morosamente no âmbito acadêmico, não obstante os esforços desempenhados. Contudo, penso que esta dificuldade se dá pelo fato de que a aplicabilidade da Lei não se constitui uma tarefa fácil, não basta incluir esta ou aquela disciplina, isto seria restringir sua abrangência. Antes, se trata de uma mudança radical capaz de abalar os paradigmas que amparam o eixo da Educação no país.

Referências

BALANDIER, George. **As dinâmicas sociais**: sentido e poder. Tradução de Gisela Stock e Hélio de Souza. São Paulo; Rio de Janeiro: DIFEL/ Difusão Editorial S. A., 1976. p.70-71.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 2.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CASHMORE, Ellis et al. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. Cartas a um amigo japonês. **Revista de Estética**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 15-18, 1985.

DEUS, Zélia Amador de. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negras máscaras brancas**. Outra gente. Salvador: Editora Fator, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 93- 99. (Aula de 21 de janeiro de 1976).

HALL, Stuart. Questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida em julho de 2006. Mesa Redonda - Ações Afirmativas. **Conferência de Intelectuais Africanos e da Afro-Diáspora - CIAD, 2**, 2006, Salvador.

NASCIMENTO, Elisa Larkin do. **O sortilégio da cor**: identidade raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Recebimento em: 05/03/2012.

Aceite em: 15/03/2012.

Representação de mulheres negras: cinema, *ethos* e identidades

Representation of black women: movies, *ethos* and identities

Roberto Carlos da Silva BORGES¹

Resumo

Por intermédio dos conceitos de *ethos* e imagem de si, dos Estudos da Linguagem, e dos conceitos de alteridade e identidade, como são discutidos no campo dos Estudos Culturais, este artigo pretende se configurar como contribuição para a reflexão e entendimento de algumas tramas sociais às quais estamos submetidos. Particularmente, neste caso, a partir da análise do documentário *Cinderelas, lobos e um príncipe encantado*, do cineasta Joel Zito, pretende-se a problematização das imagens que o senso comum constrói de mulheres negras. A fala de duas mulheres negras e prostitutas do Pelourinho (Salvador, Bahia) são o *corpus* desta análise.

Palavras-chave: Ethos. Identidade. Racismo. Discurso.

Abstract

Utilizing the concepts of *ethos* and self-image, as they are understood in Studies of Language field, and the concepts of otherness and identity, as they are discussed under the Cultural Studies perspective, this text aims at being a contribution to the reflection and understanding of some social threads to which we have been subjected. Specifically speaking, in this case, having as a starting point the analysis of the documentary feature *Cinderelas, Wolves and a Prince Charming*, by filmmaker Joel Zito, it is our intention to problematize the images that the common sense builds on black women. Two black women's speeches, who work as prostitutes in Pelourinho (Salvador -Bahia), form the *corpus* of our analysis.

Keywords: Ehtos. Identity. Racism. Discourse.

1 Doutor. Coordenador do Programa em Relações Etnicorraciais do CEFET/RJ, Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do CEFET/RJ. <borgesrcs@cefet-rj.br / borgesrcs@gmail.com>.

Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter (BAUMAN, 2005, p. 96).

As Cinderelas negras ficam com o príncipe desencantado... (SANTOS, 2004, p. 24).

Questionar o mundo por intermédio das práticas discursivas pode nos levar a caminhos que contribuam para melhor entendimento das tramas sociais em que estamos envolvidos. O *ethos* discursivo, que se configura como a imagem de si construída no/pelo discurso, é o caminho que escolhemos para melhor compreender essas tramas. “Como nós temos sido representados” e “[...] como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2009, p. 109) são as questões que se constituem como fios condutores da investigação exposta aqui.

As falas de duas mulheres entrevistadas em *Cinderelas, Lobos e um Príncipe Encantado*, filme documentário de Joel Zito, as posições identitárias que elas ocupam e constroem para este filme são o material sobre o qual refletimos. Essas mulheres são fenotipicamente negras e provenientes das camadas socioeconômicas desfavorecidas. Tais características já as situam em três diferentes categorias: a da raça², a do gênero³ e a da classe⁴ socioeconômica.

-
- 2 Conceitualmente, a categoria *raça* não é científica. As diferenças atribuíveis à raça numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas em população racialmente definida. *Raça* é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (HALL, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse *efeito de naturalização* parece transformar a diferença racial em um *fato* fixo e científico, que não responde à mudança nem à engenharia social reformista. Essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo (em que também “a biologia é o destino”), porém menos com a questão de classe. [...] (HALL, 2006, p. 67).
 - 3 “Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo” (BUTLER, 2010, p. 24). “É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental” (LOURO, 1997, p. 21).
 - 4 Cada um dos grupos em que se dividem ou se ordenam, por critérios vários, quaisquer seres ou coisas; Categoria em que se classificam os cidadãos de uma sociedade qualquer, conforme sua condição econômico-financeira e seu status social; classe social (Aulete – Dicionário Digital. Verbetes: Classe).

As noções de *ethos*, identidade e alteridade, que utilizamos, têm a finalidade de problematizar a imagem que, no senso comum, por meio da linguagem, se constrói de mulheres negras. Com este objetivo, lançaremos mão de teorias da Análise do Discurso e de reflexões teóricas dos Estudos Culturais.

1 Conceitos

1.1 Documentário

Conceituar o gênero *documentário* não tem sido uma tarefa fácil. Bill Nichols⁵ (2005, p. 47) diz que “A definição de ‘documentário’ é sempre relativa ou comparativa, estruturando-se pelo contraste com os filmes de ficção, experimentais ou de vanguarda”. Os avanços de linguagem e o experimentalismo em torno das produções cinematográficas contribuem para dificultar os conceitos que se pretendam como fronteiras entre o que é filme documentário e o que é ficção.

Embora se espere que o filme *documentário* aborde o mundo em que vivemos – pela ótica do sujeito que o produz – e não seja uma ficção imaginada por um cineasta, há, no entanto, um número cada vez maior de documentários, cujos recursos, estratégias, convenções utilizadas podem ser facilmente associadas ao filme ficcional – como ensaio, roteirização, interpretação. Isso atenua os limites entre o que é ficcional e o que não é. A raiz da tradição do documentário consiste em sua capacidade de nos transmitir a impressão de que visualizamos algo autêntico. Nos filmes documentários, espera-se que as pessoas continuem a levar suas vidas como se a câmera que as filma não existisse. Cria-se uma ambiência de *entrevista ao vivo* e os *papéis*, em teoria, não seriam marcados previamente. Quer-se uma pessoa falando de si, relatando experiências, fornecendo suas opiniões.

Todo filme, na verdade, tem por base um *documentário*, como afirma Bill Nichols (2005). Essa assertiva baseia-se no fato de que mesmo “[...] a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela.” (NICHOLS, 2005, p. 26). Para Nichols, os filmes *documentários*, em seu sentido restrito, representam, de forma palpável, os aspectos desse mundo que ocupamos e compartilhamos. É a realidade social que ressalta prioritariamente, de acordo com a seleção e a organização determinadas pelo cineasta. Os *documentários* querem denotar uma determinada compreensão

5 Bill Nichols é um dos intelectuais mais influentes da academia norte-americana contemporânea na área de cinema. É autor de uma conhecida coletânea de textos em Teoria do Cinema: *Movies and methods: An anthology*.

sobre o que a realidade foi, é e o que pode vir a ser, veiculando, dessa forma, *verdades*. Assim, são visões de um mundo comum, com o objetivo de que as exploremos e as compreendamos. Tanto os filmes de ficção quanto os filmes documentários são histórias que pedem que acreditemos nelas e que as interpretemos. A interpretação está ligada à compreensão da transmissão de significados e valores. A crença depende da forma como reagimos a esses significados e valores. Certamente, um dos objetivos do documentário de representação social é estimular, encorajar à crença. É necessário que se creia no mundo do filme como real, já que os filmes de representação social pretendem exercer algum tipo de impacto no mundo histórico e isso só é possível se a persuasão e o convencimento a respeito do ponto de vista que veiculam forem eficazes.

O encanto do *documentário* reside em colocar, diante das pessoas, questões atuais e problemas de nossa sociedade.

1.2 Alteridade, Identidade e Ethos

O princípio de alteridade, conforme Charaudeau (2005), leva os sujeitos do ato de linguagem a se reconhecerem como diferentes. As diferenças são as marcas que explicitam o fato de que o outro é o outro. É a dessemelhança que traçará as fronteiras e se constituirá como alteridade. A alteridade nos mostra que cada um dos parceiros está envolvido em um processo recíproco, mas não simétrico, de reconhecimento do outro pelas suas diferenças.

Como aponta Ramos (2008, p. 207),

A alteridade tem por linha demarcatória exatamente a propriedade dos meios de conhecimento e análise pelo mesmo, para poder configurar o outro social excluído. Pelo princípio de alteridade, a proposta, então, é a de investigar como é a representação desse 'outro' quando as câmeras se dirigem, neste caso particular, para duas mulheres negras.

Quanto ao conceito de identidade, sua complexidade nos levou às leituras de Hall (2002, 2006, 2009), Bauman (2005), Woodward (2009) e Moita Lopes (2002).

Para começar, Hall chama de identidade

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e,

por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. *As identidades são, pois, pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.* (HALL, 2009, p. 112, grifo nosso).

Diz, ainda, que

[...] *as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir*, embora ‘sabendo’ (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos traír), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos. (HALL, 2009, p. 112, grifo nosso).

Identidade, então, pode ser definida como as diversas posições de sujeito às quais nos apegamos para nos representarmos a nós mesmos. O que constrói e/ou apresenta a identidade é o recurso discursivo da alteridade. É pela diferença que as identidades são invocadas. É pela existência de um “[...] Tu” que se produz a existência de um “[...] Eu”. É por intermédio da alteridade e dos contextos enunciativos que as pessoas tomam consciência de quem elas são (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

A identidade não pode ser vista como um conjunto fixo e imutável de características que definam um ser. Ao contrário, deve ser entendida como algo cambiante, passível das mais diversas mutações que estão ligadas à enunciação⁶. Como já apontado por Bauman (2005), a identidade, além de não ter solidez, além de ser um conceito bastante complexo, não nos é garantida e, por seu caráter revogável, temos de negociá-la. A visão de indentidade como algo fixo e imutável leva alguns a reivindicarem para a mesma, de maneira equivocada, essencialidades que, de forma confortável, diriam-nos quem pertence e quem não pertence a determinada identidade. No entanto, essa ilusão de pertencimento é falha, pois a identidade é tão fluida e mutável quanto são nossas escolhas.

6 A enunciação constitui o pivô da relação entre a língua e o mundo: por um lado, permite representar fatos no enunciado, mas, por outro, constitui por si mesma um fato, um acontecimento único definido no tempo e no espaço. Faz-se geralmente referência à definição de Benveniste (1974, p. 80), que toma a enunciação como “a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização”, que o autor opõe a enunciado, o ato distinguindo-se de seu produto. Essa definição, entretanto, submete-se a variações significativas, segundo teorias linguísticas que a mobilizam. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 193).

A representação dessa identidade deve ser compreendida como um processo cultural: o sujeito ao se posicionar, de acordo com sua história, seu tempo, seu espaço, cria representações, produz significados. São esses significados que dão sentido à experiência e àquilo que se é (ou se deseja ser). Embora possa ser a mesma pessoa, as diferentes enunciações exigem do sujeito diferentes posicionamentos, pois geram diferentes expectativas e submetem-no a restrições sociais específicas (WOODWARD, 2009). Ao se atender a essas expectativas (utilizando-me de um exemplo bastante primário, ora o sujeito está posicionado na mesa de um bar com amigos, ora na mesa de reunião com a chefia ou com subordinados), o domínio da linguagem e de como ela se constitui se tornam formas significativas de expressão de poder.

Mesmo que ainda existam identidades que nos sejam impostas, diante das quais parece não haver escolhas, como as que estereotipam (BAUMAN, 2005), o sujeito tanto pode se recusar a ocupar essas posições quanto pode combatê-las discursivamente. Há, na verdade, uma séria de posições diferentes com as quais sempre se pode negociar e com as quais, de diferentes modos e, em diferentes momentos, identificar-se profundamente (HALL, 2006). O significante *negro* (idem), por exemplo, se tornou um termo de identificação cultural e foi ressignificado ao ponto de ser valorizado cultural e socialmente, materializando a carga semântica de alteridade que carrega, pela não aceitação do sentido que lhe fora socialmente imposto.

De acordo com Hall (2009) defendemos a ideia de que

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e em práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferença interna. (HALL, 2009, p. 109, grifo do autor).

A reflexão sobre identidades, representações e alteridade nos leva ao conceito de *Ethos*, do qual, de forma bastante resumida, podemos dizer que se configura como aquilo a que o sujeito quer parecer ser e como a imagem de si que este

sujeito cria por intermédio de seu discurso, com o objetivo de conseguir adesão. A noção de *ethos* tem interesse prático e não se constitui como uma teoria muito clara (MAINGUENEAU, 2008). Ainda assim, é uma noção que tem sido cada vez mais utilizada pelo fato de que as teorias mais densas ainda não nos permitiram acesso à compreensão de alguns aspectos importantes da linguagem.

Por haver muitos que se perguntam sobre a relevância de se estudar *ethos*, uma resposta, entre tantas, está ligada ao fato de desejarmos a compreensão das estratégias de busca de credibilidade ao se (re)produzir discursos (CHARAUDEAU 2006). Uma citação bastante pertinente de Charaudeau (2006, p. 86) nos diz que

Não existe um ato de linguagem que não passe por uma construção de uma imagem de si. Quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos. Não se trata tanto de nosso posicionamento ideológico, do conteúdo de nosso pensamento, de nossa opinião, quanto daquilo que sobressai da relação que mantemos conosco e que oferecemos à percepção dos outros. O sujeito que fala não escapa à questão do *ethos*...

Podemos dizer que, se os estudos de identidade problematizam a questão *Quem somos nós?*, os estudos de *ethos* desejam responder “Que imagens de nós queremos construir por meio da linguagem?” O *ethos* nada mais é do que a junção da identidade social à identidade discursiva (CHARAUDEAU, 2006, p. 116). Dessa forma, os diferentes *éthe* que construímos são manifestações das identidades fragmentadas e paradoxais que temos de assumir socialmente e que eles (os *éthe*) respondem às demandas sociais necessárias às posições de sujeito que assumimos, ocupamos e desejamos ocupar. O *ethos* procura adequação à instância enunciativa na qual nos encontramos. Para a noção de *ethos* não há compromisso com o que chamamos *real* ou *verdadeiro*. Para o *ethos*, o que importa é obter adesão.

A noção de *ethos* se aproxima do que Hall expõe, quando fala da identidade do sujeito pós-moderno, para o qual

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos

sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. (HALL, 2002, p. 13, grifo do autor).

A identidade do sujeito pós-moderno seria, então, os éthe necessários às relações sociais mutáveis que este sujeito estabelece. Seriam constructos alterados ao sabor da história, ou melhor, da enunciação.

Identidade, por mais que conceitualmente seja entendida como fragmentada e contraditória, nos remete, no senso comum ao menos, a algo fixo, permanente, mas, como sabemos, “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. (HALL, 2002, p. 13).

Já o conceito de *ethos* está ligado ao que é mutável, de acordo com a circunstância que o circunscreve. O *ethos* é parte da construção discursiva que se faz da identidade. A nosso ver é a própria identidade fragmentada.

2 O discurso e sua análise

Nossa sociedade tem o homem, branco, rico, proveniente dos países do hemisfério norte, heterossexual como padrão modelar. Qualquer característica distinta das deste homem coloca o diferente no *lugar a menos*, lugar da alteridade. Os discursos que analisamos neste trabalho se constituem a partir de pessoas cujas características as situam em posições diametralmente opostas às ainda compreendidas como padrão. Ao reunirem características que as distanciam do modelo, configuram-se como personificação da alteridade social, como elementos de exclusão. Vejamos as entrevistas com Silene e Luciana e tentemos recuperar/ analisar a imagem de si (*ethos*) que se constrói a partir de seus discursos.

Alegrias e tristezas de Silene:

- Silene, há quanto tempo você está trabalhando aqui no Pelourinho?
- Há cinco anos.
- Você veio de onde?
- Feira de Santana
- E você já fazia programa em Feira de Santana?
- Não, em Feira de Santana eu não fazia, não. Eu dependia de minha mãe e eu apareci grávida de gêmeos, fui obrigada a correr atrás de um ideal e o meio mais fácil foi este.

Em primeiro lugar, chama-nos a atenção a maneira como Silene narra sua gravidez. Ao narrarmos nossas histórias, nossa memória e seus lapsos fazem com que, algumas vezes, a recontemos da maneira mais suave do que a realidade. Podemos nos desresponsabilizar discursivamente ao cometermos um ato qualquer que julgamos grave ou cujas consequências podem ameaçar a imagem que fazemos de nós mesmos (Podemos citar como exemplo a criança que diz *a garrafa quebrou*). Já que *apareceu grávida*, Silene minimiza sua responsabilidade pela gravidez. Linguisticamente, podemos dizer que, ao transformar um verbo significativo em um verbo de ligação, consciente ou inconscientemente, ela esvazia o sentido do mesmo, esvaziando assim sua responsabilidade diante da gravidez. No entanto, este fato é o mesmo que a faz redirecionar a própria vida, pois não pode mais depender da mãe e é *obrigada a correr atrás de um ideal*. *Ideal* remete-nos ao mundo das ideias, àquilo que também pode ser imaginário, fictício ou o que reúne todas as perfeições concebíveis. O *meio mais fácil* que Silene encontra para atingir esse *ideal* é a prostituição. A análise do significado de *meio mais fácil* certamente nos levará a questões sociais e históricas. Por causa da cassação moral, assumir a prostituição como alternativa talvez seja uma opção bastante difícil. Silene, porém, que em seu discurso não assume sequer a própria gravidez (ela apareceu grávida), abre mão do peso moral e aponta a opção pela prostituição como o meio mais fácil. Nesse *meio mais fácil*, no entanto, pode estar também a vitimização de alguém a quem foi negada escolarização, profissionalização, especialização, haja vista que, durante muito tempo, as prostitutas foram chamadas de *mulheres da vida fácil*. Talvez isso aconteça pelo fato de a prostituição não exigir um diploma nem experiência comprovada e também pelo fato de o trabalho ser associado ao prazer sexual. Em contrapartida, se pensarmos em questões como a de ter de entregar seus corpos a seja lá quem for, estar exposta aos mais diferentes tipos de violência, não ter garantias trabalhistas, por exemplo, tal facilidade se torna bastante questionável.

- E o pai de seus filhos?
- Não assumiu.
- Me conta um pouco como é a vida aqui no Pelô?
- A vida no Pelô? É uma vida difícil e, ao mesmo tempo, uma vida fácil de sobreviver, melhor do que no interior.
- Por quê, me explica...
- Bem, no interior não tem trabalho prá pessoa trabalhar e você vira de um lado e você vira de outro e você não faz nada e aqui não. Se você vai na esquina, você já ganha 30, 40 reais.
- Quanto você consegue ganhar por mês aqui?
- 1200 reais.
- Quanto você ganharia se você fosse empregada doméstica?
- 380 reais. Não dá para sobreviver com dois filhos, não dá para sobreviver, passa fome. Passa fome.

Apesar de toda a mudança na legislação relativa às obrigações dos homens quanto à paternidade, muitos ainda se furtam às responsabilidades e continuam agindo como se a gravidez indesejada fosse de total e exclusiva responsabilidade da mulher. Isso é ratificado na fala de Silene.

Quanto à vida de prostituição que leva no Pelourinho, embora a mesma aponte para as dificuldades encontradas por muitas prostitutas em relação às condições de sobrevivência, configura-se como opção melhor do que as que ela encontrava em Feira de Santana. Ainda que o valor que ela receba pelos serviços prestados seja baixo, é melhor do que a fome e todas as dificuldades que encontrava em seu lugar de origem. Se levarmos em consideração a tabela de salários do trabalho doméstico (TABELA DE SALÁRIOS, 2012), o maior salário de uma doméstica no Brasil, no mês de maio de 2011, é pago no Paraná (R\$ 736,00), chegando a uma média de R\$ 600,00 após serem aplicados os devidos descontos. Somem-se a isso as condições a que as domésticas ainda estão submetidas em algumas casas onde trabalham. Apesar de seus patrões dizerem que *são quase da família*, muitas domésticas continuam dormindo em espaços sem janela, que aviltam a dignidade humana e nos quais é impossível se locomover. A prostituição, portanto, garante-lhe mais condições de subsistência do que lhe seria possível com o salário de doméstica.

- E aqui, quem são os seus clientes aqui no Pelô?

- Eu tenho mais sorte com gringo, eu tenho sorte, por que a maior parte dos brasileiros eu não tenho sorte. Então eu apanho mais gringo.

- Você já se apaixonou por algum gringo?

- Eu tava na praça, então eu chamei ele prá ir pro quarto, então ele foi e depois foi novamente, outro dia ele foi novamente, daí a gente passou a morar junto. Eu morei junto com ele cinco meses, aí minha mãe faleceu, eu tive que ir para Feira de Santana e daí atrapalhou minha vida toda. Quando eu voltei, ele já tinha ido embora e eu tenho esperança de que ele vai voltar. Ele é espanhol.

O *casamento* da prostituta negra do interior da Bahia com um homem branco europeu foi o encontro com o *príncipe encantado*. Se este homem somente gostou do tratamento recebido e, possivelmente, do serviço, se de fato se apaixonou, ou se foi somente uma situação cômoda para um turista que estava longe de sua terra, não nos interessa. O que importa é a maneira como o documentário constrói a imagem dessa mulher por intermédio do discurso: a despeito das circunstâncias, ela é romântica e idealista.

Quando este homem vai embora, a justificativa é externa à relação: foi a morte da mãe que *atrapalhou* sua vida. Parece-nos que Silene infere que o homem não foi

embora por que quis ir, mas por que a mãe dela morreu. Diante da aceitação da possibilidade de ter sido rejeitada por ser prostituta e negra, ela elabora um discurso de culpa e culpa a si, por ter deixado o seu príncipe para cuidar da morte da mãe. O romântico nega a realidade que está diante de seus olhos e a idealiza. Ele a transforma, fazendo adequação aos seus sonhos.

- E ele tava trabalhando aqui, na Bahia?
- Não. Ele veio a passeio e ficou cinco meses. Já tava quase legal (risos). Eu me sentia esposa dele. Eu não me sentia mais uma prostituta. Eu me sentia esposa dele, por que ele foi um homem de atitude de me tirar dessa vida, não deixar nem passar pela porta assim, ele não deixava. Ele procurava outros meios para eu ir, só para não passar pelo Pelourinho.

Quase legal não é legal. O que significa *quase legal*? União estável? A subjetividade do conceito não nos permite ter certeza sobre o significado que ela pretende. Temos somente as informações de que além de o homem não trabalhar, ele a sustenta e a tirou da prostituição. Como ela não se prostituía mais, porque ele não permitia, supõe-se que a casa era mantida por ele. Ela possuía, ao seu lado, um homem branco europeu, que a sustentava e não permitia que ela se prostituísse. Isso a levou a se sentir esposa dele ou se sentir como quem alcança uma união estável. Ela o vê como uma espécie de redentor que a resgatou do mal. A partida dele no momento em que ela vai cuidar das questões relativas ao falecimento da mãe é citada como fruto de circunstâncias adversas. Podemos fazer as mais diversas inferências a respeito da atitude do espanhol, mas é o *ethos* constituído por este discurso que nos interessa.

- E você perdeu o contato com ele totalmente?
- Eu perdi porque eu fiquei tão nervosa com a perda de minha mãe que até meu celular eu quebrei e ele só tinha o número de meu celular e aí perdi o contato todo.
- O sonho de encontrar...
- 100% das mulheres normais têm esse sonho de ser feliz na vida, por que a maior parte dos brasileiros, não todos, só quer mulher para usar e deixar para lá.

A felicidade para ela parece se resumir a encontrar um homem que seja seu companheiro, para o qual ela não seja somente um objeto de uso. Com o espanhol, conforme seu relato, embora ele tenha partido sem se despedir nem deixar contato, ela conseguiu ir além do sentimento de uso, de objeto, embora as marcas de submissão sejam explícitas em seu discurso. Segundo afirma, só não tem este sonho a mulher que não é *normal*. É essa idealização da relação que sobressai em sua fala, tornando-se pistas do *ethos* romântico e idealista que ela constrói.

Observemos que a realização desse ideal é mais acessível com os homens não brasileiros, turistas, que estão em nossa terra por tempo determinado. Logo, seu ideal de felicidade é constituído pelo traço da efemeridade. É comum, na condição de turista, que as pessoas se sintam como alguém sem identidade social, sem vínculos, para quem as críticas e/ou julgamentos possíveis a seus comportamentos e modos de ação partem de pessoas que não se conhece e das quais, depois de voltarem aos seus países originais, talvez nunca mais se lembrarão. Como sabemos, a situação do turista pode ser a daquele que tira férias até mesmo de si e aproveita para realizar sonhos, fantasias, desejos, que não lhes são *permitidos* no lugar onde vive. No discurso desta mulher, então, ela tenta tornar real um conto de fadas, cujo tempo do fim, embora ela prefira ignorá-lo, já está determinado.

Em relação aos homens brasileiros a quem ela se refere, eles agem da mesma forma que os turistas. Aliás, se é que se pode dizer isso, de uma forma explicitamente menos covarde, já que não despertam nelas as fantasias despertadas por aqueles outros.

- Você tem preferência por homem branco ou por homem negro?

- Eu me sinto melhor na minha relação com homem branco. Não me sinto bem com homem negro.

- Por quê?

- Maltrata demais a mulher. O homem branco na relação entre dois na cama, ele sabe tratar bem a mulher, sabe acariciar, sabe fazer com que a mulher se sinta à vontade. Já a pessoa escura, a pessoa negra, não desfazendo, é mais selvagem, é mais bruto no relacionamento. Maltrata, acha que a mulher é só um objeto de desejo pra ele, só naquele momento.

- Você acha que o homem negro te trata assim por você ser negra?

- Acho.

Obviamente, desejo, atração, gosto estético, paixão, amor, fazem parte das questões totalmente pessoais e subjetivas. Essa argumentação – embora os estudos psicanalíticos dos processos psíquicos afirmem que os desejos humanos não são tão “[...] inocentes” quanto gostaríamos de crer (SANTOS, 2004, p. 35) – além de parecer corretíssima, também parece irrefutável. Mas, pelo viés histórico, político, social, antropológico, psicossocial e tantos outros, não podemos esquecer que o lugar hegemônico, o lugar de poder, é o do branco. Poder este que se estende até mesmo sobre as fantasias que orientam a sexualidade. Ratificando isso, há um registro, em *Mulher Negra Homem Branco*, de Gislene Aparecida dos Santos

(2004), em que Lila, uma mulher negra que insiste em ser entrevistada por Gislene, apesar de não fazer parte do público de interesse da pesquisadora, diz que as mulheres negras

[...] somente ficam tranquilas quando encontram um homem branco que faça com que elas se sintam mais valorizadas. Aí, elas se sentem como se fossem Cinderelas e pensam que são melhores do que as outras. (SANTOS, 2004, p. 16).

Embora o conteúdo de sua fala não possa ser comprovado cientificamente, é muito comum ouvirmos o mesmo que ela diz no discurso do cotidiano. Isso se aplica também aos homens negros, para os quais é bastante comum unirem-se a mulheres brancas, preferencialmente loiras ou aparentemente loiras, após ascenderem economicamente. Quanto a isso, Sovik (2009, p. 16) nos diz que

A branquitude não se explicita muito, é até negada, e por isso precisa ser flagrada no contexto do discurso que aparentemente pouco tem a ver com ela: o do afeto inter-racial, o da identificação com o popular e o da grande família brasileira.

Além disso, é bastante evidente que o fato de alguém ser branco já legitima seu acesso aos mais diversos espaços e posições sociais e simbólicas. Há uma construção simbólica, comportamental, social, linguageira e psíquica, que nos diz que a estética branca/europeia é superior a todas as outras.

Não podemos fechar os olhos, porém, para o fato de que a questão histórica, social, política de inferiorização pelo racismo a que fomos e somos submetidos, tem também como sustentação a supremacia do macho que, no caso das mulheres negras, tenta colocá-las em posição duplamente *desqualificada*: a de ser mulher e a de ser negra, some-se, ao caso da entrevistada, o fato de ser prostituta.

A supervalorização do branco é um fenômeno mundial, com particular vigência em lugares que foram colonizados por europeus que implantaram a escravidão. A branquitude, na visão de críticos estrangeiros, não é uma abordagem teórica, mas um objeto com 'estruturas complexas e medonhas', uma 'categoria de análise, conjuntos de fenômenos locais complexamente arraigados na trama das relações socioeconômicas, socioculturais, psíquicas [...], um processo,

não uma coisa' (SOVIK, 2009, p. 18, grifos do autor).

Quando fala dos homens negros, Silene generaliza, o que, possivelmente, seja fruto das experiências dela. Além disso, cai na estereotipia. A imagem sexual violenta e selvagem do homem negro que, muitas vezes, até ele mesmo, como refém da história e como seqüela do racismo, reproduz. O racismo marcou negativamente brancos e negros e tanto um quanto o outro veem os negros como inferiores.

- Quando você está com um homem de sua cor, você se sente menos ou mais bonita?
- Me sinto menos bonita. Me sinto mais feia.
- E com os gringos?
- Eu me sinto a própria. Eu me sinto a poderosa (risos). É a realidade...

Estar com um homem negro faz com que ela se sinta inferiorizada. O fato de os dois, por serem negros, ocuparem a mesma posição de exclusão faz com que ambos reforcem a rejeição a que estão submetidas as pessoas negras. Ao serem rejeitados, a sensação da inadequação se ratifica. Se não houve a *capacidade*, o *sucesso*, a *sorte*, a *felicidade* de seduzir uma pessoa branca, que tem seu lugar social demarcado pelo simples fato de ser branca, isso ratifica a não beleza, a falta de poder.

As táticas de Luciana:

- Tenho 32 anos.
- E você está trabalhando aqui há quanto tempo?
- Eu comecei a trabalhar com 12 anos de idade.
- Aqui no Pelo?
- No Pelourinho.
- Fazendo programa?
- Fazendo programa. Eu trabalhava na casa de uma moça, mas eu brincava demais e saí do emprego. Aí, meu pai me botou para fora de casa. Eu comecei a ficar na rua, aí eu comecei a me prostituir. E tem coisa boa e tem coisa ruim, né? Quando chega os clientes, assim, que é gringo, que paga bem, né, a gente vai, trabalha, faz nossos trabalhos, às vezes tem uns que trata bem, tem uns que trata mal, tem uns que tá nervoso, tem outros que tá calmo. E aí o que a gente pode fazer prá gente acalmar, a gente acalma, né? O que não pode fazer, a gente deixa ir embora.

- E que tipo de gringo você atende aqui?
- Tem de vários. É escuro, é, cumé, esses italianos, né, um bocado deles.
- Você falou escuro?
- É. Africanos. Os africanos a gente atende *também*. Atende os gringos.
- Vêm muitos africanos aqui?
- Vêm, africanos. Vêm vários aí, né, conhecer o Pelourinho, aí se engraja com a gente e aí, vai, né, namorar.
- E você, gosta de negro ou de branco?
- (risos) Na vida que a gente leva, a gente tem de gostar de qualquer um. A gente não pode escolher cor, né? Então eu gosto dos dois: do preto e do branco (riso).
- *E se você pudesse escolher cor?*
- Se eu pudesse escolher cor, eu escolheria um branco. Para *limpar* a família (risos).
- Você está falando de verdade ou está brincando?
- Eu tô falando de verdade. Eu vou brincar, é? [...]

Sua fala denuncia a exploração sexual infantil a que foi submetida. Para ela, no entanto, a consequência *natural* de uma menina morar na rua é a prostituição. Seu discurso sobre a prostituição, porém, não é maniqueísta. Sua visão de mundo, da maneira como a expõe, não é idealizada, ao contrário, é bastante pragmática. Quanto aos maus tratos, diferente de Silene, entrevistada anteriormente, ela não distingue turistas (gringos) dos brasileiros e apresenta seu trabalho como terapêutico, à medida em que oferece relaxamento aos que estão tensos, nervosos. Contudo, não deixa de reconhecer os limites de sua profissão. Cria, dessa forma, o *ethos* de pessoa realista, prática, que analisa a vida como a mesma se mostra.

Ao caracterizar o turista negro como *escuro*, a marca linguística do preconceito vem à tona pela eufemização do termo. Identificar esse turista como negro ou preto pode significar, por causa da identificação fenotípica, ter de se colocar neste mesmo lugar, de negra, de preta. Ao referir-se aos clientes africanos, utiliza o advérbio *também* como termo inclusivo, que, neste contexto, pode ser analisado como inclusor de uma possibilidade, sugerindo um caráter de concessão ao atendimento aos africanos. Por mais que isso cause estranheza, negros e negras, ao serem capturados pela ideologia racista, desejam se distanciar, ainda que de forma inconsciente, do modelo de exclusão e de inferiorização que o racismo relega aos negros e negras.

Logo a seguir, quando o entrevistador pergunta se ela gosta de preto ou branco, sua resposta explícita que, como é um trabalho, não há distinção de raça. Aceita-se o cliente que irá pagar. O serviço tem de ser realizado, não importa com quem. Assim, ela ratifica o *ethos* de consciência dos limites impostos por seu trabalho. Ainda se pode captar um *ethos* que precisa ser preservado: o da prostituta ética, que, ao oferecer seus serviços, não pode discriminar os clientes.

O entrevistador, contudo, continua a provocação, perguntando a ela sobre, diante da possibilidade de escolha, qual seria a sua preferência. A partícula condicional *se* a tira do mundo concreto, pragmático, real e a coloca no mundo de hipóteses, caracterizado pelo modo subjuntivo, que, apesar de não oferecer garantias, apresenta-se como possibilidade. Neste mundo, outro *ethos* emerge, outra identidade se mostra. É impressionante como, em pleno século XXI, a entrevistada continua refém das teorias eugenistas do início do século passado. Ainda que possivelmente não as conheça sequer teoricamente, o senso comum as fez perpetuarem de tal forma, que sobrevivem até os dias de hoje no imaginário de muitas pessoas, sejam elas negras ou não negras.

De tão anacrônica, a resposta soa como brincadeira ao entrevistador. Ela, porém, afirma que se trata da verdade! A entrevistada, uma mulher negra, ainda crê que sua raça deva ser purificada, limpa, pela raça branca! Ao falar de si, ela constrói a imagem da pessoa que se sente inferior, que necessita do padrão branco europeu para *limpar* a si e a sua raça.

3 Conclusão

Hall (2002, p. 21) nos diz que a identidade “[...] se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença”. Por isso torna-se interessante analisar a identidade negra (não a essencializada, mas a histórica, cultural, política e social) e investigar como ela tem se construído, como tem se mostrado, sem que esqueçamos que “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (HALL, 2009, p. 18). Afirmamos, então, que os filmes documentários se configuram como bom suporte para análise, pois eles acabam por construir uma imagem de negras e negros, que é vista e assimilada por milhares de pessoas. As reflexões a respeito disso podem nos levar à representação que tem sido (ou que se quer) construída do/sobre negros e negras. Temos de observar que, enquanto negros e negras estiverem presos a essa malha cruel do ideal de branqueamento, politicamente avançaremos pouco em questões ligadas à identidade e imagem de negros/as.

As identidades, como sabemos, são sobrepostas e têm a ver com pertencimento. *Ethos* tem a ver com o querer pertencer, pois é uma estratégia discursiva, pela qual o sujeito tenta a adesão de uma comunidade/pessoa, ou quer fortalecer sua influência sobre a mesma ou, então, quer seduzi-la. O *ethos* quer que os interlocutores adiram às suas verdades.

A análise do discurso das duas mulheres aqui apresentadas explicita o fato de que o racismo, a exclusão racial e a eugenia foram projetos tão bem estruturados que provocam consequências ainda hoje. Essas ideologias ainda fazem reféns, colonizam mentes, identidades e emoções, ao ponto de essas mulheres verem o homem branco não somente como o redentor de suas vidas (mesmo quando são covardemente abandonadas!), mas também como aquele que tem o poder de *limpar* a sua raça.

Carecemos ainda de modelos; esse modelo tem sido o homem, branco, heterossexual, rico, europeu. Assim, a identidade negra sempre corre risco em função de nossa própria história de dominação e diminuição, que insiste em permanecer no imaginário social como uma marca de superioridade branca.

Embora possamos apontar as diversas identidades que emergem, tanto do discurso de Silene como do discurso de Luciana (mulheres, negras, pobres...), identidade não é algo concreto que possa ser mensurável, mas é, sim, a postura que se assume diante de diversas circunstâncias. As sobreposições e as simultaneidades das constantes máscaras sociais, *ethe* (romântica, idealista, pragmática...), formam, em conjunto, a identidade. A identidade de um povo, de uma raça, de etnia, torna-se, assim, muito mais difícil de ser verificável, analisável.

Um dos caminhos para se pensar a sociedade é, então, a confluência de análise entre os Estudos da Linguagem e os Estudos Culturais, que são caminhos que se cruzam: busca-se, por intermédio da linguagem, a ligação que se estabelece, de forma direta e imediata, com outras estruturas. Os textos, manifestem-se eles por meio da história, da cultura, das artes ou do próprio discurso, servirão como fonte de análise de poder, de resistência e da identidade simbólica que se constitui nas sociedades.

Referências

- BAUMAN, Zygmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3 ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIOKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Org.). **Da Língua ao Discurso. Reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

Doméstica Legal. O Portal do Empregador Doméstico. **Tabela de Salários**. Disponível em: <<http://www.domesticalegal.com.br/tabelasalario.asp>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2006.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Quem precisa de Identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do Ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas: Papyrus, 2005.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora Senac SP, 2008.

SANTOS, Gislene Aparecida. **Mulher Negra Homem Branco**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Recebimento em: 10/03/2012.

Aceite: 15/03/2012.

Apresentando a *Antologia de poesia afro-brasileira*: 150 anos de consciência negra no Brasil

Presenting the Antology of Afro-brazilian Poetry: 150 years of Black Consciousness in Brazil

Zilá BERND¹

Resumo

O artigo faz uma apresentação da *Antologia de Poesia afro-brasileira*: 150 anos de consciência negra no Brasil, editada em 2011 pela Mazza, editores de Belo Horizonte, salientando a tendência predominante dos poetas dos últimos vinte anos de construir uma identidade relacional, além do aumento considerável do número de poetas mulheres, destacando as obras de Conceição Evaristo, Leda Maria Martins e Ana Cruz.

Palavras-chave: Poesia negra. Poesia afro-brasileira. Memória. Identidade relacional.

Abstract:

The article presents the *Anthology of Afro-Brazilian Poetry: 150 years of Black Awareness in Brazil* which came out in 2011 by Mazza, publishers from Belo Horizonte. It emphasizes the predominant tendency of the poets of the last 20 years to build up a relational identity, and also the considerable increase in number of female poets, particularly the works of Conceição Evaristo, Leda Maria Martins and Ana Cruz.

Keywords: Black Poetry. Afro-Brazilian. Memory. Relational identity.

1 Doutorado em Letras (USP). Pós-doutorado na Université de Montréal (Canadá), em 1990. Foi presidente da ABECAN (1999-2001) e do Conseil International d' Etudes Canadiennes (2003-2005). Aposentada como titular da UFRGS. É professora e orientadora convidada do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS e contratada pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE-Canoas). Site <<http://zilabernd.com>> . End. Av. Victor Barreto, 2288 – Canoas – RS. Cep 92.010-000. Tel. 51-34768721. E-mail:<zila.bern@unilasalle.edu.br>.

O convite para participar como palestrante do *Seminário de Educação/2011 – Educação e Relações Raciais; dez anos de estudos e pesquisas na UFMT* me proporcionou dupla alegria. Primeiramente, por ter presenciado um evento de grande magnitude no que diz respeito ao número de participantes e também quanto à qualidade dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do NEPRE-UFMT. Em segundo lugar, por ter tido a oportunidade de lançar, durante este evento plurirracial e multicultural, a *Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil*, editada pela Mazza, em 2011. Trata-se da reedição de uma antologia lançada há 20 anos atrás, em 1992, e que teve a pretensão de atualizar a produção poética afro-brasileira que emergiu no decorrer destes últimos vinte anos.

Para esta apresentação da *Antologia de poesia afro-brasileira*, penso que vale a pena retroceder um pouco no tempo para localizar a origem da pesquisa que deu origem à primeira antologia (1992) e à segunda (2011). Meu interesse pela literatura negra ou afro-brasileira emergiu em razão da forma negligente como essa expressão literária era tratada nos compêndios de Literatura Brasileira. Um exemplo desse *esquecimento*, ou desse verdadeiro apagamento da produção poética afro-brasileira dos manuais *oficiais* de grande circulação em escolas e universidades, é Luís Gama (1830-1882), autor de *Trovas Burlescas* (1859), que era mencionado nas Histórias de Literatura Brasileira apenas em nota de rodapé (atenção às notas de rodapé!). Esse poeta criou uma poesia muito mais contundente em termos de proposta abolicionista – por ser satírica, do que Castro Alves (1847-1871), o incensado poeta baiano, cognominado “poeta dos escravos”, que produziu um discurso em favor do negro, pela libertação dos negros, mas não propriamente um discurso *do* negro em primeira pessoa do discurso, como o fez Luís Gama. Em nossas pesquisas só definimos como literatura negra aquela cujo eu-enunciador se define como negro, assumindo plenamente sua negritude no nível do poema que enuncia. Nesses termos, apenas os poemas de Luís Gama seriam propriamente poemas afro-brasileiros ou negros, no sentido que hoje damos ao termo, tanto é que Luiz Gama encabeça a antologia que reeditamos em 2011 e Castro Alves não a integra (BERND, 1988a).

O que pretendo demonstrar aqui é que o discurso da margem, do poeta que se auto-denominava um *trovador proscrito*, aquele que invocava as musas da Guiné, foi, quase 80 anos antes de Aimé Césaire, considerado o pai da Negritude, o enunciador de um discurso da Negritude. Podemos nos perguntar como isso foi possível. Se o movimento da Negritude imortalizou Aimé Césaire e Léopold Sedar Senghor, que nos anos 1930 colocaram os signos em rotação, isto é, fizeram a palavra *nègre*, que é pejorativa em francês, passar a ser usada com orgulho pelos negros. A negritude foi uma estratégia de diversidade: transformar o significado da palavra *nègre*, que exilava os negros, pois servia para humilhá-los, em motivo de orgulho, passando a alicerçar o sentimento de identidade da comunidade negra em todas as partes do mundo (BERND, 1988b). Pois é exatamente o que faz em 1860 o nosso, esquecido até

bem recentemente, Luís Gama, ao escrever o famoso poema *Quem sou eu?* (GAMA, 2011, p. 113), também conhecido como a Bodarrada, no qual assume com orgulho a palavra bode que era usada, à época, para ofender o negro.

Quem sou eu? Que importa quem?
 Sou um trovador proscrito
 Que sou eu?
 Eu sou bode,
 Mas aqui n' esta boa terra
 Marram todos, tudo berra
 Nobres, condes e duquesas
 Ricas damas e marquesas
 Deputados, senadores
 Em todo as há meus parentes
 Entre a brava militança
 Fulge e brilha alta bodança...

Nessa perspectiva, cresce nosso interesse pela diversidade em literatura, na medida em que essa diversidade vai ampliar os horizontes de pesquisa. A aceitação do Diverso desencadeia processos de hibridação ou de crioulização, como refere Édouard Glissant (1981), poeta, escritor e ensaísta das Antilhas francesas, impondo a reflexão sobre o identitário.

Essas premissas foram as bases para uma tese de doutoramento na USP sobre a emergência de uma consciência negra no Brasil (BERND, 1986) e também das antologias, cujas publicações se seguiram à publicação da tese. Na presente edição de 2011 da *Antologia de poesia afro-brasileira*, foram selecionados mais de 100 poemas de cerca de 35 poetas, ao longo de 150 anos de maturação da consciência negra no Brasil, tendo sido possível observar o trânsito entre dois tipos de formação identitária:

1. A tendência ao enraizamento identitário (raiz única):

A poética resultante dessa tendência se alicerça na afirmação identitária a partir da recuperação de resíduos memoriais que podem unir a comunidade negra em sua luta contra preconceitos e até discriminações remanescentes na sociedade brasileira ainda hoje. Esse processo pode tender a construções identitárias redutoras – de raiz única – já que o quadro de referências nos quais se apoiam irá se limitar ao âmbito da comunidade negra. Se, por um lado, em determinados momentos da caminhada rumo à plena afirmação das subjetividades, essas ações afirmativas se fazem necessárias, há o risco desse tipo de identidade se construir sem levar em consideração as alteridades da nação brasileira, que se autoproclama mestiça, criando barreiras e cordões de isolamento.

Exemplifica essa tendência o poema *Justiça vidente*, de L. Correa (1996, p. 119).

As minhas palavras de pedra
 Hoje as quero rolando pelas ladeiras
 Nas mãos dos moleques de rua,
 Rompendo telhados de vidro
 Dos antigos maus vizinhos, das caras da cor da lua
 Quero as palavras de pedra pelas ruas da cidade.

2. A tendência ao enraizamento dinâmico ou relacional:

A passagem da busca identitária, do tipo de raiz única, pivotante, para uma abertura ao que se pode chamar de *enraizamento dinâmico ou relacional*, ou seja, de uma procura das origens que não negligenciará os rastros deixados pela palavra materna; da busca de uma identidade que quer se construir no respeito à alteridade e no reconhecimento da extraordinária diversidade da nação brasileira.

Mas o que seria este enraizamento dinâmico?

Trata-se de um conceito de identidade do qual nos fala o sociólogo francês Michel Maffesoli (2001): *enracinement dynamique*, que considera ao mesmo tempo fundamental a afirmação da identidade e o respeito à diversidade e a abertura para a relação com o outro. Trabalha com a perspectiva de que vários níveis de identidade podem ser contemplados simultaneamente e que o sujeito negro é também brasileiro, profissional, que pertence a um gênero e desempenha um papel na sociedade, que ele quer igualitária e solidária. Alguns falam de *enracinerrance* (enraizerrância), ou seja, prefiguram movimentos identitários em constantes processos de mobilidade e de abertura às demais culturas em presença no Brasil e nas Américas. Segundo Rita O.-Godet, *enracinerrance* é um neologismo que funde os termos enraizar e errância: “Esse termo expressaria a abertura ao outro e ao alhures (*ailleurs* em francês), mas a partir de si e para voltar a si” (GODET, 2010, p. 194).

Estaríamos aqui em condições de pensar o resgate memorial afro-brasileiro em termos de reatualização de memórias transatlânticas que, no entender de Paul Gilroy (2008, p. 15), “[...] fazem surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas”. Segundo Paul Gilroy, autor de *O Atlântico negro*, a aventura extra-nacional dos negros, que tem início com a diáspora africana, se caracteriza por “[...] padrões de fluxo e mobilidade e pela criatividade intercultural” (GILROY, 2008, p. 15).

Assim, não seria somente a enunciação em primeira pessoa que caracterizaria uma poética negra, como escrevi em minha tese de doutoramento em 1988.

Naquela altura insisti muito nesta característica da enunciação em primeira pessoa para caracterizar a poesia negra ou afro-brasileira. Hoje penso que, mais importante do que essa característica², é o trabalho de resgate da memória social em sua extraordinária diversidade e os efeitos da memória transatlântica, aspecto fundamental da literatura afro-descendente no Brasil atual.

As obras de literatura afro-brasileira ativam todos esses tipos de vestígios ou rastros memoriais. Primeiramente, os rastros da oralidade trazidos pelos migrantes nus, para utilizarmos uma expressão de Édouard Glissant (1995), em relação às migrações africanas para as Américas, como as canções, os rituais religiosos e os provérbios, reutilizados na confecção dos poemas. Os rastros escritos e a pesquisa em arquivos alternativos, fruto de árduo trabalho de levantamento de dados sobre a escravidão, realizado no Brasil e no exterior: todos os resíduos são considerados. O que restou nos arquivos escritos e orais é reativado pela sensibilidade e preenchido pela imaginação criadora. A noção de vestígio está, pois, associada à presença de resíduos das práticas do passado naquilo que chamamos de presente. Assim, constrói-se a escritura como uma casa assombrada, uma casa habitada pelas intercorrências de recordações fragmentadas integradas ao tecido textual: rezas, mitos, citações, provérbios, cantigas de ninar, o ressoar dos tantás e os rituais da cultura africana preservados na América, malgrado as rigorosas proibições.

Mas, talvez, o grande ativador da memória sejam os rastros psíquicos deixados pelo impacto de violências cometidas, como os relatos sobre estupro, açoitamentos e toda sorte de castigos físicos cometidos contra os escravos durante e depois da travessia nos navios negreiros, que deixam rastros indelévels na memória dos poetas.

Édouard Glissant retoma a metáfora da *trace*, valorizando-a. Afirma que “[...] la pensée de la trace est celle qui s’oppose aujourd’hui le plus valablement à la fausse universalité des pensées de système”³ (GLISSANT, 1995, p. 15). Utiliza esta imagem quando descreve o migrante nu (escravo) trazido à força da África e obrigado a aderir à cultura dos senhores, colocando a questão: o que vai se passar com esse migrante? “Il recompose par traces une langue et

2 Definir literatura negra pela emergência de um eu enunciadador tinha a grande vantagem, à época em que foi defendida a tese, de desepidermizar a questão, que era sempre discutida em termos da cor da pele dos escritores.

3 O pensamento dos traços/rastros/vestígios é aquele que se opõe hoje de maneira válida á falsa universalidade do pensamento de sistema. Trad. nossa.

des arts qu'on pourrait dire valable pour tous" (GLISSANT, 1995, p. 15)⁴. O exemplo que o autor apresenta é o seguinte: a conservação, por determinadas comunidades que chegaram ao Novo Mundo, de tradições, cantos, lendas, cerimônias de enterro, festas e comemorações foi muito difícil e se deu de forma fragmentária para o deportado africano que chegou em situação muito precária e na condição de propriedade do senhor branco. Contudo, ele fez algo de imprevisível a partir, unicamente, do poder da memória: com base nos vestígios que lhe restaram pode (re)compor, de um lado, línguas crioulas sobre vestígios das línguas africanas e, de outro, formas de arte como o *jazz*, reconstituído nas Américas a partir de *traces* de ritmos africanos, sendo hoje considerado música de todos e não apenas da comunidade afro-americana.

No âmbito dessa apresentação não seria possível falar de todos os poetas que foram elencados na antologia. Gostaria, então, de oferecer um recorte para salientar a importância do crescimento da participação feminina: enquanto, na primeira edição da Antologia, uma única poeta - Miriam Alves - havia sido incluída (Porto Alegre: IEL/AGE), na versão atual seis mulheres estão incluídas e muitas outras poderiam estar, se a antologia não fosse unicamente de poesia. A recém-lançada Antologia, intitulada *Literatura e afro-descendência no Brasil* - antologia crítica organizada por Eduardo de Assis Duarte (2011), professor da UFMG, apresenta uma forte participação feminina na prosa, incluindo a grande revelação da literatura afro-brasileira recente, que é Ana Maria Gonçalves, com a saga antológica *Defeito de cor*, com suas 950 páginas, onde o diálogo com a ancestralidade remonta à figura exemplar de Luiza Mahin, mãe do poeta Luís Gama.

A nova edição da *Antologia de poesia afro-brasileira*, por mim organizada, apresenta seis poetas, cujas obras apresentam uma temática recorrente: a tentativa de resgate memorial, através do diálogo, com as vozes de suas ancestrais femininas. São elas: Conceição Evaristo, Miriam Alves, Leda Maria Martins, Esmeralda Ribeiro, Jussara Santos e Ana Cruz.

A *primeira característica* dessa poética no feminino é rastrear os "guardados da memória", para retomar o belo título de Ana Cruz, através dos traços, dos fragmentos deixados pela herança de suas antepassadas. Mas, vale considerar também uma *segunda característica*: a passagem de uma certa busca identitária, do tipo de raiz única, pivotante, para uma abertura ao que se pode chamar de *enraizamento dinâmico ou relacional*, ou seja, de uma procura das origens, que

4 Ele recompõe, por traços/fragmentos, uma língua e artes que, poderíamos afirmar, são válidas para todos. Trad. nossa.

não negligenciará os rastros deixados pela palavra materna, uma identidade que quer se construir no respeito à alteridade e no reconhecimento da extraordinária diversidade da nação brasileira. A *terceira* característica da poética feminina afro-brasileira seria o resgate da memória transatlântica.

Resumindo: a poética afro-brasileira no feminino teria os componentes estruturantes que estão fazendo com que seu produto se distinga no cenário da literatura nacional:

- resgate das vozes das antepassadas;
- construção de uma identidade dinâmica e relacional;
- reconstrução da memória social a partir dos vestígios das memórias transatlânticas.

A literatura afro-brasileira no feminino se constitui, na contemporaneidade, em um ponto forte no âmbito da literatura afro-brasileira em geral. Assumindo as rédeas da própria enunciação, as escritoras, cuja seleção apresentamos a seguir, coadunam, em seu fazer literário, a busca de afirmação da identidade feminina e negra, através do resgate dos valores de suas linhagens, ou seja, tentando recuperar as vozes e os saberes de suas mães, avós, bisavós e tataravós, mergulhando lá onde memória e mito se entrelaçam e a imaginação os redescobre.

Os poemas se constroem num espaço intervalar entre memória e esquecimento, cujas lacunas serão preenchidas pelo resgate de imaginários de herança afro, atribuindo a si próprias e às comunidades, às quais estão ligadas, uma memória de longa duração. As raízes desta memória de longa duração ou memória longa (Gérard Bouchard) terão de ser buscadas, muitas vezes, do outro lado do Atlântico negro, em tempos anteriores ao da travessia, preservadas na memória das mulheres que as precederam em uma longa genealogia que remonta ao período escravocrata em seus inícios. Evidenciam assim, no poema, a *memória histórica*, rememorando fatos da história do negro no Brasil - deletados da historiografia oficial devido à condição que os descendentes de africanos ocupavam na sociedade - e a *memória familiar*, que parte em busca dos ensinamentos e da sabedoria contida na oralitura das gerações que as precedem.

Além das seis poetisas selecionadas, gostaríamos de ter inserido as poderosas vozes de Carolina de Jesus e Maria Firmina dos Reis, que viveu no Maranhão entre 1825 e 1917, filha bastarda de um senhor com uma de suas escravas. Foi uma pioneira, por ter sido a primeira mulher negra a se formar como professora e a produzir uma obra literária em prosa e verso, embora apenas atualmente tenha encontrado reconhecimento no cenário nacional. Como sua obra mais importante, o livro *Úrsula*, de 1859, é em prosa, deixamos

de incluí-la na Antologia, já que a maioria de seus poemas não retomam a temática da negritude: são poemas de amor, com exceção para o hino da Abolição dos Escravos:

Quebrou enfim a cadeia
De Nefanda escravidão
Aqueles que antes oprimias
Hoje terás como irão (LITERAFRO, 2011).

Na impossibilidade, no âmbito do presente artigo, de analisar a obra de cada uma das seis poetisas, exemplifico através de três dentre elas - Leda Martins, Conceição Evaristo e Ana Cruz - em cujas obras o diálogo com suas antepassadas nutre de forma exemplar a produção poética. Tentamos avaliar as estratégias de construção dos textos em um espaço intervalar entre memória e esquecimento, procurando resgatar imaginários de herança afro e atribuir a si próprias e às comunidades, às quais estão ligadas, uma memória longa. As raízes dessa memória de longa duração serão buscadas na herança africana, trazendo à tona a memória histórica, familiar, além dos vestígios preservados pela oralidade.

1 Leda Martins⁵:

Para Leda Maria Martins, em poema intitulado *Mnemosine*, do livro *Dias Anônimos* (MARTINS, 1999, p. 51-52), o núcleo central é o risco da perda da memória dos ancestrais, pois, como sabemos, *Mnemosine* é a deusa da memória:

Eu não vi quando amanheceu
E não ouvi o canto das lavadeiras
Madrugada afora seguindo o rio.
- Eu não estava lá

Eu não vi quando vergaram as árvores
E fecharam os dias
Nem quando recortaram as serras
De antenas elétricas eu vi.
Disseram-me
mas eu não estava lá.

5 Este estudo sobre as poetisas Leda, Martins e Conceição Evaristo foram publicados no artigo de BERND, 2010, p. 29-42.

A memória da minha ausência
 Lembra os anciãos nas veredas das noites
 Luarando cantigas serenas
 Fazendo olhar as meninas quase moças.
 Eu não ouvi os últimos acordes
 E não presenciei os suspiros
 Da infanta já feita senhora.

O eu enunciatador lamenta o fato de não ter estado lá quando a história de seus ancestrais se desenrolou. Lamenta a ausência, mas luta contra o esquecimento, consciente que é de que lutar contra o esquecimento é de importância vital para a preservação da memória coletiva e para a consolidação de sua identidade de mulher negra, herdeira de toda essa tradição. O poema se torna o lugar de lamentação de sua ausência e de louvação a Mnemosine (BERND, 2010, p. 1), aquela que preserva do esquecimento, “[...] divindade da enumeração vivificadora frente aos perigos da infinitude e do esquecimento que, na cosmogonia grega, aparece como um rio, o Lethe, um rio a cruzar a morada dos mortos (de ‘letal’ esquecimento)”.

Entre memória e esquecimento, entre *Os dias anônimos* e o poema como tentativa de rememoração, se tece a poesia de Leda Maria Martins que, também como pesquisadora, se preocupa com a salvaguarda dos vestígios, “[...] dos instantes em ruínas”, como ela refere no poema *Reminiscências* (MARTINS, 1999, p. 32). No artigo *Orality da memória*, analisa as performances dos Congados em seu estado natal, Minas Gerais, considerando-os um sistema religioso híbrido. Estuda as manifestações da cultura negra como um lugar de “[...] encruzilhadas”, “lugar das intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimento diversos” (MARTINS, 2001, p. 65).

2. Conceição Evaristo:

Igualmente na linha da preservação da memória ancestral, a poesia de Conceição Evaristo se manifesta - como ela mesma denomina - como *escrevivência* (EVARISTO, 2008), ou seja, sua produção em verso ou em prosa está intimamente ligada à sua própria existência. A dura realidade de mulher negra, vivendo no subúrbio do Rio de Janeiro, é atenuada pela escritura e pela recordação, palavra que compõe o título da obra - *Poemas da recordação e outros movimentos* - associada a movimento, já que *recordar* implica, como sabemos, em movimentar-se, em fazer passar novamente pelo coração as vivências ou os relatos passados de geração em geração. No poema *Do velho ao Jovem* (EVARISTO, 2008, p. 51-52), lê-se:

Na face do velho
 As rugas são letras,
 Palavras escritas na carne,
 Abecedário do viver
 O que os livros escondem,
 As palavras ditas libertam.
 E não há quem ponha
 Um ponto final na história
 Infinitas são as personagens
 Vovó Kalinda, Tia Mambene,
 Primo Sendó, Ya Tapuli.

O tema da riqueza da oralidade da cultura africana, que aparece no trabalho de Leda Martins, emerge com força na obra de Conceição Evaristo, que convoca, em longa lista, os nomes de membros de sua família, cujos ensinamentos ela precisa preservar, “[...] eternizar as palavras de liberdade ainda e agora”... (EVARISTO, 2008, p. 52). Cabe lembrar aqui a reflexão de Roland Walter (2009), expressa em obra recente a respeito da memória, da história e da identidade cultural na literatura da diáspora negra:

[...] a integração da memória individual e coletiva [...] deve ser entendida menos como uma transmissão de uma memória intacta de uma geração para a outra ou mesmo como um processo constante dentro de um grupo étnico, do que como processo contínuo de negociação entre os atos de rememoração e de esquecimento (WALTER, 2009, p. 67).

Nessa medida, entendemos que o processo criativo em *Poemas da recordação* se constrói como negociação entre memória e olvido, no espaço intersticial entre amnésia e anamnésia, entre lembrar e esquecer, sendo que as principais mentoras desse processo contínuo de negociação são as mulheres.

3. Ana Cruz:

Ana Cruz reacende a chama desta tradição que vai trilhar o caminho necessário de recuperação dos rastros deixados pela memória ancestral. Gostaria de relê-la aqui, no sentido de apontar também sua preocupação com os *Guardados da memória*, expressão que dá título a seu último livro, de 2008. Também no universo poético de Ana Cruz, cabe à mulher a tarefa de relembrar mulheres do passado, não necessariamente famosas, mas todas aquelas “[...] cujas experiências doridas não paralisaram a vida” (CRUZ, 2008, p. 27):

Clementinas, Carolinas, Elzas, Margaridas, Sebastianas,
 Mulheres cujas experiências doridas não paralisaram a vida.
 Sabiam que onde amalgamavam os códigos da existência
 Estavam impressas a coragem, a altivez espiritual.
 Mulheres ancestrais que, com a força de suas expressões,
 Derrubaram a clausura do opressor, abriram portas,
 Botaram a boca no mundo. Revelando-nos que as opressões
 Não detêm o domínio sobre os sentimentos.
 Matriarcas negras.
 Nossas Senhoras!
 (CRUZ, 2008, p. 27).

Em muitas literaturas americanas, como no Quebec, por exemplo, escritoras como Anne Hébert, em *Le premier jardin*, participam desse chamamento, nomeando mulheres cujos nomes não figuram nos livros de história, mas cujo labor, força e resistência tornaram possíveis movimentos como o feminismo, que vem avalizando as emergências da subjetividade da mulher em diferentes países e em diferentes literaturas.

Em recentíssimo poema, inserido em seu *blog*, Ana Cruz declara sua urgência em flagrar, nos fragmentos de vozes das antepassadas, o que chamamos de *tempo do esquecimento*. A palavra poética, melhor do que qualquer outra pode deixar emergir esse tempo do esquecimento, pois ela libera o que ficou retido nos desvãos dos textos históricos e nos descaminhos da memória. Não são as ideologias, nem as mídias que desvelam o *esprit du temps*: somente a sensibilidades compartilhadas, as cumplicidades, o desejo de “[...] compartilhar as dores e as alegrias que nascem da consciência de Ser na totalidade que alicerçam e dão forma aos sentimentos” (CRUZ, 2011), como refere o poema de Ana, não constituir o lugar privilegiado onde os nós da memória poderão enfim ser desatados.

Mulheres Bantas Nossas Vozes

Com minhas antepassadas aprendi a interagir com a beleza e a riqueza da diversidade africana refletida nos diferentes idiomas e dialetos.

Mulheres autoconfiantes com as quais compartilhei as dores e as alegrias que nascem da consciência de Ser na totalidade, sentimentos que alicerçam e dão forma aos sentimentos (CRUZ, 2011).

No entre lugar, entre memória, esquecimento e silêncio, criam-se estéticas feitas de vestígios culturais os mais diversos: o diálogo das poetisas afro-brasileiras

faz vir à tona esta escritura dos vestígios (traces ou traços) após árduo garimpo em arquivos escritos e orais. Fala-se, de um lado, em dever de memória, de outro, em esquecimento e, acima de tudo, no poderoso mecanismo ativador da memória, que é a sensibilidade, e o que preenche suas lacunas, que é a imaginação. Assim, Ana Cruz desvenda o imaginário de suas antepassadas, ficando atenta às marcas deixadas por elas em sua identidade. Ela sabe que sua identidade é uma casa assombrada; que sua escritura é uma casa assombrada devido a intercorrências, tais como recordações, fragmentos de canções, rezas, mitos, citações, provérbios etc. Com esses fragmentos recompõe no poema de hoje o universo de suas antepassadas, as mulheres bantas⁶.

Concluindo

Retornemos a expressão *enracinerrance*: a expressão se adequa à produção poética afro-brasileira atual que, sem negar a necessidade de enraizamento identitário fundado no trabalho do resgate memorial, se abre para uma variedade de temas e para a alteridade fecundante e indispensável à criação poética. Da raiz ao rizoma, do enraizamento de raiz única ao enraizamento dinâmico e relacional, frutifica a poesia negra ou afro-brasileira, traduzindo sua vinculação inelutável a uma tradição cultural de origem africana de base oral. Constitui-se, pois, em passagem entre uma expressão cultural baseada na voz, para outra, alicerçada na letra, reavivando espaços mnemônicos propícios a redefinições identitárias e culturais.

Sem mencionar explicitamente a travessia do Atlântico negro, as obras mencionadas se enraizam não apenas no solo brasileiro onde habitam. Percebe-se que sofreram o que Paul Gilroy (2008, p. 15) chama de “[...] contaminação líquida do mar”, que envolve mistura e movimento. Trata-se, portanto, de uma poética enriquecida pela mobilidade memorial que cruza o Atlântico, caracterizando uma escritura de certa forma transnacional e transcultural, entendendo-se aqui o “trans” como um “frágil equilíbrio relacional continuamente recriado na configuração do momento” (IMBERT; BENESSAIEH, 2010, p. 237).

Encerro, referindo-me à epígrafe de Ana Maria Gonçalves (GONÇALVES, 2010, p. 5) em *Um Defeito de cor*: “Quando você segue as pegadas dos mais velhos, aprende a caminhar como eles!” (provérbio africano).

6 Ana Cruz foi por mim estudada em artigo intitulado Poética afro-brasileira contemporânea, resgatando a Memória Social. In: BOLAÑOS, A.; ROJAS, L. (Orgs.). **Vozes negras das Américas: diálogos contemporâneos**. Rio Grande: editora da FURG, 2011. p. 289-304.

Referências

- BERND, Zilá. *Vozes negras na poesia brasileira: contraponto com a poesia de língua francesa do caribe*. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 1986.
- _____. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988a.
- _____. **O que é Negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1988b. (Col. Primeiros Passos)
- _____. **Poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- _____. (Org.). **Poesia negra brasileira - antologia**. Porto Alegre: IEL/AGE, 1990.
- _____. Poética afro-brasileira contemporânea, resgatando a Memória Social. In: BOLAÑOS, A.; ROJAS, L. (Orgs.). **Vozes negras das Américas: diálogos contemporâneos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011. p. 289-304.
- _____. Da voz à letra: itinerários da literatura brasileira. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, n. 18, 2010, p. 29-42.
- CORREA, Severino Lepê. Justiça vidente. In: **Quilombhoje** (Org.) *Cadernos negros*, 19. São Paulo: Quilombhoje; Anita, 1996. p. 119.
- CRUZ, Ana. **Mulheres q'rezam**. Rio de Janeiro: Ed. da autora, 2001.
- _____. **Guardados da memória**. Rio de Janeiro: Ed. da autora, 2008.
- _____. **Polindo Sentimentos**. Projeto literário: mulheres Bantas. *Vozes de minhas antepassadas*. Disponível em: <<http://anacruzescritora.blogspot.com/>>. Acesso em: 13 ago. 2011.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afro-descendência – antologia crítica**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2011. 4 vol.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- GAMA, Luís. Trovas burlescas. In: BERND, Z. (Org.) **Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34; Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2008.
- GLISSANT, Édouard. **Le discours antillais**. Paris: Seuil, 1981.

_____. **Introduction à une poétique du Divers**. Montréal: Presses de l'université de Montréal, 1995.

GODET, Rita Olivieri. Errância/ migração/migrância. In: BERND, Z. (Org.). **Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos**. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 189-210.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

IMBERT, P.; BENESSAIEH, A. La transculturalité relationnelle. In: BEBESSAIEH, A. (Org.). **Transcultural Americas/Amériques transculturales**. Ottawa: les Presses de l'Université d'Ottawa, 2010. p. 231-242.

LITERAFRO. Site da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, organizado por Eduardo de Assis Duarte. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 03 set. 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARTINS, Leda Maria. **Os dias anônimos**. Rio de Janeiro: SetteLetras, 1999.

_____. Oralitura da memória. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 61-86.

MNEMOSINE. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mnemosine>>. Acesso em: 21 fev. 2010.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 159-177. 1997.

WALTER, Roland. **Afro-América: diálogos literários na diáspora negra das Américas**. Recife: Bagaço, 2009 (Coleção Letras).

Recebimento em: 15/03/2012.

Accite em: 20/03/2012.

Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores

Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training

Aparecida de Jesus FERREIRA¹

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre educação antirracista e resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores, discutindo sobre raça/etnia em sala de aula. Apresento os resultados de uma observação de sala de aula. Os referenciais teóricos utilizados são referenciais da educação antirracista de Gillborn (1995). Os resultados da pesquisa demonstram que a maneira de ensinar da professora pode enviar várias mensagens para seus/suas alunos/as, maneiras essas que refletem o contexto sócio-cultural brasileiro. Concluo que há uma necessidade de um tempo longo de formação continuada sobre o tema raça/etnia para que os professores se sintam melhor preparados para abordar o tema raça/etnia.

Palavras-chave: Educação antirracista. Práticas em sala de aula. Formação de professores.

Abstract

This article presents reflections about anti-racist education and the results of research carried out with teachers discussing race/ethnicity in the classroom. I present the results of observation of one teacher in the classroom. The theoretical frameworks used are anti-racist education of Gillborn (1995). The research results show that the way in which teachers teach can send multiple messages to their students that reflect the Brazilian socio-cultural context. I conclude that there has long been a need for continuing education on the subject of race/ethnicity so that teachers feel better prepared to address the issue.

Keywords: Anti-racist education. Classroom practice. Teacher education.

1 Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da mesma instituição. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: aparecidedejesusferreira@gmail.com.

Introdução

Neste artigo trago um histórico da Educação Antirracista que é muito utilizada no contexto da Inglaterra, Canadá e no Brasil, para discutir as relações raciais e práticas em sala de aula, atrelando as discussões acerca de formação de professores. A pesquisa que apresento neste artigo foi feita com professores em um curso de formação continuada, que teve a intenção de produzir para materiais de ensino sobre o tema raça/etnia, para que professores pudessem aplicar os materiais produzidos com seus alunos. Embora vários professores participassem, neste estudo apresento somente o resultado da observação de uma professora, aplicando o material desenvolvido por ela. Dessa forma, em primeiro lugar, apresento um histórico da educação antirracista. Em segundo lugar, trago discussões sobre educação antirracista no Brasil. Em terceiro lugar, discuto a metodologia. Em quarto lugar, apresento o contexto de análise. Em quinto lugar, trago a análise dos dados e, finalmente, as considerações finais.

Educação Antirracista

De acordo com Dei (1996), o discurso da teoria antirracista se iniciou na Grã-Bretanha, antes de emergir no Canadá, na Austrália e nos Estados Unidos. No que se refere ao Brasil, recentemente pesquisas têm utilizado o termo antirracismo como apresento na próxima seção. Apresento algumas das implicações do uso da terminologia antirracista. De acordo com Troyna e Carrington (1990, p. 1)², Educação Antirracista considera os seguintes fatores:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

Ladson-Billings e Tate, no contexto dos Estados Unidos, afirmam que:

Embora ambos, classe e gênero podem fazer a interseção com raça, como variáveis sozinhas não explicam todas

2 Ver também: Dei et al. (2000), Gillborn (1995, p. 6), Gilroy (1992) e Hall (1985).

as diferenças aparentes de aprovação educacional que há entre alunos brancos e alunos de cor. De fato, há alguns evidenciais que sugerem que mesmo quando nós mantemos constante para classe, os estudantes de classe média africano-americanos não alcançam o mesmo nível que os seus colegas brancos. (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995, p. 51).

Apple (1999, p. 9) destaca a importância de utilizar o termo *raça*. Em seu artigo *A presença ausente da raça nas reformas educacionais* (*The absent presence of race in educational reform*), Apple afirma que:

Somente por perceber raça que nós podemos desafiá-la [...]. Ao colocar raça bem diante de nós, ‘nós podemos desafiar o Estado, as instituições da sociedade civil, e nós mesmos, como indivíduos para combater a herança de desigualdades e injustiças herdadas do passado’ e continuamente reproduzidas no presente (OMI; WINANT, 1994, p. 159, citado APPLE, 1999, p. 9, grifo do autor).

O comentário de Gilroy sobre esse assunto também é útil:

A frequente ausência de qualquer referência ostensiva a ‘raça’ ou de hierarquia é uma característica importante do novo tipo de racismo com os quais temos de tratar. Este tipo de linguagem codificada criou mais problemas estratégicos para o anti-racismo. (GILROY, 1992, p. 53, grifo do autor).

As pesquisas feitas por Brandt (1986) e Gillborn (1995), no Reino Unido, por Ladson-Billings (1998), nos Estados Unidos, e por Dei (1996, 2000), no Canadá, demonstraram que a utilização de terminologia no campo de *raça* faz a diferença. Entendo raça como historicamente e socialmente construída, e etnia como geralmente associada a grupos que dividem uma mesma identidade cultural (religião, cultura, história, língua etc.). De acordo com Brandt (1986, p. 125), “[...] o objetivo de educação antirracista deve ser, por definição, de oposição”. Brandt (1986) também analisa o uso da língua na abordagem antirracista e ele conclui que a linguagem utilizada na abordagem antirracista tende a incluir palavras

como “racismo”, “igualdade de direitos humanos”, “justiça”, “estrutura” e “poder”, podendo-se, com isso, “desmontar, decompor, reconstruir”. (BRANDT, 1986, p. 121).

Minha ênfase em trazer o conceito de Educação Antirracista é porque pesquisas nessa área mostraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais. Vários são os exemplos de pesquisadores que discutem a questão racial/étnica, usando a perspectiva antirracista, no exterior (BRANDT, 1986; DEI, 1996, 2000; EPSTEIN, 1993; GILLBORN, 1995; GILROY, 1992), bem como no Brasil (CAVALLEIRO, 2001; D’ADESKY, 2001; FERREIRA, 2006, 2007, 2008, 2011; MUNANGA, 1996; BRASIL, 1998a, 1998b; dentre outros).

Considerando a educação antirracista, uma pesquisa conduzida por Gillborn (1995) e relatada em seu livro *Racismo e Antirracismo em Escolas Reais*, demonstra os resultados da implementação de um trabalho antirracista nas escolas. Ele observou a escola como um todo e, em suas conclusões, ele enfatiza que, “Se o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na escola é crucial.” (GILLBORN, 1995, p. 129).

Educação Antirracista no contexto brasileiro

Há um número crescente de estudos utilizando o termo *antirracismo* (BERND, 1994; BRASIL, 2005a; 2005b; CAVALLEIRO, 2001; D’ADESKY, 2001; GUIMARÃES, 1996, 1999; MUNANGA, 1996). E, mais recentemente, após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* (BRASIL, 2005) obrigatório na Educação Básica pública e privada, muitas publicações surgiram, utilizando a nomenclatura. Um livro publicado recentemente, organizado por Cavalleiro (2001) e intitulado *O Racismo e o Anti-racismo na Educação: repensando a nossa escola*, aborda o conceito de Educação Antirracista. Todos os artigos discutem questões de igualdade em relação aos alunos negros.

O artigo de Cavalleiro (2001), intitulado *Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*, foi baseado em sua pesquisa sobre a interação entre adultos e crianças no ambiente escolar. Ela fez observações durante um período de oito meses, em 1998, em três salas de aula, e também entrevistou alunos e professores. Em suas conclusões,

ficou evidente que, no ambiente escolar, houve uma falta de presença dos estudantes não-brancos, representados em livros, fotografias ou cartazes nas paredes das escolas. Ela também constatou uma falta de respeito pelos alunos não-brancos, evidenciou xingamentos e uma inadequação nas respostas dos professores com relação a estes comportamentos. Ela também notou um tratamento diferente dado aos estudantes não-brancos, em comparação com a maneira como os professores interagiram com os estudantes brancos. Cavalleiro (2001) sugere ações a serem tomadas em uma educação que trabalhe em prol da igualdade, e também incluiu, em sua discussão, oito características de uma Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

As discussões das características acima incluem os assuntos sugeridos para serem considerados nas escolas.

Metodologia

Levando em consideração as contribuições dos estudiosos acima, propicio o Quadro 1, adaptado a partir do estudo de Gillborn (1995), *Racismo e Antirracismo nas Escolas Reais*³, para orientar a análise da observação das aulas dos/as professores/as.

Quadro 1 – Características das aulas de Educação Antirracista

Na Educação Antirracista, o professor estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros (GILLBORN, 1995, p. 145).
A Educação Antirracista ultrapassa um interesse na “cultura” e na “diferença”, e implica um ativo desafio para os pressupostos negativos e tratamento desigual (seja por pares ou professores) (GILLBORN, 1995, p. 154).
A Educação Antirracista deveria ter aulas que dão voz a todos os alunos, permitindo-lhes explorar o racismo a partir de diferentes perspectivas (GILLBORN, 1995, p. 142).

Fonte: FERREIRA, Aparecida de Jesus. Addressing Race/Ethnicity in Brazilian Schools: A Critical Race Theory Perspective. Seattle, WA, USA: CreateSpace, 2011.

A pesquisa teve origem da minha constatação da dificuldade dos professores em formação e professores em exercício em abordarem, em suas aulas, questões relacionadas à pluralidade cultural, mais especificamente sobre raça/etnia, que é um assunto abordado nos documentos educacionais oficiais PCN (BRASIL, 1998), Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2005a). A dificuldade foi percebida através dos vários cursos de formação continuada que propicio aos professores, e através dos projetos que coordeno pelo NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica para os professores de língua inglesa, desde 1999 até o presente momento, e também cursos de formação continuada através do NUREGS – Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade. Sendo assim, as aulas que observei de seis professores/as de ILE (Inglês Língua Estrangeira) foram de professores/as que participaram de uma oficina de produção de materiais didáticos sobre o tema raça/etnia, para que pudessem utilizar em sala de aula com seus/suas alunos/as materiais didáticos que eles/as mesmos/as prepararam. A oficina teve a duração de vinte horas (seis encontros de três horas), que ocorreram nos sábados à tarde, e a oficina ficou mais focada na produção de materiais didáticos e acerca do

3 Racism and Antiracism in real schools.

tema raça/etnia. Assuntos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira foram discutidos na questão específica sobre pluralidade cultural e questões de raça/etnia. Para que pudesse entender como os/as professores/as tratam da questão da identidade social de raça/etnia em sala de aula, fiz a observação das aulas de seis professores/as de escolas públicas, no entanto, para este artigo, trago somente exemplos de uma professora. Esta pesquisa aconteceu no Sul do Brasil, no Paraná, e, por uma questão de ética, não informarei a cidade. A intenção da observação das aulas dos/as professores/as ocorreu para entender como eles/as ensinaram com os materiais didáticos que eles/as desenvolveram, em um assunto que foi considerado por eles/as *tabu*. Também proporciono o contexto: *local* no qual os/as professores/as estavam ensinando, trazendo amostras dos discursos produzidos nas aulas durante o processo de interação. Solicitei aos/as professores/as que obtivessem informações sobre a origem étnica de seus/suas alunos/as, e dos pais e avós dos/as alunos/as, de modo que eu pudesse ter alguns dados dos estudantes no que diz respeito às suas identidades sociais de raça.

Contexto para análise

Demonstro a aula da professora em forma de história. A história foi nomeada como: *Há somente uma história do Brasil*.

A professora, neste estudo, fornece uma história dominante sobre raça no Brasil através de sua prática – trata-se de sua maneira de ensinar. A maneira de ensinar da professora pode enviar várias mensagens para seus/suas alunos/as, maneiras que refletem o contexto social da professora. Serei a contadora da história da aula, através da análise da aula que observei. Bell, pesquisadora da teoria racial crítica, afirma que:

[...] histórias não são simplesmente produções individuais, mas culturais e ideológicas também. Porque nós produzimos e comunicamos histórias dentro de um contexto social, as histórias que contamos são aquelas que são ‘culturalmente disponíveis para os nossos dizeres’ (EWICH; SILBEY, 1995) e, portanto, refletem e reproduzem as relações sociais existentes. Isto é tão verdade para o tema da raça/racismo como para qualquer outro tema de contar histórias. (BELL, 2003, p. 4, grifo do autor).

Concordo com Bell porque, quando a professora ensinou, nesta pesquisa aqui analisada, a questão de raça/etnia em sala de aula, a professora, de uma forma ou

de outra, reproduziu relações sociais existentes, apesar da participação da oficina sobre o assunto e que culminou na produção do material que ela utilizou em suas aulas. Conseqüentemente, a forma como a professora ensinou, ao mesmo tempo contou sua *história* da forma de ensinar e também mostrou *as relações sociais existentes*. A discussão que faço é sobre a forma de ensino sobre raça/etnia da professora. Na análise propicio um entendimento de como a professora ensinou o conteúdo de raça/etnia e não estou, em momento algum, criticando a professora pessoalmente. Em vez disso, quero salientar a falta de preparo da professora por parte dos seus cursos de formação e por parte das secretarias municipais e estaduais de ensino, que não lhes dão suporte pedagógico para tratar adequadamente com tais questões, embora não se possa deixar de considerar todo esforço que tem sido feito por parte do governo federal, através do SECAD⁴ e SEPPPIR⁵, com os incentivos dos editais de cursos de formação continuada sobre a questão étnico-racial, bem como alguns esforços feitos por algumas secretarias municipais e estaduais de educação e pelas universidades através dos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros). Aponto também o contexto sociocultural do qual a professora faz parte, porque a professora vive e trabalha em um contexto específico da sociedade brasileira, onde é quase inevitável que ela irá reproduzir seu contexto sociocultural através de seus ensinamentos. Vou fazer uma tentativa de mostrar as prioridades da professora na aula nos exemplos que se seguem. Trago também alguns exemplos de interação entre professor/a-alunos/as e entre aluno/a-aluno/a, discutindo raça/etnia nas aulas de ILE.

Análise e discussão dos dados

Há somente uma história do Brasil

Ambiente de trabalho: A aula da Elisa ocorreu em uma 8ª Série. Do seu grupo de 29 alunos, 14 eram do sexo feminino e 15, masculino. Desses alunos, onze se classificaram como brancos. Cinco desses alunos eram afrodescendentes (de acordo com as informações que haviam prestado sobre sua família), um se classificou como Preto, 15 se classificaram como pardos, e dois estudantes se classificaram como *outros* (dois morenos). Na escola em que ensina Elisa há 50 professores, dos quais ela era a única professora negra.

4 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

5 Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.

Elisa decidiu iniciar a aula fazendo algumas perguntas. O assunto que ela iria discutir era sobre *personalidades famosas que colaboraram com os direitos civis dos Afro-descendentes ao redor do mundo*. Ela iniciou as reflexões fazendo a seguinte questão: “Quais são as pessoas que lutaram em favor da igualdade racial no Brasil e no mundo? E por quê?” Alguns deles responderam da seguinte forma:

Estudantes: “Princesa Isabel”.

Docente: Princesa Isabel assinou o documento, mas ela foi obrigada a assinar.

Docente: Lembram-se de qualquer outro?

Aluno: Nelson Mandela.

Professora: Que tal na literatura? [silêncio]

Docente: Machado de Assis, Castro Alves (escritores brasileiros negros).

Professora: Que tal seriais de TV? Chiquinha Gonzaga (músico negro).

Embora as respostas dos alunos fossem ingênuas, foram às respostas que estão em sintonia com a história oficial fornecida pelo livro didático brasileiro⁶. Os estudantes reiteraram as narrativas da história aceita oficialmente. Princesa Isabel era um membro da família real, que assinou a *Lei Áurea*, em 1888, que aboliu a escravidão no Brasil. As respostas dos alunos sobre a *Princesa Isabel* mostraram claramente que no Brasil existe apenas uma história *oficial* do Brasil, e que a história não leva em consideração as lutas dos negros afrodescendentes e as suas contribuições para a história brasileira. Os estudantes não mencionam qualquer outra pessoa, porque não conhecem nenhuma, os seus livros didáticos de história são Eurocêntricos.

A Professora Elisa contribuiu para o debate, acrescentando outras informações sobre escritores e músicos brasileiros negros. A professora utilizou das estratégias para uma educação antirracista em que “O professor estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros” (GILLBORN, 1995, p. 145), conforme mencionado no Quadro 1. A resposta dos estudantes às perguntas da professora revelou que a visão dos alunos sobre a história do Brasil está em conformidade com a história fornecida pelos livros didáticos, que também representam a cultura da escola. A professora passou a perguntar quem seriam as pessoas que sofriam preconceito na sociedade brasileira:

Alunos: Contra negros, contra os homossexuais.

Professora: preconceito cultural.

Aluno: preconceito social.

6 Ver Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 136).

Mais uma vez, parece evidente que os estudantes estão bem conscientes de que os negros enfrentam situações de preconceito e racismo na sociedade brasileira. “Negros” é o que vem em primeiro lugar nas suas respostas para a professora. Isto está de acordo com os pesquisadores Troyna e Selman (1991, p. 13)⁷, que destacaram que o racismo era quase sempre associado com a presença do negro. Enquanto Elisa estava explicando o exercício, um dos alunos disse para um de seus colegas no grupo:

“Porque é que eles só falam de pretos?”

Isto pode indicar a resistência dos alunos ao falar sobre o assunto. Essa resistência pode ter acontecido porque alguns alunos sentem que há muita discussão sobre questões do negro na sala de aula. Ou seja, estavam habituados com um currículo eurocêntrico. O estudante fez aquele comentário, porque durante a aula anterior eles tiveram outro texto, que foi discutido sob o mesmo tema.

Isto significa que, se os alunos estavam conscientes da temática discutida, no entanto, se tivessem participado do planejamento de suas aulas, eles saberiam porque eles estavam a discutindo o assunto. A inclusão de alunos no planejamento das aulas é um dos temas sugeridos, a serem considerados em escolas que trabalham em prol de uma educação antirracista. Uma vantagem disto é que existe uma maior possibilidade de que eles pudessem contribuir mais plenamente para a aula que está em ressonância com a educação antirracista (GILLBORN, 1995). A discussão do tema da raça/etnia na sala de aula de Elisa foi decidida pela professora sozinha, como alguém interessado no assunto, mas não foi planejada na escola com a cooperação dos próprios alunos e todos os funcionários da escola.

A mensagem oculta da aula

A aula diz aos alunos que as pessoas negras (Afrodescendentes) não são parte da história do Brasil. Brancos (Eurodescendentes) são vistos como norma.

7 Conferir também Gomes e Silva (2002).

Considerações finais

Por um lado, a professora chegou a participar da oficina como uma forma de desenvolvimento profissional, para que fosse possível tornar-se mais crítica e reflexiva acerca da sua própria prática. Por outro lado, a professora tem que superar vários obstáculos para colocar a educação antirracista em prática. A prática da professora mostra que ela precisa de um longo prazo para discussão sobre a questão da raça/etnia, para que possa refletir sobre suas próprias práticas e a forma como ela reproduz seu contexto cultural e social através das suas aulas. Webb afirma que:

Ajudar os professores a compreender suas próprias suposições e crenças sobre outros grupos raciais e étnicos têm um longo caminho no sentido de ajudar que os professores compreendam como sua forma de ensinar (prática pedagógica) pode ser melhor ajustada para atender as necessidades de todas as crianças (WEBB, 2001, p. 251).

A prática pedagógica da professora no tema raça/etnia é muito importante, no sentido de que o seu tratamento desta questão, nas suas aulas diárias, é algo que deve ser discutido com os alunos e, ao mesmo tempo, desafiá-los. Ladson-Billings afirma que:

[...] a compreensão dos professores da saliência de raça na educação e na sociedade, isto nos mostra a necessidade de tornar o racismo explícito para que os alunos possam reconhecer e lutar contra esta forma particular de opressão. (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 19).

A citação de Ladson-Billings indica a importância da compreensão dos professores acerca do tema da raça na educação, porque sua compreensão vai propiciar uma melhor compreensão para os alunos quando o debate ocorrer na sala de aula. No entanto, a minha observação da aula da professora mostrou que, algumas vezes, o próprio professor não permitiu tempo suficiente para a discussão. Este tema tem que ser cuidadosamente discutido, e dispor de tempo para os alunos expressarem as suas opiniões sobre o que é, afinal, pois é um assunto delicado. A maior parte do tempo, notei que os alunos estavam muito interessados no assunto. No entanto, em alguns momentos a professora evitou discutir o assunto e, mesmo durante o tempo que foi permitido, somente permitiram perguntas e respostas rápidas e não desafiaram os alunos para prosseguirem com a discussão. Os alunos precisam ser desafiados sobre as opiniões que eles aprendem na escola, tais como a visão oficial dos acontecimentos em torno da abolição da escravidão no Brasil. As opiniões alternativas de história precisam ser ensinadas e discutidas.

Referências

- APPLE, Michael W. The absent presence of race in educational reform. **Race Ethnicity and Education**, London, v. 2, n. 1, p. 9-16, 1999.
- BELL, Lee Anne. Telling tales: what stories can teach us about racism. **Race Ethnicity and Education**, London, v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.
- BERND, Zila. **Racismo e Anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- BRANDT, Gogfrey L. **The realization of anti-racist teaching**. London: Falmer Press, 1986.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. O Conhecimento em Língua Estrangeira Moderna. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.
- D'ADESKY, Jaques. **Pluralismo ético e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DEI, George Jerry Sefa. **Anti-racism education: theory and practice**. Black Point, Nova Scotia: Fernwood, 1996.
- DEI, George Jerry Sefa; CALLISTE, Agnes et al. **Power, knowledge and anti-racism education: a critical reader**. Halifax, Nova Scotia: Fernwood, 2000.
- EPSTEIN, Debbie. **Changing classroom cultures: anti-racism, politics and schools**. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1993.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Addressing Race/Ethnicity in Brazilian Schools: a Critical Race Theory Perspective**. Seattle, WA, USA: CreateSpace. 2011.

_____. Formação de professores de língua inglesa e o prepara para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

_____. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

_____. Limites, desafios e possibilidades para aplicação de estratégias anti-racistas e da Lei Federal n. 10.639/2003. In: **PEAB - Projeto de Estudos Afro-Brasileiros**. Contexto, Pesquisas e Relatos de Experiências. Limites, desafios e possibilidades para aplicação de estratégias anti-racistas e da Lei Federal n. 10.639/2003. Cascavel: Unioeste, 2008. p. 47-60.

_____. Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores. **Revista Espéculo**, Madrid, v. 43, nov. 2009, fev. 2010, Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/index.html>>. Acesso em: 20 Maio 2012.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GILROY, Paul. The end of antiracism. In: DONALD, J.; RATTANSI, A. (Ed.). **'Race', culture and difference**. London: Open University Press, 1992. p. 49-61.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. (Ed.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 84-95, 1996.

_____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: FUSP; Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **Anti-racism in practice**. Vc Sh. London: ILEA Learning Resources Branch for the Afro-Caribbean Education Resource Project: 1 videocassette. 1985.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, Willian F. Towards a Critical Race Theory of Education. **Teachers College Record**, New York, NY, USA, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. **Theory Into Practice**, v. 34, n. 3, p. 159-65, Philadelphia, PA, USA, 1995.

_____. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 11, n. 1, p. 17-24, 1998.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Ed.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-94.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 29(1), p. 125-146, 2003.

STARKEY, Hugh; OSLER, Audrey. Language learning and anti-racism: some pedagogical challenges. **The Curriculum Journal**, London, v. 12, n. 3, p. 313-29, 2001.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

TROYNA, Barry; SELMAN, Libby. **Implementing multicultural and anti-racist education in mainly white colleges**. London: Further Education Unit, 1991.

WEBB, P. Taylor. Reflection and reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist? **Race Ethnicity and Education**, London, v. 4, n. 3, p. 245-252, 2001.

Recebimento em: 15/03/2012.

Accite em 30/03/2012.

Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor

Race relations and education:
challenges and opportunities for the
continued training of the teacher

Maria Elena Viana SOUZA¹

Resumo

O objetivo principal deste artigo é trazer para o debate alguns desafios que estão postos para os professores, mais especificamente de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que se refere ao entendimento das relações raciais no cotidiano escolar e propor algumas possibilidades de ação. É resultado de uma pesquisa bibliográfica que nos leva a concluir que é necessário, além de dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de Formação de Professores, preocupar-se com a formação daqueles professores que já estão em serviço, para que consigam lidar, entre outras coisas, com o preconceito racial em sala de aula.

Palavras-chave: Relações raciais. Formação de professores. Cotidiano escolar.

Abstract

The main goal of this article is to bring to the debate some challenges that are brought to the teachers, more specifically of early childhood education and elementary education, with regard to the understanding of race relations in school everyday and propose some possibilities for action. Is the result of a bibliographic search that leads us to conclude that it is necessary, in addition to giving a special attention to curricula of training courses for teachers, concern itself with the formation of those teachers who are already in service, so that they can deal with, among other things, with the racial prejudice in the classroom.

Keywords: Race relations. Teacher training. Daily life at school.

1 Doutora em Educação, Professora do Departamento de Didática, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO. Coordena o projeto de pesquisa “O preconceito racial nas entrelinhas das diferentes práticas educativas escolares”, desde 2004, e o grupo de pesquisa “Educação, Preconceito Racial e Ação Afirmativa”. Endereço: Estrada da Boiúna, 1133, casa 179, Jacarepaguá, RJ - CEP: 22723-021. E-mail: <mevsouza@yahoo.com.br>.

Introdução

Que desafios e as possibilidades estão postos para a formação continuada do professor, no que se refere às relações raciais no cotidiano escolar? Essa indagação orientou a elaboração deste artigo, pois não é raro ela surgir nos estudos feitos sobre o assunto e em vários eventos dos quais participo, cujo público é o professor.

Esses desafios e possibilidades consistiriam em propostas para a formação de professores em serviço; entendo-a como “[...] atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades [...] tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental”. (NASCIMENTO, 1997, p. 70).

Nessa formação, entende-se que a complexidade de cultura e de valores exige para os professores um compromisso com *questões de emancipação e transformação*. Essas questões combinariam, de um lado, *conhecimento e crítica* e, de outro lado, “[...] um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas”. (GIROUX; MCLAREN, 1994, p. 138).

Tal compromisso implica, entre outras coisas, em fornecer uma visão geral e atualizada dos povos e países africanos e possibilitar uma compreensão global da dinâmica das culturas afrodescendentes. Mas, como provocar no professor a vontade, a curiosidade por novos saberes? Quando o professor entenderia que qualquer mudança no sistema educacional teria nele um dos principais agentes? E, finalmente, quando o professor perceberia a necessidade de discutir com seus alunos o racismo na sociedade brasileira?

Esses questionamentos me acompanham e, ao pesquisar sobre o assunto, percebo o quão pouco avançamos em relação à formação de professores para o trabalho com as questões raciais. Esse fato é percebido, dentre outras coisas, quando, ao entrevistar professores de uma escola municipal, tenho como respostas sobre a existência ou não do preconceito racial na escola, os seguintes depoimentos:

Nessas turmas, ao longo de todos esses anos, eu nunca observei nenhuma ocorrência de preconceito racial. Pode ser até que tenha acontecido, mas eu não observei. Nunca houve. Eu não percebo que haja preconceito racial da escola para o aluno. Eu não sinto isso.

Eu vejo acontecer entre eles, às vezes, aquela criança que tem um nível sócio-econômico um pouquinho melhor, às vezes, naquela brincadeira chamam o negro de macaco. ... De vez em quando acontece isso. Ver uma pessoa de nível social um pouco melhor atribuir a uma pessoa de nível social menor, mais inferior, à cor negra, macaco. Mas, não teve um fato marcante que me chamasse atenção.

Os depoimentos dos professores revelam o quanto é importante a formação continuada dos professores, no que diz respeito à problemática racial da população afrodescendente, para que seja possível refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra essa população em relação à população branca, revelando que mais do que o preconceito há uma discriminação, um preconceito nada velado contra esse segmento populacional. Trata-se, portanto, de perceber os desafios que precisam ser enfrentados para que se vislumbrem algumas possibilidades de ação para minimizar conflitos que surgem nas escolas, decorrentes da falta de atenção de professores sobre as relações raciais estabelecidas no ambiente escolar.

1 Desafios e possibilidades

1.1 Desafios

- Perceber que o preconceito e a discriminação racial acontecem no cotidiano escolar e identificá-los

O primeiro desafio é perceber a existência do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar e saber identificá-los. Mas, como perceber e identificar algo que não se conhece? Existe diferença entre preconceito e discriminação? Como identificar o preconceito e a discriminação?

Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2005), preconceito racial seria

[...] um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005, p. 54).

Já discriminação, ainda conforme Gomes (2005), pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. “Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção das práticas que os efetivam”. (GOMES, 2005, p. 55).

Apesar de haver diferença entre uma concepção e outra, preconceito e discriminação racial estão muito próximos, porque só discrimina quem tem preconceito. Quando uma criança se nega a dar a mão para uma criança

afrodescendente para um ensaio de festa junina, por exemplo, sem expressar que o motivo é racial, provavelmente, essa criança está sendo preconceituosa racialmente. Mas, se além dela negar dar a mão e ainda xingar a criança, tem-se aí a prática do preconceito, ou seja, a discriminação.

Evidentemente que não se pode condenar criminalmente uma criança por racismo, porém, não se pode desmerecer o episódio como apenas uma bobagem de criança, porque expressões de racismo como essa, na infância, demonstram o quanto a sociedade está ideologizada, racialmente, de forma negativa, no que se refere à população negra.

Existem várias situações no cotidiano escolar que expressam o preconceito e a discriminação. Para o professor identificá-las, é preciso estar muito atento e essa atenção advém, principalmente, do conhecimento sobre a situação racial brasileira, constituindo-se essa busca no segundo desafio.

- Buscar conhecimentos que auxiliem a refletir sobre situação racial brasileira e seus reflexos na instituição escolar.

Atualmente, existem muitas pesquisas e muitos estudos sobre o afrodescendente na sociedade brasileira. Várias publicações são encontradas no mercado editorial. Autores como Kabengele Munanga, Iolanda de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, dentre outros, trazem muitas contribuições para o repensar de uma prática em favor da diversidade racial. Algumas dessas publicações podem ser encontradas pela Internet.

Um material que precisaria ser lido e analisado, com urgência, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei 10.639/03.

Trata-se de uma política curricular, apoiada em diversas áreas do conhecimento, buscando combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Nesse sentido, propõe “[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2005, p. 10).

O direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional e poderem manifestar seus pensamentos com autonomia é uma das metas do parecer. Uma outra, diz respeito ao direito dos negros e de todos cidadãos brasileiros em cursarem todos os níveis de ensino, em instituições bem equipadas, com professores qualificados para lidar com diversas situações decorrentes do racismo entre os diferentes grupos.

Essa qualificação passa pela formação dos professores para trabalhar com os mais variados saberes que vão permitir o entendimento e a sensibilidade indispensáveis para trabalhar a questão. (SOUZA, 2009, p. 78).

São vários os saberes que podem auxiliar ao professor repensar sua prática. Um desses se refere a currículo, dentro de uma concepção mais crítica, como a de Tomaz Tadeu e Silva, Sacristán, Moreira, Apple e outros.

Como afirma Apple (2000, p. 53), o currículo é “[...] produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. Neste sentido, o que é considerado como conhecimento e sua organização, quem pode ou não pode transmiti-lo, fazem parte de “[...] como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade”. (APPLE, 2000, p. 54).

Continuando com as palavras do autor,

[...] sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que os outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros. (APPLE, 2000, p. 54).

Percebe-se essa dupla política de conhecimento oficial – ou considerada neutra ou reprodutora do poder - quando se observa que o professor/educador adapta ou transforma sua forma de trabalhar, quando pressionado por normas vindas de fora. Ou seja, mesmo que não se tenha uma proposta de currículo prescrito mais crítica, o currículo praticado poderá sê-lo. Quero dizer com isso que, mesmo não havendo um empenho por parte da política de conhecimento oficial para implementar as diretrizes estabelecidas pela lei 10.639/03, é possível a instituição escolar fazê-lo.

Como diz Sacristán (2000, p. 173),

[...] o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: idéias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, habilidades nos alunos, etc.

E, não se pode deixar de lado os estudos sobre multiculturalismo – entendendo-o como *crítico ou revolucionário* (MCLAREN, 2000) – porque, como bem diz Silva (2007, p. 86), o “[...] multiculturalismo é um importante

instrumento de luta, pois, transfere para o plano político a compreensão da diversidade cultural que, por muito tempo, esteve desvalorizada”. E, como ainda afirma o autor, “[...] não haverá ‘justiça curricular’ se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”. (SILVA, 2007, p. 90, grifo do autor).

Enfim, compreender a situação racial brasileira, buscar saberes que trarão acréscimos de conhecimentos para essa compreensão, são formas de trazer subsídios ao professor para trabalhar o tema em sala de aula, porque quanto mais se conhece sobre o assunto, mais sugestões vão surgindo e haverá mais criatividade para se trabalhar com tal tema, sendo este o terceiro desafio.

- Buscar formas de trabalhar a questão de maneira pontual e contínua.

Em uma pesquisa feita por Iolanda de Oliveira (2006), que investiga a atuação, em sala de aula, de alunos egressos do curso de especialização na Educação da População Negra, ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/FEUFF), chega-se à conclusão que, em relação à inclusão em sala de aula dos estudos feitos sobre a população negra, estes podem provocar uma ação educativa ocasional (emergencial), sistemática e/ou ocasional/sistemática.

Ocasional seria aquela ação educativa caracterizada a partir de situações raciais discriminatórias cotidianas. No momento em que o professor se vê diante de uma atitude preconceituosa ou discriminatória, entre alunos ou entre pessoas da instituição escolar, alguma ação é realizada. Outro exemplo seriam os eventos e comemorações em datas pontuais, como 20 de novembro.

Uma atuação sistemática refere-se àqueles trabalhos que são realizados continuamente, a partir de projetos, práticas educativas que valorizam a cultura afrodescendente brasileira, as culturas de raiz africana, a identidade de alunos afrodescendentes, entre outros. Evidentemente que a postura mais adequada do professor seria aquela em que as duas ações se combinariam. Nas palavras de Oliveira (2006),

Entende-se que a situação ideal é a alternância emergencial/sistemático, porque mesmo incluindo os estudos raciais no seu projeto de trabalho para uma atuação determinada, o profissional se defrontará com situações cotidianas, geradas espontaneamente, que exigirão abordagens emergenciais. (OLIVEIRA, 2006, p. 183).

Comumente, e pelos resultados da pesquisa realizada por Oliveira (2006), o que se percebe – quando há – são ações emergenciais. Diante de uma ofensa feita a um aluno afrodescendente, o professor, normalmente, chama atenção

para tal postura inadequada, penaliza, faz discurso etc. Ações emergenciais são necessárias, porém não são suficientes, porque não basta chamar a atenção para o fato pontual; é preciso educar – na concepção estrita da palavra – para o entendimento de que há conflitos nas relações raciais, entre negros e brancos, e para a valorização da população afrodescendente. As ações sistemáticas, portanto, requerem um envolvimento e compromisso maior com a diversidade racial brasileira. Nesse sentido, “[...] a crítica que se faz em relação aos classificados nesta categoria [emergencial] se dá por motivo da timidez de tais profissionais em relação à ousadia necessária ao trabalho sistemático” (OLIVEIRA, 2006, p. 183).

Ações educativas que promovam o acolhimento, por parte do professor, para a seriedade da situação em que a população afrodescendente se encontra no cotidiano escolar são necessárias, pois, é preciso que se trabalhe, urgentemente, em prol de uma identidade positiva para as crianças afrodescendentes. Esse é o quarto desafio.

- Trabalhar em prol de uma identidade positiva para as crianças afrodescendentes.

No Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1988, p.349), a palavra identidade traz como significado “qualidade de idêntico”, tendo idêntico o significado de “perfeitamente igual”. Por dedução, identidade, então, seria qualidade de perfeitamente igual. Identidade, porém, é uma expressão polissêmica que envolve muito mais sentidos e significados.

Ferreira (2004) considera identidade como

[...] uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade, e, [...], ela seria mais bem compreendida se considerada como uma ‘identidade em crise’. Portanto, não uma simples representação do indivíduo, mas, qualidade submetida a uma tensão. (FERREIRA, 2004, p. 47, grifo do autor).

Essa constituição do indivíduo é una e múltipla, simultaneamente, porque é um processo dinâmico, em constante transformação, em que o eu e o outro mantêm uma interação dialética, responsável por organizar as experiências pessoais, tendo como representação um mundo simbólico, ou seja, essa experiência se dá através de construções simbólicas vistas como interpretações do real.

E ainda, conforme Cuche (1999), a identidade é sempre uma negociação entre uma *autoidentidade* – definida por si mesma e uma *heteroidentidade* - definida pelos outros. Uma situação relacional é que vai legitimar, de forma positiva ou

negativa, a autoidentidade. Ou seja, em uma relação de força entre os grupos, a *autoidentidade* fica em desvantagem quando a *heteroidentidade* estigmatiza o grupo dominado. Essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um reconhecimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo que está ligado à interiorização de uma imagem construída pelos outros (heteroidentidade).

Quando, na escola, um aluno chama o outro – o aluno afrodescendente – de macaco, tição, que tem um cabelo ruim, vai se construindo e se reforçando nesse aluno uma autoidentidade negativa, pois, o que se interioriza é uma heteroidentidade considerada superior. Evidentemente que o portador dessa autoidentidade negativa, dependendo dos mecanismos desenvolvidos até então, para lidar com maior ou menor segurança com tal desvalorização, procurará negar essa identidade. Um aluno da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, de pouca idade, não teve ainda a oportunidade de ter acesso a certos conhecimentos/instrumentos que poderiam levá-lo a rebater melhor essa questão. E a partir daí fica muito propício ao aluno afrodescendente desenvolver um sentimento de rejeição contra si. Portanto, é necessário que o professor entenda a situação das crianças afrodescendentes no cotidiano escolar para que fique atento a certos fatos que as desvalorizam, sendo esse o quinto desafio

- Despertar nos professores, alunos e responsáveis o entendimento sobre a situação das crianças afrodescendentes no cotidiano escolar

No documento intitulado Proposta de Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2008), há alguns dados da realidade educacional brasileira: estavam fora da escola, na faixa etária dos sete aos 14 anos, 2,39% de negros e 1% de brancos. Entre 15 e 17 anos, o percentual de pessoas negras fora da escola era de 6,02 % e o de pessoas brancas era de 3,7%. Já na faixa etária dos 18 aos 24 anos, os negros representam 46% e os brancos 39% (IBGE/PNAD (2006) IPEA/DISOC/NINSOC - Núcleo de Gestão de Informações Sociais, apud BRASIL, 2008, p. 25).

A taxa de analfabetismo entre os jovens e adultos pretos e pardos de 15 anos ou mais de idade era de 14,6% para 6,5% entre brancos. Os negros com 15 anos ou mais tinham em 2006, em média, 1,7 anos de estudo a menos que os brancos - 6,4 anos e 8,1 anos, respectivamente (OBSERVATÓRIO DA EQUIDADE, 2006 apud BRASIL, 2008, idem).

Em relação à frequência escolar, em 2005 a taxa líquida de matrícula entre jovens negros de 11 a 14 anos era de 68%. Os outros 32% já haviam desistido ou se encontravam ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental enfrentando a repetência (IPEA, 2006, apud BRASIL, 2008, idem).

No que se refere à taxa de escolarização em idade correta, a desigualdade é ainda acentuada no Ensino Médio e Ensino Superior. Em 2006, no Ensino Médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais. No Ensino Superior a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1% da população negra (IBGE/PNAD, 2006)/ Relatório de Monitoramento de EPT Brasil, apud BRASIL, 2008).

Os dados, por si só, já nos revelam o quanto a situação escolar do aluno afrodescendente no contexto escolar se diferencia da situação escolar do aluno branco. E se a população fenotipicamente negra brasileira representa cerca de 45% da população total, por que as disparidades percentuais entre uma população e outra? Evidentemente, que o cotidiano escolar enfrentado pela população afrodescendente é muito mais desafiador, devido, dentre outros fatores, à falta de visibilidade desta população nas atividades cotidianas, à hegemonização da cultura branco-europeia e à falta de atividades que valorizem as culturas de influência africana.

Diante desses desafios, que possibilidades se pode vislumbrar para um trabalho efetivo que possa minimizar a atual situação dessa realidade enfrentada por todos aqueles que se sentem motivados para trabalhar com diversidade racial brasileira, especialmente, no que se refere à população afrodescendente?

1.2 Possibilidades

O parecer da Lei nº 10.639/03, aprovado em 10/03/2004, é bem explícito ao atribuir ao Estado brasileiro o papel de promover políticas de reparações voltadas para a educação de negros, cumprindo, assim, o disposto na Constituição Federal em seu Artigo 205, que reza o dever do Estado em garantir direitos iguais para todos os cidadãos brasileiros se desenvolverem, de modo pleno, através da educação. No parecer, o argumento é que

sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2005, p. 11).

Mas, a despeito da intervenção do Estado, sabe-se que, apesar de poucas, há iniciativas de instituições escolares para realizar trabalhos que procuram valorizar a cultura da população afrodescendente. O que se pretende aqui é apontar, de forma sumária, algumas possibilidades de ação, com ou sem apoio do Estado:

- Ler e pesquisar sobre o assunto
- Nada impede que o coletivo de uma instituição escolar possa fazer centros de estudo com o objetivo de ler e pesquisar sobre o assunto aqui tratado. Os desafios postos, nesse século, são múltiplos e os professores não podem mais fechar os olhos para esses desafios que se nos apresentam. O campo educativo, como um todo, precisa criar ações desestabilizadoras da ideia de que existe uma cultura universal – leia-se eurocêntrica – e de que existe uma hierarquia entre as culturas.

Essas ações desestabilizadoras seriam resultados de muitos estudos e muitas reflexões, ou seja, de muita formação. E, como diz Candau (1997, p. 55), “[...] o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola”.

- Visibilizar a população afrodescendente através de histórias, murais, etc., com personagens afrodescendentes.

Mesmo que não seja tão fácil encontrar fotos de pessoas afrodescendentes para serem colocadas em murais ou trabalhos realizados por alunos, há revistas especializadas encontradas em bancas de jornais, que trazem fotos dessas pessoas. E, atualmente, vários livros de história com personagens afrodescendentes são encontrados no mercado editorial, além de livros que trabalham as culturas de raízes africanas.

- Trabalhar com vivências em que os alunos afrodescendentes e brancos possam se tocar, em que o aluno afrodescendente possa ser colocado como personagem principal e outras.

O toque entre alunos afrodescendentes e brancos é enriquecedor, pois permite a sensibilização para o fato de que, ao nos tocarmos, a cor da pele desaparece porque não há diferença significativa entre texturas de pele. Além do mais, esse tipo de vivência permite que haja uma integração entre todos, favorecendo, assim, a troca enriquecedora que a diversidade permite.

Também é importante que o professor escolha alunos afrodescendentes para *papéis principais*, quando uma história for dramatizada, quando houver pelotão da bandeira, ou seja, sempre que houver oportunidade em mostrar que esses alunos também fazem parte da história da sociedade brasileira.

Às vezes, a invisibilidade do aluno afrodescendente é tão marcante que é comum alguns não se considerarem merecedores de tais *papéis*. Para ilustrar tal afirmativa, recorro a um fato acontecido em uma turma de quarto ano, de uma escola de Ensino Fundamental. Uma bolsista de pesquisa de iniciação científica fez um projeto sobre a valorização da criança negra em sala de aula. Uma das atividades do projeto foi contar uma história em que todos os personagens são negros. Após a leitura, as crianças propuseram dramatizar a história e a bolsista ao *escolher*² alunos negros para os papéis, foi questionada por alunos brancos que colocaram em dúvida a capacidade dos afrodescendentes em desempenhar os papéis. A bolsista manteve sua posição e, ao final, a história acabou sendo dramatizada para toda a escola, provocando um debate muito enriquecedor.

Conclusões

Como pode ser percebido, foram apresentados mais desafios do que possibilidades, porque não temos respostas para muitas questões referentes ao assunto, não se constituindo esses desafios e possibilidades em receita a ser seguida porque *o quê* e *o como fazer* serão descobertos na busca pelos referidos saberes.

A intenção foi trazer propostas consideradas viáveis de serem trabalhadas pelas instituições escolares e, apesar de serem colocados separadamente, para fins de melhor entendimento, cada desafio traz em si uma possibilidade e vice-versa. Existem mais desafios e mais possibilidades, mas penso que devem ser buscados e refletidos por toda a comunidade escolar.

Entende-se que é necessário dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de formação de professores e à formação dos professores que já estão exercendo o magistério, para que saibam lidar com o preconceito racial em sala de aula, pois, o desconhecimento da existência de racismo, a falta de orientação da escola para abordá-lo de forma democrática e sem mais preconceitos, a expectativa que os professores teriam em relação às crianças afrodescendentes, provocariam uma atuação que fortaleceria a prática da desigualdade racial, colocando os alunos afrodescendentes em posição desvantajosa.

2 Essa escolha aconteceu com base nas sugestões dos próprios alunos.

Enfim, defende-se aqui a luta por uma igualdade substantiva, ou seja, uma igualdade que leve em consideração as desigualdades de raça, gênero, etnia etc. Defendemos a existência de uma escola, de fato, cidadã, que não se prenda a uma cidadania burguesa herdada da Revolução Francesa, mas, em uma cidadania em que todos possam se reconhecer nela.

Referências

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000. 214 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2005. 143 p.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério. Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. 317 p.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999. 256 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 684 p.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC/FAPESP. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. 64 p.

GIROUX, Henry A.; MC LAREN Peter. Formação do Professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 61-79.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 386 p.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério. Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.

OLIVEIRA, Iolanda. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cadernos PENESB 6**. Rio de Janeiro: Quartet; EdUFF, 2006. p. 181-208.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

SOUZA, Maria Elena V. Relações raciais no ensino superior: experiências de ensino/aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena V. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 63-89.

Recebimento em: 14/03/2012.

Aceite em: 20/03/2012.

África: desafios e oportunidades no novo milênio

Africa: Challenges and opportunities in the new millennium

Pio Penna FILHO¹

Resumo

Este artigo busca analisar a inserção internacional do continente africano no período pós-Guerra Fria, identificando os principais desafios e as novas oportunidades que surgiram com o fim da era bipolar. Argumenta-se que no imediato pós-Guerra Fria, ou seja, durante a década de 1990, ocorreram intensos conflitos em várias regiões do continente, caracterizando uma época de desafios intensos para as lideranças africanas. Já num segundo momento, no alvorecer do século XXI, o cenário se alterou, dando início a uma era de novas oportunidades.

Palavras-chave: África. Inserção Internacional. Desafios. Oportunidades.

Abstract

This paper analyzes the international integration of the African continent in the post-Cold War, identifying key challenges and opportunities that emerged with the end of the bipolar era. It is argued that in the immediate post-Cold War world, ie, during the 1990s, there were intense conflicts in various regions of the continent, featuring a time of intense challenges for the African leadership. Have a second time, at the dawn of the century, the scenario has changed, initiating an era of new opportunities.

Keywords: Africa. International insertion. Challenges. Opportunities.

1 Professor do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília. Doutor em História das Relações Internacionais pela Universidade de Brasília e Pesquisador do CNPq (Bolsa Produtividade). Colaborador do NEPRE. Endereço: SQN 109, Bl. J, Ap. 312, Asa Norte, Brasília-DF, CEP 70752-100, Telefones: (61) 3107-0756. E-mail: <piopenna@gmail.com>.

África: desafios e oportunidades no novo milênio

O Seminário promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em 2011, com a temática *Educação e Relações Raciais: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT*, proporcionou aos participantes uma excelente oportunidade para a discussão acadêmica e atualização em diversos campos do saber, sobretudo aqueles voltados para as relações raciais em suas múltiplas dimensões.

Um dos grandes méritos do Seminário foi possibilitar aos participantes debates de alto nível, que não ficaram restritos a uma única área. Nesse sentido, foi uma experiência gratificante ter participado com um tema que foge um pouco aos tradicionais debates que geralmente ocorrem em eventos dessa natureza. Assim, o presente artigo é fruto do debate realizado durante a realização da Mesa Redonda intitulada *África: novas oportunidades, novos desafios*. Trata-se, pois, de um olhar que cruza o oceano Atlântico e busca analisar quais as principais características da inserção internacional do continente africano no período mais recente, ou seja, no pós-Guerra Fria.

Uma nova África

Uma das características mais importantes da África atual é que, em termos gerais, estamos tratando de um continente em plena transformação. Desde o final da década de 1990 a taxa média de crescimento das economias africanas varia entre 5 e 6% ao ano, média superior ao crescimento de várias outras regiões do planeta, incluindo aí a nossa América Latina. Trata-se de uma nova área econômica em franca expansão e repleta de oportunidades que podem e devem ser exploradas.

A política africana do Brasil já é antiga. Embora a aproximação do Brasil com a África tenha se iniciado no final da década de 1950 e início da de 1960, foi somente durante os anos 1970 que formulamos uma política mais clara e consistente voltada para o continente africano. Desde então, o Brasil não deixou mais a África.

Em tempos mais recentes o governo Lula foi o responsável por uma retomada vigorosa da aproximação com o continente africano. Digo retomada, porque durante os dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso houve um certo retraimento da presença brasileira no continente, motivado principalmente pela profunda crise que atingiu boa

parte dos países africanos e pelas prioridades dadas pela diplomacia de FHC a questões vinculadas aos processos de globalização (abertura comercial) e regionalização (ênfase no Mercosul).

Dentre os fatores que explicam o relativo sucesso da reaproximação do Brasil com a África durante o governo Lula destacam-se as importantes mudanças verificadas nas realidades internacional e africana, quando comparamos os anos 1990 com a primeira década do atual milênio. Em termos de África, no geral, ocorreu uma redução significativa das situações de conflito, por exemplo, fato que levou a uma maior estabilidade política e à retomada do crescimento econômico em importantes áreas do continente. Assim, o Brasil, durante a presidência Lula, encontrou um ambiente muito mais favorável para a reaproximação com os africanos.

É claro que precisamos levar em consideração que a perspectiva política do governo Lula também era distinta da do governo de FHC, ou seja, houve uma decisão política de se enfatizar as chamadas relações Sul-Sul, na qual o continente africano estava igualmente contemplado como uma área estratégica no âmbito da política externa brasileira.

Mas isso só foi possível por que o continente africano estava mudando. A redução dos conflitos, as perspectivas de paz, os processos de democratização e reformulação das relações políticas internas, a *redescoberta* da África pela China, que lançou uma verdadeira ofensiva diplomática sobre o continente, tudo isso recolocou a África no sistema internacional, despertando um renovado interesse mundial e brasileiro em direção à África.

No que diz respeito às relações do Brasil com a África, uma das novidades, que pode ser entendida como um reflexo das transformações ocorridas no continente africano, é que ocorreu um fenômeno novo, que foi o impressionante crescimento dos investimentos brasileiros no outro lado do Atlântico. Nessa nova fase, portanto, não se trata apenas do aumento das trocas comerciais, que também foi considerável, indo de mais ou menos 6 bilhões de dólares no início do governo Lula (2003) para aproximadamente 26 bilhões em 2008.(BRASIL, 2012).

Mas o interesse brasileiro pela África não fica restrito às agendas tradicionais, de comércio, cooperação, investimentos e relações políticas e diplomáticas. Já há algum tempo estamos assistindo também a um esforço para compreender melhor o outro, ou seja, estudar mais a cultura e a história africana, afinal de contas, a África circula no sangue brasileiro. É componente da formação da nossa identidade coletiva e, portanto, não apenas de um único grupo ou setor da nossa sociedade.

A Primeira Década Pós-Guerra Fria

A queda do muro de Berlim simbolizou o encerramento de uma fase importante do ordenamento internacional do século XX e provocou importantes impactos na inserção internacional do continente africano, talvez um dos mais atingidos pelas transformações operadas pelo fim da Guerra Fria. Enquanto para muitas regiões do planeta o impacto da onda neoliberal resultou no aumento da exclusão social, com altos índices de desemprego e crise social, em boa parte da África os seus impactos significaram, além disso, o virtual colapso da frágil estrutura estatal montada como resultado do processo de descolonização e acabaram explodindo numa onda de violência que impressionou pela sua intensidade e duração. Assim, a primeira década do pós-Guerra Fria, com suas características de transição de um mundo ordenado por paradigmas ideológicos para outro, mais liberal e globalizado, significou um período de crises e de ajustes, tanto nas estruturas econômicas quanto políticas.

Durante os anos 2000, em diversas regiões da África ainda persiste um clima de tensão e, eventualmente, de conflitos, com alguns casos que perduram há décadas. No Sudão, por exemplo, ao mesmo tempo em que se encontrou uma solução para as disputas entre o Norte islamizado e o Sul, animista e cristão, no início do século XXI explodiu um outro conflito, dessa vez na região de Darfur, área fronteira com o Chade². Já na Somália, o Estado e suas instituições tradicionais praticamente desapareceram, estando o país fragmentado e governado por clãs, o que faz daquele país uma região insegura (como bem o comprova, por exemplo, a ação dos piratas ao longo do seu litoral e mesmo em mar aberto) e economicamente inviável.

Na região da África Central, o antigo Zaire, atual República Democrática do Congo, vive há anos sob forte clima de instabilidade política, estando o país dividido e sem um controle central efetivo. Mais ao Sul, o Zimbábue experimentou um quadro de deterioração econômica gradativa que levou sua economia a experimentar uma das piores crises hiperinflacionárias da história da humanidade.

São diversas as regiões da África que vivenciaram ou ainda vivenciam conflitos armados e falência de Estados, com um alto custo social. Muito

2 Ressalte-se, todavia, que mesmo com a criação de um novo país, o Sudão do Sul, a paz ainda permanece uma quimera, haja vista que entre os dois estados, o Sudão e o Sudão do Sul, as divergências políticas não foram solucionadas e existe a possibilidade de uma guerra aberta entre os dois atores, ambos disputando territórios ricos em recursos petrolíferos.

embora se tenha verificado uma tendência para a superação de vários conflitos já no final dos anos 1990, ainda é cedo para um diagnóstico otimista para o contexto africano. Isso sem contar outros aspectos relacionados à segurança, que envolvem a região como, por exemplo, a segurança alimentar e os aspectos relativos à degradação ambiental, ao aquecimento global e às doenças epidêmicas, de grande impacto econômico para o desenvolvimento africano.

O ponto que mais importa, quando se destaca a questão da instabilidade política na África, nos primeiros dez anos que se seguiram ao fim da Guerra Fria, é que ela acabou afetando diretamente o desenvolvimento econômico e social de boa parte do continente.

Os Estados africanos lutaram e continuam lutando contra toda sorte de adversidade e passaram a buscar soluções próprias e conjuntas para a superação do subdesenvolvimento e, acima de tudo, para melhorarem o seu próprio desempenho econômico e social, o que só será conseguido se, primeiro, alcançarem a paz e conseguirem promover um ciclo virtuoso que possibilite crescimento econômico minimamente sustentado.

Anos 1990: recuos e avanços

Para se compreender a África durante os anos 1990 torna-se importante uma discussão sobre a questão dos conflitos nesse período e das tentativas de solução dos mesmos, tanto as vislumbradas pelos próprios africanos, como as sugeridas pelos organismos internacionais, especialmente as Nações Unidas e os blocos regionais africanos. Uma das constatações mais imediatas é que naquele contexto internacional a principal tendência foi o aumento da marginalização econômica e política de boa parte dos países do continente.

Um dos resultados dessa situação foi uma forte onda de pessimismo com relação a quase tudo o que dizia respeito à África, aspecto potencializado pela abordagem dada pela mídia internacional, que quase só mostrava o lado mais problemático do continente. Mesmo transformações positivas e mais recentes, que superaram as piores expectativas, que indicavam alta probabilidade de aguda tensão social e guerra civil, como foi o caso da superação do regime do *apartheid* na África do Sul, geralmente foram abordadas de forma negativa.

Houve crises em outras partes do mundo, não sendo, portanto, esse fato uma exclusividade dos africanos. No entanto, foi naquele continente que a humanidade se defrontou com os seus piores níveis de desigualdade social, miséria, desestruturação econômica, guerras, fome e epidemias. Como explicar um quadro tão desalentador e complexo como esse? Quais foram os fatores que

mais prejudicaram o desenvolvimento e o bem estar das populações da região? Em que medida o fim da Guerra Fria e a remodelação do sistema internacional colaboraram para o quase caos na África?

A chegada dos europeus ao continente africano, se por um lado marcou a intensificação dos contatos entre as civilizações da Europa e da África, por outro significou o início da desestruturação de sociedades autóctones que haviam criado instituições próprias e que funcionavam com certa estabilidade há muito tempo. Significou, também, a intensificação da nefasta atividade da escravidão, que exauriu a África de braços e mentes por mais de três séculos. Após a escravidão, o domínio físico e a instituição do sistema colonial retardaram em pelo menos meio século a retomada das instituições e seu desenvolvimento próprio, oprimindo, barbarizando e colonizando territórios e seres humanos, diminuindo a coadjuvantes de sua própria história.

A descolonização, acentuada após a Segunda Guerra Mundial, coroa um longo processo de resistência e faz o continente como um todo entrar em efervescente período de atividade política, o que resultou, efetivamente, na esperança de dias melhores e na chance de se provar ao mundo a capacidade africana de autodeterminação, com iniciativa para gerir os próprios assuntos e promover o bem estar de sua população.

Durante os anos 1950, portanto, inicia-se nova fase na história política do continente, com o começo das independências³. A princípio, os novos Estados iniciaram um período de otimismo, buscando aprofundar laços preexistentes e iniciando processos de integração regional que somente iriam se firmar, mesmo que precariamente, décadas mais tarde. (MENEZES; PENNA FILHO, 2006, p.147-165). Além disso, houve euforia com a possibilidade de desenvolvimento econômico, modernização e liberdade política e exacerbou-se o sentimento nacionalista no mosaico étnico africano.

Mas o continente africano não pode ser visto como portador de uma unidade e de uma identidade única. Com efeito, uma das características mais marcantes da África é a sua diversidade. Diversidade de povos, de culturas, de países, de paisagens, de sistemas políticos, de economias. Portanto, a generalização em matéria de África pode induzir a erros de avaliação, embora seja possível, naturalmente, identificar tendências, sobretudo porque a maior parte do continente passou um processo histórico até certo ponto semelhante (dominação colonial e suas consequências, por exemplo). Nesse sentido, a

3 Na África subsaariana, o Sudão foi o primeiro país a se tornar independente, em 1956, seguido da Costa do Ouro, atual Gana, em 1957. Ambos foram colônias inglesas.

análise regional, apesar de não resolver de todo o problema, ajuda a compreender melhor as realidades africanas.

Assim, em termos regionais, por exemplo, mesmo que se intente uma divisão dos países da África Ocidental em grandes agrupamentos, forjados na base da herança colonial, ou seja, uma zona inglesa e outra francesa, percebe-se claramente a profunda diversidade dos países de cada área. Existem na África Ocidental, de colonização inglesa, países populosos e abundantes em recursos naturais, destacando-se a Nigéria; e países pequenos, de baixa população e com moderados recursos naturais, como a Gâmbia. Na área francesa, cite-se, por um lado, o caso da Costa do Marfim, com indicadores econômicos relativamente elevados para os padrões da região e, por outro, Burkina Faso, um país com indicadores econômicos e sociais muito modestos.

A África Austral, utilizando-nos de uma abordagem ampliada no que diz respeito ao conceito geográfico, compreende todos os países membros da SADC (*Southern African Development Community*)⁴, apresentou evolução histórica diferenciada, quando comparada com a África Ocidental e com as outras regiões do continente. Muito embora não se possa encontrar homogeneidade entre países com estruturas econômicas tão diversas, com sistemas de colonização e características culturais específicas, além de um vasto território, que é inclusive considerado um subcontinente, os países dessa região se associaram inicialmente com o objetivo de formar uma frente unida contra a proeminência econômica sul-africana, que os colocava numa condição de extrema dependência, característica que era agravada pela política de *apartheid* praticada pela África do Sul.

O fim do regime racista sul-africano possibilitou o ingresso da África do Sul na comunidade e a ampliação e redefinição do processo de integração. A partir daí há uma revisão dos princípios iniciais do movimento e busca-se a construção de um espaço comum, para juntos lograrem a superação dos graves problemas estruturais que assolam e entram o desenvolvimento de uma das mais ricas regiões em recursos minerais do continente africano.

Mas, além da África Ocidental e da Austral, onde os processos de integração mais avançaram, as outras configurações regionais africanas apresentam um quadro pouco otimista. Há conflitos em andamento, ou com grande potencial de serem retomados, na área vulgarmente conhecida como o *chifre da África*, envolvendo uma disputa fronteiriça não totalmente resolvida entre a Eritreia

4 São membros da SADC: Angola, África do Sul, Botsuana, Lesoto, Malauí, Maurício, Moçambique, Namíbia, República Democrática do Congo, Seicheles, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue.

e a Etiópia – a única guerra declarada entre dois países africanos no período contemplado, isto se não considerarmos a possibilidade real de uma guerra entre o Sudão e o Sudão do Sul – e a interminável guerra civil na Somália, um Estado que virtualmente desapareceu, sem governo ou instituições estatais típicas.

A África Central é outra região que também apresentou um quadro grave de instabilidade e crise. O mais complexo dos conflitos na região foi, sem dúvida alguma, o genocídio ocorrido em Ruanda durante o ano de 1994 e solenemente ignorado pela comunidade internacional (GOUREVITCH, 2000; HATZFELD, 2002, 2005; ILIBAGIZA, 2008). Além de uma situação virtualmente explosiva do ponto de vista étnico, uma característica muito importante da região foi, e infelizmente continua sendo, a capacidade de transbordamento dos conflitos de um país a outro, como em nenhuma outra região africana. Prova disso é o envolvimento frequente de terceiros países nos conflitos na República Democrática do Congo, que até hoje não cessaram de todo.

É importante observar também que a crise na África Central não se restringiu aos conflitos armados propriamente ditos. Ocorreu todo um drama paralelo que criou na região um impressionante movimento de refugiados e deslocados, que persiste até os dias de hoje, fato que aumentou enormemente a insegurança na região e tornou ainda mais difícil a solução para a crise.

Na região ao Norte do deserto do Saara a questão da instabilidade política e dos conflitos foi menos intensa do que no resto do continente. Embora persistam divergências políticas entre alguns Estados, como ocorre entre o Marrocos e a Argélia, um aspecto importante, haja vista que suas diferenças imobilizam o processo de integração regional no âmbito da União Árabe Magreb e interferem na resolução da independência do Saara Ocidental⁵ – observa-se um evidente contraste com a África Subsaariana. Mas essa região possui uma configuração própria, que a aproxima mais do mundo e das questões referentes ao Islã do que aos problemas mais típicos dos outros países africanos. Não se quer dizer com isso, naturalmente, que a África do Norte seja uma região completamente deslocada do contexto africano maior. O que se enfatiza é que a região possui peculiaridades culturais, econômicas e políticas que não podem ser desprezadas.

Observe-se, por exemplo, que atualmente o que mais chama atenção do mundo para os países do Norte da África é o contexto da chamada

5 O Saara Ocidental, ou República Árabe Saarauí Democrática, é o único território africano que ainda não possui um governo autônomo e soberano. Desde a retirada da Espanha, em 1976, a Frente Polisário luta contra a ocupação militar do Marrocos, que deseja a anexação daquele território ao seu país. Após uma trégua negociada pelas Nações Unidas, em 1991, a guerra se transformou num conflito de baixa intensidade.

Primavera dos povos Árabes, apressadamente denominada, por alguns autores, de *Revolução Árabe*. Nesse sentido, não se tem nada parecido ocorrendo na África Subsaariana, o que demonstra essa diferenciação de agendas entre as duas regiões do continente.

Outra abordagem possível é a análise de um grupo de países a partir de afinidades linguísticas derivadas de um processo de colonização específico, no caso em questão, e que mais interessa ao Brasil, é o conjunto formado pelos países africanos de língua oficial portuguesa que, juntamente com Portugal e Brasil, criaram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a CPLP.

Embora se considere que o grupo de países surgidos a partir da descolonização das antigas áreas de dominação portuguesa constitua um grupo efetivamente heterogêneo, alguns importantes aspectos os colocam em rota convergente em diversas matérias. Todos possuem, por exemplo, uma história recente comum, no que diz respeito à luta anticolonial diante de uma ex-metrópole que se recusou, até o limite, em aceitar o inevitável processo de independência. Assim, compartilham a guerra anticolonial, o sentimento de pertencimento a uma cultura ilustrada forjada pelo idioma português, uma solidariedade anticolonial e uma experiência de tipo socialista ou *popular*.

A África e a economia mundial

Um ponto importante para qualquer análise da inserção internacional do continente africano diz respeito à interação entre as suas economias e a economia global. Ou seja, uma pergunta relevante é: qual será o lugar da África na economia do século XXI? Considerando as mudanças qualitativas operadas na economia mundial, quais são as possibilidades concretas dos africanos para reverter uma inserção historicamente dependente e marginalizada? Essa última questão também diz respeito às mudanças estruturais que afetaram a economia mundial nas duas últimas décadas do século passado e que continuam em progresso. Assim, do ponto de vista econômico, tirando a República da África do Sul, os Estados africanos são exportadores tradicionais de matérias primas e produtos agrícolas, ou seja, são primário-exportadores num mundo que exige cada vez mais o conhecimento como pré-requisito para o desenvolvimento econômico e social. Mas é importante observar que, apesar disso, assistimos nos últimos anos a uma valorização de várias das *commodities* exportadas pelos países africanos, o que tem colaborado para um melhor desempenho econômico no continente.

Um dos legados do colonialismo europeu na África foi a criação de uma estrutura econômica pouco diversificada e ancorada na exportação de produtos primários, de forma que os africanos possuem uma base produtiva relativamente

fraca e frágil diante de um mundo globalizado e tecnologicamente sofisticado. Tudo isso contribui para a escassez de recursos por parte do Estado e, nesse contexto, a corrupção – quase endêmica na África – promove um desastre ainda maior⁶.

De toda forma, não há dúvida de que a estrutura da economia mundial acabou afetando negativamente o continente africano, mas nesse sentido as consequências, em muitos sentidos, também foram globais. O que se questiona, comumente, é a falta de ação dos países mais ricos em ajudar os africanos a solucionar os seus problemas. Na verdade, boa parte dos problemas foram agravados com os programas de ajuste estrutural levados a efeito pelo FMI e pelo Banco Mundial durante boa parte da década de 1980 e início da seguinte. Há ainda uma crítica muito forte ao protecionismo e aos subsídios agrícolas praticados pela Europa e pelos Estados Unidos, que ajudam a afetar o quadro econômico africano, tornando-o ainda mais frágil.

Porém, nos últimos anos está ocorrendo uma redescoberta seletiva do continente africano. Em termos econômicos estamos assistindo a uma corrida para a África, liderada pelo ímpeto chinês em busca de fontes alternativas de suprimentos de energia, materiais estratégicos para a sua indústria em expansão (como cobre, cobalto, manganês, coltan, platina, dentre outros) e mais mercados para seu variado modelo exportador. Alguns analistas chegam a falar, inclusive, numa nova *partilha* da África, desta vez com a presença da nova potência Oriental, que já é a segunda maior parceira comercial do continente africano. Assim, podemos identificar que, apesar da marginalização econômica do continente, ainda existem áreas e nichos econômicos para serem explorados. Alguns países africanos estão crescendo a taxas realmente expressivas, como é o caso de Angola, por exemplo, embora isso ainda não tenha se refletido claramente no bem estar de sua população.

A responsável pela redescoberta econômica da África é sem dúvida nenhuma a China. Seja no Congo (Brazzaville), em Angola, no Sudão ou na Nigéria, além de vários outros países, lá estão presentes os interesses chineses. Para se ter uma ideia do ímpeto chinês, observe-se que o comércio bilateral multiplicou por 50 entre 1980 e 2005. Passou de 10 bilhões de dólares, em 2000, para mais de 55 bilhões em 2006. Esses números são expressivos e demonstram que os chineses chegaram para ficar. Refletem um pesado investimento em infraestrutura, exploração de petróleo e incremento comercial.

6 E é preciso lembrar que boa parte das elites africanas têm, sim, grande culpa por conta da desagregação social de seus países, haja vista que a precariedade econômica não deve ser vista unicamente na perspectiva da lógica do mercado internacional.

Os resultados da política de aproximação e consolidação de posições na África, desencadeadas por Beijing, já despertaram a atenção das tradicionais potências ocidentais no continente africano. Muitos discursos já foram feitos enfatizando a falta de compromisso dos chineses com os direitos humanos e o meio ambiente. Embora haja algum grau de verdade nessas afirmações, é inegável o oportunismo do seu tom. Por muito tempo os ocidentais cultivaram uma espécie de *afro-pessimismo* que não via saída alguma para a maior parte da África, seja econômica, política ou social. Agora isso parece estar mudando.

O continente africano, apesar de sua grande diversidade e das particularidades dos seus Estados e regiões, apresenta alguns elementos que lhe dão nexos no que diz respeito à sua inserção internacional. A primeira observação que devemos fazer é que se trata do continente, em termos gerais, que menos se adaptou ao mundo globalizado. Além do grande déficit tecnológico, sobretudo por sabermos estar vivendo num mundo no qual a tecnologia da informação é cada vez mais um pré-requisito para a modernidade, os africanos também não conseguiram alcançar um perfil industrial; alguns Estados seressentem mesmo da falta de infraestrutura básica para o seu desenvolvimento. Mais um elemento a indicar as dificuldades da África é que até no setor agrícola há defasagens gritantes no continente. Nesse sentido, a África é o único continente que não conseguiu autossuficiência na produção de alimentos, o que, associado a situações de conflito, provoca quadros esporádicos de fome. Esse é o contexto geral no qual a África se encontra no limiar do século XXI.

Todavia, é importante salientar que as próprias lideranças africanas têm consciência dessa situação e se esforçam para conseguir superá-la. Além dos processos de integração econômica em andamento no continente, existem propostas que valorizam a democratização das sociedades africanas e um renovado sentimento de respeito aos direitos humanos. A ideia de Renascimento Africano (*African Renaissance*) é uma delas, a qual se constitui num diagnóstico e prognóstico para a redenção continental.

Do ponto de vista internacional, apesar do distanciamento dos países mais ricos com relação ao continente, é possível identificar alguns importantes movimentos no sentido de ajuda à África. O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e os credores mais ricos já sinalizaram com o perdão de parte da dívida externa de vários países africanos e da revisão de seus procedimentos com relação à África. De sua parte, os africanos reivindicam que esses países lhes concedam acesso aos seus mercados, uma vez que somente a partir de um programa econômico consistente e que contemple os mercados internacionais, poderão os Estados africanos conseguir algum resultado econômico consistente.

Apesar do esforço de algumas das lideranças africanas para manter e criar novos atrativos econômicos que dinamizem os investimentos estrangeiros no continente, ainda persistem muitos elementos de desagregação social que dificultam um sucesso econômico assentado em bases sustentáveis. Enquanto assistimos ao excepcional crescimento econômico de alguns países, no geral o quadro social e econômico continua desolador. Assim, o que se verifica atualmente é o crescimento de algumas áreas, que está sendo impulsionado principalmente pela demanda energética mundial e pela expansão da base produtiva de alguns poucos países, destacando-se a China. Isso pode proporcionar um salto qualitativo das economias de alguns países e, eventualmente, regiões, mas não significa a garantia de que irá proporcionar um ciclo virtuoso de crescimento econômico.

O aumento dos preços dos alimentos no mercado internacional vem demonstrando o quão vulnerável são as economias africanas para fazer frente a crises internacionais. Trata-se de um estrangulamento de difícil solução a curto ou médio prazos e que pode colaborar para frear o clima de otimismo verificado no início do novo milênio, num contexto em que o fim de vários conflitos sinaliza para um futuro melhor, o que no fundo acaba realçando a ideia de seletividade no continente.

É fato que a maior parte dos Estados africanos não conseguiu superar sua herança colonial em termos de estrutura econômico-produtiva, e nem tampouco encontrou um ambiente internacional favorável para uma inserção econômica mais positiva. Como países de economias primário-exportadoras, esses Estados encontraram um mundo em transformação, no qual a prática dos subsídios agrícolas lhes foi altamente prejudicial. Por outro lado, o avanço do processo de globalização e a crescente importância do conhecimento científico-tecnológico nos processos produtivos também são aspectos que não ajudam em sua inserção internacional num mundo cada vez mais sofisticado. Prova disso é que a sua participação no volume total do comércio mundial e na produção industrial continua muito baixa.

De toda forma, está fora de dúvida que presenciamos hoje, para alguns dos Estados africanos, uma mudança qualitativa e uma inserção internacional mais positiva, sobretudo se comparada ao último decênio do século XX. O futuro dependerá muito de como as lideranças africanas irão responder aos desafios do presente, inclusive em termos de mais responsabilidade social e fortalecimento de suas instituições.

A África diante da crise de 2008/2009

A crise internacional que eclodiu em 2008/2009 afetou praticamente toda a economia mundial, em maior ou menor grau. Neste último tópico pretende-se desenvolver uma breve discussão de até que ponto a crise irá afetar as economias africanas e quais são as atuais perspectivas e alternativas para a África num contexto internacional profundamente marcado pela incerteza econômica.

Inicialmente, faz-se necessário observar que a África possui um quadro político e econômico muito diverso, embora seja possível, naturalmente, identificarmos tendências econômicas que possam afetar coletivamente o continente. Além do mais, é preciso estar atento para a grande diversidade africana, especialmente aquela relacionada ao patamar de desenvolvimento e integração à economia mundial alcançado por alguns de seus países.

Num primeiro momento, tudo indica que as economias africanas foram pouco atingidas pela crise internacional. Isso se deu em decorrência justamente do baixo grau de integração à economia mundial por parte dos mercados e do sistema financeiro africanos, ainda muito limitados em termos de volume e de negócios. Essa tendência está se verificando mesmo nas maiores economias do continente, como a sul-africana e a nigeriana. Todavia, espera-se que, num segundo momento, a situação se altere.

Concretizado o quadro de crise econômica mundial, o seu impacto se fez sentir no continente com um todo, porém em intensidade diferenciada. Podemos reunir os países africanos pelo menos em dois grandes grupos.

Inicialmente, os mais afetados foram aqueles mais vinculados à economia mundial e que formaram fundos soberanos, com ganhos das exportações de petróleo. O problema para esse conjunto, que inclui países muito distintos, como Angola, Nigéria, Argélia e Líbia, é que eles estão mais expostos às turbulências do mercado financeiro internacional (no caso específico da Líbia, a guerra civil que levou à derrocada do regime de MuammarKadafi, associada à crise global, foi um desastre para o país). Incluído nesse grupo encontra-se também a mais importante economia africana, a da República da África do Sul. Mas, nesse caso, não existe uma dependência com relação ao petróleo e o seu sistema financeiro aparenta ser mais sólido. Para os outros países desse grupo há, ainda, o problema da queda do preço do petróleo no mercado internacional, uma vez que são todos muito dependentes desse produto.

O segundo grupo de países é aquele formado pelas economias medianas e menores. Esses países possivelmente sentirão os efeitos da crise num segundo momento, haja vista que sua inserção econômica internacional é relativamente pequena. Muitos deles dependem de programas de ajuda internacional que

tendem, a longo prazo, a se tornarem mais restritivos. Mas nesse grande grupo há várias exceções, principalmente as relativas aos países que possuem atrativos para as economias emergentes, que têm demonstrado ultimamente um grande interesse na África, como a China.

Muitos Estados africanos aguardam com certa ansiedade os desdobramentos da crise internacional nas economias emergentes asiáticas, sobretudo na China, atualmente um grande investidor no continente africano. Se o ritmo de crescimento chinês for afetado – e tudo indica que será – a tendência é de que isso afete os seus importantes investimentos na África. Nos primeiros oito meses de 2008 o comércio entre a China e a África cresceu mais de 60%, chegando a mais de 70 bilhões de dólares. Esse crescimento está assentado, como já afirmado, principalmente na frenética busca chinesa por fontes de energia e materiais estratégicos para o seu acelerado processo de industrialização. Nesse sentido, como apontado por Duarte Bué Alves, a China já é o segundo maior consumidor mundial de petróleo e a África é responsável por cerca de 29% do petróleo adquirido no exterior pelos chineses, que o importam principalmente de Angola, Nigéria, Sudão, Guiné Equatorial e Gabão. (ALVES, 2007)

Em suma, se houver uma desaceleração da economia chinesa, os africanos certamente serão afetados, tanto pela redução das importações quanto pela diminuição dos investimentos diretos dos chineses na África. Aliás, a queda do preço do petróleo já é um indicador negativo para as economias que mais cresceram no continente africano na última década. Esse cenário se torna mais grave à medida que o tempo passa e que os indícios de que a crise é estrutural se firmam, e que suas consequências ainda se farão sentir por um bom tempo.

Além da China, que tem se destacado enormemente, sobretudo na última década, os outros principais parceiros e investidores no continente africano são os Estados Unidos e alguns países europeus. Ambos foram e estão sendo muito mais afetados do que os chineses e essa se constitui, portanto, numa má notícia para a economia africana. Tudo indica, novamente, que haverá uma redução considerável dos investimentos e da ajuda que os países ocidentais fornecem para os estados africanos. Mas esse impacto só apresentará seus resultados no médio e longo prazos, haja vista que os programas em andamento não foram afetados por restrições imediatas.

Outros setores que foram afetados mais imediatamente nas economias africanas, em decorrência da crise, foram os vinculados ao turismo e à remessa de recursos por parte de africanos que vivem e trabalham no exterior. Para economias pouco diversificadas essas são fontes importantes de receita e que já começaram a preocupar as autoridades africanas. Não há saída imediata para essa situação e somente a retomada do crescimento econômico mundial poderá alterar esse quadro.

Em suma, a maior fraqueza econômica africana, ou seja, sua relativa marginalização e falta de integração mais efetiva com a economia global, se transformou numa vantagem diante de um momento crítico da economia mundial. Mas mesmo que isso seja correto para o curto prazo, a situação tende a se alterar à medida que o tempo passa. Assim, talvez um dos efeitos mais danosos da crise na África seja a diminuição da ajuda internacional aos países mais pobres, o que afeta a vida de milhões de pessoas que dependem quase que exclusivamente dessa ajuda para sobreviver. Já as economias africanas mais dinâmicas tendem a se ajustar melhor à crise, diminuindo o crescimento, mas mantendo o nível de inserção na economia internacional, uma vez que as suas *commodities* continuarão sendo fundamentais para o mundo desenvolvido.

De toda forma, a África parece assumir um papel mais significativo no sistema econômico mundial, principalmente após os conturbados primeiros dez anos pós-Guerra Fria. Como a maior parte dos conflitos da década de 1990 foram estabilizados ou erradicados, houve uma diminuição sensível da instabilidade política no continente que, somado com o seu crescimento econômico modesto, mas constante, sugere uma tendência em recolocar boa parte das economias africanas na rota da economia mundial, o que, afinal de contas, é uma notícia alvissareira para a maior parte dos países de um continente que ainda busca se firmar no cenário econômico e político global.

Referências

ALVES, Duarte Bué. A presença chinesa em África: o caso de Angola. **Negócios Estrangeiros**, Lisboa, v. 10, p. 56-71, fev. 2007.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Relações com a África. Comércio e investimentos**. (2012). Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010/2.2.3-africa-comercio-e-investimentos>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

GOUREVITCH, Philip. **Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas famílias – Histórias de Ruanda**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

HATZFELD, Jean. **Uma temporada de facões: relatos do genocídio em Ruanda**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

_____. **Na nudez da vida. Relatos dos pântanos do Ruanda**. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

IHONVBERE, Julius O. **Africa and the new world order**. New York: Peter Lang Publishing, 2000.

ILIBAGIZA, Immaculée; ERWIN, Steve. **Sobrevivi para contar – o poder da fé me salvou de um massacre**. São Paulo: Fontanar, 2008.

MENEZES, Alfredo da Mota; PENNA FILHO, Pio. **Integração regional: os blocos econômicos nas relações internacionais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

Recebimento em: 03/03/2012.

Aceite em: 10/03/2012.

Os desafios da luta antirracista no Brasil

The challenges of anti-racist struggle in Brazil

Paulino de Jesus Francisco CARDOSO¹

Resumo

A presente comunicação tem a intenção de realizar uma reflexão sobre as políticas de promoção de igualdade, colocando-as em perspectiva histórica. Buscando indicar, não um balanço de sua eficácia, mas sim os desafios políticos para construção de uma sociedade democrática em nosso país.

Palavras chave: Movimento Negro. Relações raciais. Educação. Ações afirmativas.

Abstract

This article has the objective to discuss the policies to promote equality in education, putting them in historical perspective. It are seeking to register, not a balance of efficacy, but the challenges of the politics for construction to a democratic society in our country.

Keywords: Black Movement. Races relations. Education. Affirmative action.

1 Doutor em História. Professor associado da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é consultor - Casa das Áfricas, membro da Comissão Técnica Nacional para Educação dos Afro-Brasileiros do Ministério da Educação. É Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Tem experiência na área de História, com ênfase em História e Populações de Origem Africana no Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: negros, educação, história, populações de origem africana e multiculturalismo. Servidão Nova Esperança, 300. Bairro Campeche. Florianópolis, SC. 88.063-037. Tel: (48) 9982-1705/3321-8525. Email: <Paulino.Cardoso@gmail.com>. Gp: Multiculturalismo: Estudos africanos e da diáspora.

19º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: 10 ANOS DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS

Os desafios da luta antirracista no Brasil ²

Acadêmicos de minha geração têm a difícil missão de ser, a um só tempo, atores e intérpretes da experiência africana nas Américas. Movidos, quase sempre, pelas urgências da vida de todo dia, nestes quase trinta anos de academia e ativismo, raros foram os momentos de uma reflexão produzida de forma tranquila. A urgência nos governa, sendo que muito do que pensamos se encontra perdido, disperso nos textos dos nossos orientandos e se condensam aqui e ali em poucos trabalhos produzidos, contando quase sempre com a imensa e generosa paciência dos pares.

Procurarei estruturar minha comunicação em três eixos: um pouco de história, a ação afirmativa na educação e os desafios da luta antirracista no século XXI.

Sem dúvida, longa é a tradição de luta das populações de origem africana em nosso país. A historiografia contemporânea tem investigado múltiplas experiências de organização, seja buscando o enfrentamento das condições adversas de vida, até a defesa da livre expressão das manifestações culturais herdadas ou compartilhadas (ALBERTI; PEREIRA, 2007; HANCHARD, 2001). Mas cabe perguntar: quando estas formas de associação se transformaram no Movimento Negro?

A partir do final do século XIX, pelo menos nas regiões Sul e Sudeste, foram ganhando espaço no meio negro as sociedades recreativas: Floresta Aurora, em Porto Alegre; Elite Flor da Liberdade, em São Paulo; Centro Cívico Cruz e Souza, em Lages; 13 de Maio, em Tijuca; 25 de Dezembro, em Florianópolis. Estas organizações consistiam quase sempre em lugares de entretenimento *sadio* para as famílias e possuíam a tarefa de mostrar aos afros e à sociedade envolvente que os negros podiam se portar com dignidade e elegância, de acordo com os padrões ocidentais.³ Neste sentido, para além dos bailes de debutantes e gloriosas domingueiras, logo se desenvolveu a preocupação com os sócios desvalidos, mas agora no sentido de *elevá-los construir as condições para disputar bons empregos e melhorar de vida*. Daí a importância dos cursos de corte e costura, das classes

2 Aos colegas da UFMT, na pessoa da Professora Maria Lúcia Muller, o nosso agradecimento por possibilitar nossa participação no 19º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: 10 ANOS DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NA UFMT.

3 Ver: LUCINDO, 2010; DOMINGUES, 2007.

de alfabetização e da organização de bibliotecas, como as criadas pelo Centro Cívico Palmares de José Correia Leite e Jayme Aguiar, em São Paulo, e do Centro Cívico Cruz, em Lages, Santa Catarina. A ideia central é que os irmãos de cor deveriam se qualificar para, como dizia o velho Florestan Fernandes (1986), superar a condição de escravos que seus corpos denunciavam.

Foi na Imprensa Negra de São Paulo, nos periódicos criados inicialmente para divulgar as produções literárias e a movimentação social, que estas experiências foram reelaboradas, e termos como dignidade, respeito e civilização passaram a ganhar outros sentidos nas páginas de jornais, como: *O Menelick*, de Deocleciano Nascimento; *O Alfinete*, de Frederico Baptista de Souza; *A Liberdade* de Gastão R. da Silva.

As péssimas condições de vida dos *pretos paulistas*, que tributavam a Abolição da Escravatura, feita às pressas e sem prever alguma forma de *melhoramento* dos ex-cativos, e que transformava a *cor* em uma marca que impedia aos descendentes de africanos a possibilidade de ascensão social (CARDOSO, 1993).

Vale lembrar que, para estes letrados, a memória da escravidão e de seus horrores era ainda muito presente. Eles viveram em um país onde as elites, de Silvio Romero a Nina Rodrigues, se empenharam na tarefa de construção de uma nação branca nos trópicos (1870/1930), e para quem a inferioridade dos negros era um fato. Logo, sua principal tarefa foi indicar a contribuição dos *homens de cor* para a construção da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 1993).

Entre os anos 1920 e 1970, entidades como a Frente Negra Brasileira (1931-1937), nascida em São Paulo e ramificando-se pelo país, o Teatro Experimental do Negro (1930/40), criado no Rio de Janeiro, com filiais em São Paulo e Santa Catarina, a União dos Homens de Cor (1940/1960), organizada em Porto Alegre e que se espalhou por dez unidades da federação, constituíram-se em um movimento antirracista, que denunciou a situação de vida do negro brasileiro, mas que entendia o problema como preconceito de cor, que impedia a integração do negro à sociedade (SILVA, 2003). Como afirmou Kabengele Munanga, partilhavam de um antirracismo universalista, que propunha uma integração igualitária “[...] dos negros na cultura hegemônica dos brancos, sem considerar suas diferenças raciais, culturais, históricas, passadas e presentes, baseando-se somente na humanidade abstrata do individualismo universal” (MUNANGA, 1999, p. 15).

Diante de um projeto supremacista e poderoso das elites, muitos intelectuais negros viram na afirmação da natureza mestiça do Brasil uma forma eficaz de denunciar a falácia ariana de acadêmicos brancos, como Oliveira Vianna. Nas palavras de Manuel Querino (apud GUIMARÃES, 2004, p. 278),

Do convívio e colaboração das raças na feitura deste país, precede esse elemento mestiço de todos os matizes, donde essa plêiade ilustre de homens de talento que, no geral, representaram o que há de mais seletivo nas afirmações do saber, verdadeiras glórias da nação.

Se Gilberto Freyre e Arthur Ramos construíram este singular modo de interpretar o Brasil, é inegável que naquelas condições difíceis a ideia de mestiçagem tenha se tornado muito popular, como aprendemos com a Professora Joselina Silva em seus estudos sobre o Movimento Negro entre 1945 e 1964.

Naqueles anos, Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro, nos anos 1930, constituía uma exceção digna de nota. Embora desenvolvesse estratégias semelhantes às de outras organizações negras, constituindo classes de alfabetização e corte e costura, por exemplo, foi um dos responsáveis pela organização da Associação das Empregadas Domésticas do Rio de Janeiro, e por formular a situação do negro como fruto de uma violência racial.

Através da articulação de fóruns, como a Convenção Nacional do Negro Brasileiro de 1945 (São Paulo) e 1946 (Rio de Janeiro), “[...] um acontecimento político de cunho popular, sem pretensões acadêmicas”, elaborou uma série de reivindicações importantes, entre elas a “[...] admissão de gente negra para educação secundária e ensino superior e a formulação de uma lei antidiscriminação acompanhada de medidas concretas para impedir que constituísse somente uma publicação jurídica, vazia e sem sentido” (NASCIMENTO, 2000, p.211-2).

Além disto, pessoas como Abdias Nascimento traziam um novo elemento: a importância dos valores culturais negro-africanos como parte essencial em uma luta de libertação do povo negro.

No caso do Brasil [...], essa acusação (de racismo às avessas) incidia mais ainda contra a postura quase única do Teatro Experimental do Negro, de defender os valores culturais e a identidade específica de origem africana. O tema da ‘negritude’, como expressão máxima dessa posição, simbolizava esse embate, e os seus defensores eram apontados como racistas (NASCIMENTO, 2000, p. 211-2).

Sem dúvida, dois períodos de autoritarismo político (1937-1945 e 1964-1985), com o cerceamento das liberdades civis tolheram em muito as possibilidades de crescimento e amadurecimento político das organizações do movimento negro brasileiro no século XX. Em especial, o debate entre diferentes formas de compreender e combater as desigualdades vividas pelas populações de origem

africana, assim como a troca de experiências com povos africanos e da diáspora.

No entanto, nos anos 1970, tivemos a oportunidade única de ver o encontro destes múltiplos fatores, provocado, entre outros, pela diversificação dos meios de comunicação, especialmente a televisão, assim como o aparecimento de periódicos alternativos, como os Cadernos do Terceiro Mundo, possibilitaram o encontro do movimento negro com as práticas dos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos, os *Black Panthers*, *Black Muslims*, a luta dos povos contra o colonialismo, principalmente português, na África, tudo embalado na força cultural do *Reggae*, *Soul Music* e do *Black Power*.⁴

Este é o contexto de reconstrução do Movimento Negro, principalmente a partir da criação, em maio de 1978, na cidade de São Paulo, do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente, MNU, expressão de uma nova militância antirracista, liderada por Lélia Gonzáles, Hamilton Cardoso e tantos outros, que combinavam um contundente discurso antirracista aliado a uma firme posição à esquerda do espectro político, mas não vista como legítima pela esquerda branca ao Regime Militar.

O MNU dava origem ao protesto negro, movimento de rua, de mobilização, de agitação política, que marcou as organizações antirracistas brasileiras das décadas de 1970 a 1990. Uma estratégia centrada na denúncia do racismo, na exigência do respeito à diferença cultural e racial, demonstrações do orgulho negro e defesa de suas origens africanas, e nas lutas antiescravistas. Este movimento dizia não às políticas de assimilação cultural e de branqueamento da população.

O protesto também trouxe para a cena pública a denúncia dos efeitos das desigualdades raciais no país e da necessidade de um ajuste de contas com o passado, no sentido de reparar quase quatrocentos anos de escravidão e um século de discriminação racial. De certo modo, o Movimento Negro, composto por inúmeras e diversificadas organizações culturais, educacionais, não governamentais, sindicais, de lésbicas, gays e homossexuais, constituiu-se em uma força política capaz de dialogar com inúmeros setores sociais, governamentais e parte da opinião pública, colocando na agenda de debates o problema do racismo e de medidas que levassem a sua correção.

Instituições nacionais, como o Movimento Negro Unificado, a União de Negros pela Igualdade, e entidades locais, como Crioula - Organização de Mulheres Negras, Geledés, Maria Mulher, Steve Biko, Olodum, Centro de Articulação das Populações Marginalizadas, Centro de Cultura Negra (CECUNE), Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), entre outras, resolveram comemorar os

4 Ver: ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 69-89.

trezentos anos da imortalidade de Zumbi de Palmares com uma grande marcha que levou a Brasília, em 1995, milhares de manifestantes, e cujo principal resultado foi a declaração do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, de que o Brasil era uma sociedade racista e o compromisso do Governo Federal de desenvolver iniciativas, políticas de ação afirmativas, que atacassem estas desigualdades, materializado na criação, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, presidido por Hélio Santos.

Ainda no Governo FHC, o país se agitou, quando das conferências preparatórias para a III Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Um gigantesco conjunto de estudos acadêmicos, consubstanciando as denúncias dos ativistas negros, ganhou a opinião pública, com jornais impressos, programas de rádio e matérias em telejornais, indicando a brutal desigualdade racial entre negros e brancos no país.

Diante deste quadro, a delegação oficial apresentou, na referida conferência, como proposta corretiva, a adoção de políticas de quotas para negros no acesso ao Ensino Superior. Como sabemos, este debate não era novo, países europeus e a Índia, por exemplo, enfrentaram de diferentes modos o problema do racismo e de outras formas de intolerância.

As ações afirmativas

Como informa Jacques d'Adesky, as ações afirmativas são uma experiência de correção de desigualdades oriundas de tensões raciais, étnicas ou religiosas, que se espalha por diferentes países. Nascida na Índia, ainda no processo de emancipação colonial, passando pela Malásia, Holanda, Canadá, Inglaterra e França.⁵

Entretanto, por sua importância política e cultural, é a experiência norte-americana tomada como referência para pensar a adoção dessas políticas compensatórias. No debate, a tarefa primordial da adoção de políticas de ação afirmativa é ajudar na criação de uma sociedade democrática. Nas palavras de Walters (1995, p. 131),

a medida em que os negros, no passado e no presente, são submetidos ao uso de critérios raciais em que decisões básicas para as suas vidas são tomadas por outras pessoas que não são eles mesmos, a promoção de igualdade exige um regime de melhoramento.

5 D'ADESKY, 2001, p. 45-64

Nos anos 1960, as instituições estatais norte-americanas, sob pressão do movimento de direitos civis, constituíram políticas de ação afirmativa. Ou seja, implementaram uma série de ações voltadas para a proteção de grupos em desvantagem social, sendo que um dos primeiros atos foi a Ordem Executiva nº 10.925, de 06/03/1961, do então presidente John Kennedy, que criava a Comissão Presidencial sobre Igualdade no Emprego.

Contudo, a ação mais célebre foi a decisão da Suprema Corte dos EUA no caso *Griggs versus Duke Power Company*, em 1971. De acordo com Ronald Walters, este ato, ao proibir o uso de testes ou outros dispositivos para admissão, que não se relacionassem ao desempenho de tarefas do ofício, removeu um obstáculo importante ao emprego de afro-americanos e, principalmente, foi colocada em questão não a intenção de discriminar, mas os efeitos dessas práticas sobre as vítimas.⁶

Para o autor, portanto, a ação afirmativa é uma obrigação, uma necessidade de correção de um *balanço histórico*. Contudo, a crítica liberal nos EUA afirma que tal política atinge um dos pilares do modo de vida americano (*American way of life*), na medida em que fere a crença de que a todos estão disponíveis as oportunidades de ascensão e os direitos individuais. E, deste modo, caberia aos negros adquirir as habilidades necessárias à participação eficiente na ordem competitiva.

Ronald Walters argumenta que há uma lacuna entre brancos e negros, de tal modo que os negros, muitas vezes, não são capazes de competir com os brancos. Em segundo lugar, mesmo nos espaços onde negros tenham as mesmas habilidades que os brancos, devido aos padrões injustos os negros têm perdido da mesma forma. E, por último, numa sociedade, as formas de interação social baseadas em círculos de convivência, como laços familiares, relações de amizade, entre outros, são fundamentais. Pois nesses lugares aparecem as oportunidades, contatos são realizados, negócios delineados. Assim, aponta Walters (1995), numa sociedade em que a separação racial é significativa, a falta de acesso dos negros a essas interações sociais com os brancos em termos de igualdade lhes tem sido desvantajosa.

O resultado é que, com toda a oposição conservadora, em 30 anos de ações afirmativas, 30% dos afro-americanos ingressaram na classe média e alta. Em 1988, dos negros com mais de 25 anos de idade, 75% haviam concluído quatro anos do curso secundário, 26% quatro anos de curso superior. Em 1995, existiam um milhão de jovens negros em *colleges*, faculdades em pós-graduação. As políticas de ações afirmativas não resolveram o problema da desigualdade, mas deram um grande salto em direção à construção democrática nos EUA (BOWEN ; BOK, 2004).

6 WALTERS, 1995, p. 131

As ações afirmativas no Brasil e os desafios da luta antirracista

Em nosso país, o problema, como diz Antônio Sérgio Guimarães (1999), o ideário antirracista de negação da existência de *raças* se fundiu rapidamente com uma política de negação do racismo como fenômeno social. Tal ideário, combinado com longos períodos de exceção, com o correspondente engessamento da sociedade civil, contribuíram para a perpetuação de um silêncio criminoso sobre as múltiplas violências que atingiram de forma brutal as populações não europeias. Então, as raças no Brasil aparecem como produtos sociais, forma de identidade baseada numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente para forjar, manter e reproduzir diferenças e privilégios (GUIMARÃES, 1999).

Para a elite da primeira metade do século XX, do país, que durante décadas buscou um projeto de nação baseado nos parâmetros europeus, dos escritos de pesquisadores como Gilberto Freyre, emergia um Brasil que nada tinha a se envergonhar do seu caldeirão racial, pelo contrário, no mundo marcado por genocídios (Armênios, Judeus etc.), o país se apresentava como um paraíso marcado pelas relações cordiais e harmônica convivência entre as raças.

Não por acaso, a primeira legislação antirracista, a famosa Lei Afonso Arinos, partia do pressuposto de que o Brasil não era uma sociedade racista. Sendo que os poucos casos de agressão se tratavam apenas de manifestação de preconceito racial, atitude individual tornada contravenção penal, um ato ilícito de pequena gravidade que, como tal, deveria receber uma punição branda. Somente a partir da Constituição *Cidadã* de 1988, sob pressão do protesto negro, com a criminalização de atos de racismo, é que todo um arcabouço jurídico passou a ser organizado de modo a redefinir e combater a exclusão racial, caso da Lei Federal nº 7.716/89 (Lei Caó), e mais tarde da Lei Federal nº 9.459/97 (Lei Paim).

Os ativistas antirracistas tomaram para si a tarefa de desmontar uma a uma as bases que configuravam a ideologia da democracia racial brasileira.⁷ ou como querem outros pesquisadores, os fundamentos culturais da hegemonia branca (branquidade/branquitude): a ideia da identidade nacional, o mito das três raças, a importância da mestiçagem, a impossibilidade do uso do conceito de raça e, por conseguinte, da definição de quem é negro.

Desse modo, as iniciativas positivas no sentido de promover o desenvolvimento das populações não europeias ainda são muito tímidas e têm esbarrado na ausência de informações confiáveis, capazes de traçar em detalhe aspectos das desigualdades

7 (D'ADESKY, 2006, p. 70-92)

no cotidiano destas populações. Nos últimos anos, o Movimento Negro e seus aliados antirracistas têm alcançado algumas vitórias importantes, como o acesso ao Ensino Superior através do sistema de quotas em dezenas de universidades públicas estaduais e federais e nas instituições privadas de ensino universitário, por meio do Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação (PROUNI).

Na última década, sob a égide do Governo Luís Ignácio Lula da Silva, ocorreu uma reorientação da política pública, com ênfase na inclusão social, na expansão do mercado interno e redistribuição de renda, produzindo mudanças significativas na estrutura social e econômica de nosso país, com grande impacto sobre as populações de origem africana.

Segundo informações publicadas no diário *Valor Econômico*, edição de 08 nov. 2011, com base nos Estudos o DATAPOPULAR, empresa de pesquisa e *marketing* com foco nas classes populares, as mudanças sociais e econômicas produzidas na última década, fizeram com que a renda bruta dos afros chegasse em R\$ 673 bilhões. Estes que correspondem hoje a 51,7% da população, segundo a PNAD de 2009.

Neste sentido, segundo Renato Meirelles, diretor do instituto, as políticas de ação afirmativa são fundamentais para agregar valor à renda dos afros por meio do acesso a educação superior, na medida em que os negros, pertencentes às classes C, D e E, recebem menos que os não negros (CASADO, 2011).

Entretanto, podemos, com base nestes números, indicar que a pouca escolarização dos afros exige que nós repensemos os limites da ação afirmativa focada exclusivamente no Ensino Superior. Recentemente, a Universidade do Estado de Santa Catarina aderiu à política e, no seu primeiro ano, pouco mais de 48 pessoas foram aprovadas para cursar a graduação, em um universo de 11.000 alunos.

Gostaríamos de ver todo este engajamento político focado, também, na realização do Plano Nacional de Implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e da Resolução CNE nº 001/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Menos por adesão a um nacionalismo negro com foco na identidade, mas na necessidade de combater as desigualdades raciais na educação, que impedem os afros de terem acesso, permanência e sucesso na educação escolar.

Produzido por meio de uma consulta popular envolvendo diferentes formas de organização, o Plano de Implementação define com clareza o papel dos vários atores na arena política educacional. O que nos remete ao mais importante desafio, a política. Estudos de Antônio Sérgio Guimarães (1999) têm apontado para certo perfil do voto negro. Primeiro monarquista, depois populista. Embora alerte para a importância de Getúlio Vargas para melhorias da qualidade de vida do trabalhador nacional, leia-se: os negros.

No pós-1988, a extensão do direito de voto aos analfabetos, ampliou o poder de fogo da população afro que, na última década, tem despejado seus votos nas coligações eleitorais do Partido dos Trabalhadores, porém, o Movimento Negro e seus aliados não têm se qualificado para comprometer o Governo Federal com uma agenda antirracista clara, metas e cronogramas específicos e recursos.

Do ponto de vista político, considero de fundamental importância uma reorientação das organizações antirracistas, para que elas deixem de se ver como correia de transmissão de agendas governamentais e internacionais e foquem na mobilização das populações afros para a vivência democrática.

Além disso, a eleição do presidente norte-americano Barack Obama indica a necessidade da construção de uma rede de instituições de toda e qualquer natureza, que possa colaborar na qualificação do voto dos afros, a formação de lideranças e a forma de arrecadação de fundos para o financiamento autônomo das ações.

A Implementação da Lei Federal nº 10.639/03 pode se tornar um instrumento maravilhoso de aprendizagem política, de capacidade de organização e mobilização dos afros e seus aliados.

Os desafios do milênio do protesto negro estão na capacidade de renovar seu discurso e prática política no sentido de ampliar sua base popular, agregando novas formas de organização e milhões de brasileiros que aderiram à causa antirracista.

Ilha de Santa Catarina, outono de 2012.

Referências

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar (Org.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: Depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Editora Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

APPIAH, Kwame. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOWEN, Willian G.; BOK, Derek. **O curso do rio**: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. **Cor e Mobilidade Social em Florianópolis**. São Paulo: Nacional, 1960.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco Cardoso. **A luta contra a apatia**: estudo sobre a instituição do movimento negro anti-racista na cidade de São

Paulo (1915-1931). Dissertação (Mestrado em História)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Negros em Desterro:** as experiências das populações de origem africana em Florianópolis (1860-1880). Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

_____. **Negros em Desterro:** as experiências das populações de origem africana em Florianópolis (1860-1880). Itajaí: Casa Aberta, 2010.

CASADO, Letícia. O consumidor negro sofisticada suas compras. **Jornal Valor Econômico**, 08 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/1086138/consumidor-negro-sofistica-compras>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. **Anti-Racismo, liberdade e reconhecimento.** Rio de Janeiro: Daudt Design Editora, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100 -122, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Edusp, 1986.

_____. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e Negros em São Paulo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. As elites de cor e os estudos das relações raciais. **Revista Tempo Social** (Revista Sociologia da USP), São Paulo, 8 (2), p. 67- 82, out.1996.

_____. Cor, Classes e Status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. In: MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo Ventura dos (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

_____. Raça e estudos raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos.** São Paulo, CEBRAP, n. 54, jun./ago. 1999.

_____. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

_____. Intelectuais negros e formas de integração nacional. **Revista Estudos Avançados.** São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100023>>. Acesso em: 14 out. 2007.

GUTMANN, Amy. Introducion. In: TAYLOR, Charles. **La política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

LUCINDO, Willian R. S. **Educação no pós-Abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes**. Itajaí: Casa Aberta, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkim. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENARTI, Jocelyne; BARTH, Fredrik. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, CEAA, ano 25, n. 2, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista USP**, São Paulo, Edusp, n. 42, p. 44-55, jun./ago. 1999.

TAYLOR, Charles. **La política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 63-77, jan./fev./mar./abr. 2005.

WALTERS, Ronald. O princípio da ação afirmativa e o progresso social nos Estados Unidos. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: CEAA, n. 28, out. 1995.

Recebimento em: 15/03/2012.

Aceite em: 25/03/2012.

A formação de professores indígenas para a diversidade

The indigenous teachers training for diversity

Darci SECCHI¹

Resumo

O presente artigo trata do perfil de um novo ator educacional que atua no interior das aldeias e cuja ação consolida uma nova instituição denominada *escola indígena*. O principal argumento trazido ao debate diz respeito aos contornos dessa realidade, cuja pluralidade nem sempre é percebida pelo poder público e pelas próprias comunidades. É nos *cursos de formação* que residem os principais elementos configuradores da *profissionalidade docente indígena*. Naquele ambiente formativo se instaura a padronização de expectativas, a domesticação de idealizações e a atribuição de significados que definem o perfil dos atuais professores indígenas.

Palavras-chave: Professores indígenas. Escolas indígenas. Formação de professores.

Abstract

This Article deals with the profile of a new educational actor acting within the Indian villages and whose actions consolidate a new institution called *indigenous school*. The main argument brought into the debate concerns the contours of a reality whose plurality is not always perceived by the public authorities and communities themselves. The main elements that configure the *indigenous teaching professionalism* are found in the *training courses*. In this training environment standardization of expectations, the domestication of idealizations and the assignment of meanings that defines the current profile of indigenous teachers are established.

Keywords: Indigenous teachers. Indigenous schools. Teacher training.

1 Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela PUC/SP. Professor Associado II do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/IE, atuando na linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação. Tutor do Grupo PET Educação. End. institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Bairro Boa Esperança, Cuiabá - MT - 78060-900. E-mail: <darci.secchi@gmail.com>.

Caracterização do cenário

Para contribuir com o debate acerca da formação de professores indígenas para a diversidade, gostaria de iniciar a exposição com um breve texto produzido por um grupo de professores que participaram da Primeira Conferência Ameríndia, realizada em Cuiabá no ano de 1997.

Naquela ocasião estiveram reunidos mais de novecentos professores oriundos de nove países e representando quase uma centena de Povos Ameríndios. O evento é considerado um marco no processo de formação de professores indígenas, uma vez que serviu de base para a elaboração do projeto inédito e pioneiro de Licenciaturas Indígenas, que se desenvolve em Mato Grosso há mais de dez anos.

É verdade que já se passaram quinze anos da Conferência, mas os debates lá suscitados ainda permanecem em pauta, dada a representatividade e a diversidade dos participantes, bem como a amplitude das iniciativas compartilhadas.

Dentre tantas atividades desenvolvidas naquele ambiente rico e plural, foi solicitado aos grupos de estudo que descrevessem, sinteticamente, o que consideravam o perfil adequado para um *professor indígena* no seu exercício docente junto às respectivas comunidades. Um dos grupos apresentou a seguinte proposição:

O bom professor indígena dever ser sábio e paciente, inteligente, curioso e muito bem informado. Se ele é um bom professor não vai apurar demais os alunos, mas vai tirar as dúvidas e deixar sempre os alunos alegres e contentes com o que estão aprendendo. Para ser bem entendido por todos, deve falar na língua indígena para os que entendem melhor na língua indígena e em português para todos aprenderem também o português. Ensinar a língua, participar das festas culturais, cantar as músicas, falar sobre a origem, os mitos e as tradições, tudo isso faz que a sua escola seja diferenciada. A pesquisa sobre a terra em que vive e sobre as ervas e medicamentos também deve ser tratada por um professor indígena. Mas a principal qualidade de um professor é mesmo saber se relacionar bem com o meio em que vive e ajudar a defender os interesses do seu povo. (TEXTO COLETIVO DE PROFESSORES INDÍGENAS PRODUZIDO NA CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, CUIABÁ, 1997).

Pois bem, neste artigo pretendo tratar do processo de construção de um novo ator social, denominado *professor indígena*, e das múltiplas injunções decorrentes da *oficialização* das escolas indígenas.

Terei como pano de fundo a consolidação das novas relações econômicas, sociais e culturais advindas com o processo de regularização da instituição escolar no interior dessas comunidades.

Para atender a esses propósitos farei, inicialmente, uma rápida caracterização dos principais *agrupamentos tipológicos* das escolas existentes em Mato Grosso, ilustrando a variedade de situações encontradas em mais de um século de história, desde a instalação das primeiras escolas, no ano de 1898. Ao final, me deterei no aprofundamento acerca desse novo ator educacional - o professor indígena - formado numa *comunidade educativa especial*, denominada Licenciaturas Indígenas.

Como disse, as diversas iniciativas de educação escolar indígena desenvolvidas em Mato Grosso podem ser sintetizadas nos seguintes agrupamentos tipológicos:

a. Escolas das missões

As primeiras *modalidades* de escola para indígenas em Mato Grosso foram as chamadas *escolas das missões* dirigidas pelos padres e irmãs salesianos.

Instaladas a partir do início do século XX, a pedido do governo, contavam com o apoio dos religiosos e do poder público local. Nesse modelo de escola, os professores eram selecionados a partir de critérios como a competência individual, a dedicação, a assiduidade e os princípios éticos cristãos. No convívio diário nas aldeias, os professores indígenas acumulavam a condição de membros da comunidade e de auxiliares educacionais.

b. Escolas dos postos

A segunda realidade escolar foi instituída a partir de 1910 junto aos postos indígenas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, mais tarde, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Foram conhecidas como *escolas dos postos*.

Ainda que suas instalações se assemelhassem às das missões, as condições de funcionamento eram bastante distintas. Os primeiros professores foram funcionários do próprio órgão tutor, quando não, seus cônjuges ou algum pesquisador que transitava na região por algum tempo. Essa condição limitou sobremaneira a regularidade das atividades escolares e acarretou frequentes interrupções no processo de ensino-aprendizagem. Para reduzir a dependência externa alguns professores indígenas assumiram as escolas e passaram a cobrar do poder público a oferta de cursos de formação específicos. Na condição de funcionários do órgão tutor, ou de *interinos*, participaram dos projetos de formação e passaram a ser remunerados pela Funai, pelo estado ou pelos municípios.

c. Escolas das aldeias

A terceira modalidade se refere às *escolas das aldeias*. Esse agrupamento é composto pelas escolas de pequeno porte, multisseriadas e unidocentes, localizadas em aldeias com pequeno contingente populacional. Suas instalações são simples, restringindo-se a uma ou duas salas de aula. São atendidas por professores indígenas das respectivas etnias (ocasionalmente por professores de outras etnias vizinhas), formados ou em formação nas missões, ou em cursos, como o Projeto Tucum, o Projeto Pedra Brilhante-Urucum e as Licenciaturas Indígenas. Seus professores são contratados a título precário, enquanto concluem o ensino médio ou o superior indígena. Atualmente, muitos já foram efetivados por concurso público.

d. Escolas itinerantes

Essa realidade escolar predominou, especialmente, junto ao povo Nambikwara. São escolas cuja localização real coincide com os diferentes locais de residência ou paradeiro do seu professor.

Trata-se de uma modalidade de ensino adequada ao estilo de dezenas de grupos familiares que se movimentam no interior de um território (ou fora dele), seguindo um calendário sazonal, ou atendendo às situações emergenciais decorrentes do convívio com o entorno regional. Nesses casos, ainda que seja reconhecido um *endereço oficial* de cada escola, as atividades educativas se restringem aos tempos e aos espaços disponíveis em situações de seminomadismo. Ao invés de os alunos se dirigirem à escola, é esta que os acompanha e se concretiza na figura do professor itinerante. Seus professores estão vinculados aos municípios com maior facilidade de acesso, em termos de remuneração e de *acompanhamento* pedagógico.

e. Escolas sem *escolas*

Por fim, uma realidade peculiar de *escolas* ainda não estruturadas formalmente como escolas. Trata-se do processo de aquisição da leitura e da escrita entre o povo Enawene-Nawe, localizado na região Médio Norte de Mato Grosso. Representa um modelo escolar bastante específico, por duas razões complementares. Primeiro, porque é um dos poucos povos no Brasil que (ainda) não associou a leitura e a escrita à *escola*, isto é, apreendeu o código escrito por sua magia, exotividade, utilidade, ou qualquer outro motivo, mas sempre dissociado da instituição escolar conhecida no mundo ocidental. Segundo, porque a sociedade Enawene-Nawe é uma das poucas sociedades no mundo que conheceu e utilizou a produção de filmes e vídeos antes da técnica de leitura e escrita².

2 Refiro-me a preparação de equipamentos, produção de imagens, organização de “cópiões”, reprodução de vídeos, enfim, um processo autônomo de registro e reprodução de imagens em linguagem audiovisual.

Nesse contexto, a definição de um *professor* é estabelecida pelo próprio interesse de quem assim queira ser reconhecido, recebendo o nome de *daraitare*. O interessado informa que pretende se dedicar ao trabalho *docente* e é aceito pela comunidade com um rotineiro *awê* (sim, está bem). A partir de então passa a se envolver informalmente com o ensino de leitura e escrita em aulas informais em residências, acampamentos, ou no centro da aldeia. Seu trabalho inclui a produção de textos e a leitura de documentos, bem como acompanhar as comitivas que vão às cidades em busca de produtos e serviços. O saber do *daraitare* veio se adicionar a outros saberes já instituídos na comunidade, como o *huenaitare* (soprador-benzedor), o *sotakaitare* (cantor), ou o *baraitare* (perito em ervas). Esses *professores* não têm vínculo empregatício.

Ao concluir essa rápida síntese das modalidades de escolas indígenas em Mato Grosso, gostaria de ressaltar, mais uma vez, a pluralidade do perfil de seus professores e a necessidade de rever a noção de *escola indígena*. Como se percebe, é impróprio referir-se a eles (professores) e a ela (escola) no *singular*, ante tamanha diversidade. Falar das atuais escolas indígenas sem esse cuidado é desconsiderar os processos instituintes específicos de uma escola salesiana, de uma escola jesuítica, de uma escola positivista do SPI e da Funai, de uma escola *pública* do estado e dos municípios, de escolas bíblicas evangélicas, de escolas autônomas, de escolas *alternativas*, e assim por diante. Desconsiderar a diversidade escolar e dos seus professores e tratá-los de maneira genérica é reprisar um passado que suprimiu a identidade de centenas de povos e lhes impingiu o carimbo de índios, aborígenes, silvícolas, bugres, caboclos etc.

Uma síntese concisa dessa argumentação foi apresentada pela professora Mariana K. Leal Ferreira, ainda no início da década de 1990, ao tratar dos povos indígenas e da educação escolar no Brasil. Naquela ocasião, Ferreira (1992) alertava para o equívoco de se estabelecer uma modalidade de educação escolar extensiva a todas as etnias, uma vez que o seu processo instituinte é, sabidamente, *interpretado e remanejado* de formas diferentes pelas sociedades indígenas. Concluía o estudo destacando, entre outros aspectos, que a dominação exercida pelas agências externas é interpretada de formas diferentes pelos povos indígenas e que cada povo desenvolve dinâmicas próprias que colocam a escola em diferentes espaços simbólicos. Porquanto, seriam as próprias comunidades que teriam o “[...] direito de definir as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade” (FERREIRA, 1992, p. 179).

Pergunta-se, então, como analisar o processo instituinte da escolarização indígena e a implantação de políticas públicas sem incorrer em generalizações indevidas? Ou, opostamente, como ir além dos horizontes de um estudo de caso, tratado como uma iniciativa isolada, ou como uma situação exemplar ou exótica?

Esperamos encontrar respostas a essa procura ao analisar o caminho instituído oficialmente em Mato Grosso, com o intuito de *administrar as diferenças* e *disciplinar as especificidades* das escolas indígenas. Nossa procura estará centrada concretamente no processo de *formação dos professores*, por entender que é nessa instância que se viabilizam as escolas diferenciadas ou se impõe o modelo tendencial escolar vigente. É nesse cenário que se dá o exercício do controle das potencialidades energéticas, organizativas e informativas disponibilizadas nas e pelas escolas indígenas.

Os mecanismos de regularização escolar (criação, autorização e reconhecimento) não serão discutidos aqui, uma vez que incidem mais diretamente sobre os aspectos formais e as especificidades já salvaguardadas na legislação vigente. Sobre eles existe também um relativo controle das comunidades que os ressignificam através do formato real das suas escolas. Ainda que a regularização possa significar a imposição formal de uma *camisa de força* sobre o funcionamento das escolas, na prática ela se realiza segundo os contornos específicos de cada aldeia ou de cada sociedade. A escola *idealizada* e a escola *realizada* são instituições bastante diferentes.

Os Cursos de Formação assumirão um papel relevante nessa análise, pois representam o lugar em que se forjam as condições para o exercício do controle sobre a instituição escolar, especialmente sobre o seu potencial energético, sobre a sua forma de organização e sobre os seus saberes.

Em qualquer sociedade indígena o exercício desse controle poderá recair e ser exercido temporariamente por professores, por lideranças, ou mesmo por atores externos, num permanente recompor de forças e de interesses. Porém, em Mato Grosso o exercício do controle escolar está condicionado a um fator que vai além desses domínios. A nosso ver, é na *comunidade educativa especial* dos cursos de nível médio e das licenciaturas específicas que residem os principais elementos configuradores do atual processo de institucionalização das escolas indígenas. Naquele lugar físico e simbólico os mais de quinhentos professores pertencentes a dezenas de etnias tecem, coletivamente, os contornos de sua *profissionalidade*³, sem que suas respectivas comunidades dele participem ou interfiram diretamente. É na *comunidade* dos professores cursistas *exilados*⁴

3 Definida aqui como o estado ou qualidade inerente a uma função específica que se institui em um determinado grupo ou sociedade. Não se trata de *profissionalização*, esta entendida como o ato ou processo social deflagrado pela aquisição de técnicas ou de políticas.

4 Em *Des intellectuels et du pouvoir*, Edward Said (1994) discute com grande conhecimento de causa a realidade do exílio como uma realidade criadora. Para ele, o exílio é um lugar privilegiado para o ato criador. É um lugar onde se pode dizer não às convenções; onde se pode ter a audácia do dizer e do fazer.

em um centro de formação e convivendo diuturnamente com docentes, coordenadores, assessores e monitores externos que se institui (por consenso e/ou coerção) o perfil real e imaginário do profissional docente.

É justamente esse processo de padronização de expectativas, essa domesticação de idealizações, essa atribuição mais ou menos forçosa de significados e símbolos (CASTORIADIS, 2000) por meio dos Cursos de Formação, que define o que é ser um professor indígena.

Vejamos alguns ingredientes desse constructo.

2 Os professores indígenas traçam o seu autoperfil

2.1 Dos cursinhos introdutórios aos cursos superiores

Apesar das evidências quanto à necessidade e à urgência de implantar programas de formação de professores indígenas em Mato Grosso, as primeiras iniciativas concretas datam da década de 1980.

Tratavam-se, na verdade, de *cursos* desconexos, descontínuos, de curta duração e voltados para temáticas específicas, como: alfabetização, matemática, ciências e estudos sociais. Outra característica desses cursos era a completa desarticulação com o sistema oficial de ensino, o que resultava, dentre outras limitações, na impossibilidade de conferir certificação válida para a continuidade dos estudos⁵.

No afã de conseguir uma formação de nível médio e superior que fosse reconhecida e passível de comprovação, os professores e estudantes indígenas buscam outras alternativas de formação. As modalidades mais frequentes foram as seguintes:

- a) buscas individuais de vagas em cursos regulares, mediante a aprovação em exames ou provas de ingresso;
- b) reivindicações individuais e/ou coletivas por vagas *residuais* ou *ociosas* em cursos de pouca procura ou que facilitassem a interface com a realidade indígena;
- c) negociações individuais e/ou coletivas com dirigentes de escolas particulares, filantrópicas ou conveniadas, que dispusessem de bolsas ou interesses específicos para atender professores ou estudantes indígenas;
- d) negociações diretas com as administrações central e regionais da Funai, com vistas a obter apoio logístico e financeiro e o aval institucional que garantisse o acesso a cursos nas escolas das cidades.

5 Soubemos casos de professores que já haviam participado de 14 *cursos* e não possuíam comprovação válida para nenhuma série do Ensino Fundamental.

Em todas as situações os professores e estudantes enfrentaram dificuldades de várias ordens, segundo destaca Secchi, 2002, p.148:

- Discutia-se apenas a forma de acesso, e não o percurso, nem tampouco os conteúdos e metodologias dos cursos para os quais estavam sendo solicitadas as vagas;
- As vagas ocupadas restringiam-se a cursos de pouca procura e não correspondiam às expectativas dos interessados, nem às necessidades das comunidades;
- A procura dava-se sem planificação e sem conhecimento do perfil e das especificidades dos cursos;
- Os cursistas não firmavam compromisso de retornar as suas comunidades após o término dos cursos;
- Dada a inexistência de acompanhamento específico aos cursistas, o índice de insucesso (evasão e reprovação) era altíssimo.

Uma mudança significativa nessa forma de atendimento veio se consolidar, a partir do ano de 1996, com o início do Projeto Tucum e do projeto Pedra Brilhante/Urucum, iniciativas que viabilizaram a formação específica em Nível Médio de mais de duzentos professores que atuavam em sala de aula⁶.

A crescente demanda pelo Ensino Superior deixou de ser uma expectativa de poucos, para se tornar uma reivindicação de dezenas, centenas de estudantes, professores, líderes, técnicos e auxiliares de outras áreas.

Diante da crescente busca por cursos superiores, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso instituiu, no ano de 1997, um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de identificar, por um lado, os cursos de maior interesse e, por outro, as áreas de maior necessidade e urgência de atendimento. Ao final dos trabalhos o GT apontou como prioridade a organização de cursos de Licenciatura específicos para professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e fez as seguintes recomendações:

6 Também as escolas localizadas nas missões contribuíram para a formação média de dezenas de estudantes bororo e xavante.

- 1) consultar as comunidades indígenas sobre o projeto educacional de nível superior por elas desejado quanto a sua tipologia, metodologia, conteúdos e perfil curricular, formas de seleção, ingresso, percurso e atuação profissional do estudante indígena ao término do curso;
- 2) propor que as Universidades Públicas de Mato Grosso atuem em três frentes complementares de atendimento:
 - a. incrementando os projetos de pesquisa, extensão e cooperações específicas junto às comunidades indígenas;
 - b. ampliando as formas de ingresso e acompanhamento de percurso dos estudantes indígenas nos cursos regulares oferecidos atualmente;
 - c. procedendo a implantação de cursos específicos e/ou turmas especiais compostas exclusivamente por estudantes indígenas em locais compatíveis com as necessidades da clientela (3º GRAU INDÍGENA, 1999, p. 21).

Seguiu-se a organização de Cursos de Licenciatura específicos para professores indígenas, visando possibilitar um atendimento adequado às escolas e ao processo de formação do corpo docente indígena.

A partir de então, a Universidade do Estado de Mato Grosso passou a considerar os cursos como prioridade institucional e se preparou para implantá-los no Campus Universitário de Barra do Bugres⁷.

O processo de elaboração do anteprojeto dos cursos superiores contou com a participação efetiva dos professores, líderes e conselheiros indígenas, além dos representantes do poder público, de agências educacionais e de organizações não governamentais.

Concomitante à elaboração do projeto buscou-se angariar a sua sustentabilidade política, financeira e acadêmica mantendo permanentes conversações com fontes financiadoras, com políticos e com intelectuais de inúmeras instituições brasileiras e latino-americanas.

7 A cidade de Barra do Bugres se localiza no Sudoeste de Mato Grosso, próxima à confluência do rio Bugres com o Paraguai. É rememorada na história por ter sido palco de dois tristes acontecimentos: a instalação pelos militares de Rondon de um *posto de atendimento a saúde* onde foram *amontoados* os doentes de todas as sociedades indígenas afetadas pelas atividades de implantação das linhas telegráficas, e por ter sido *saqueada e incendiada pelos revoltosos da Coluna Prestes* no ano de 1926. Atualmente vivem na aldeia próxima à cidade os remanescentes do povo Umutina e de diversas outras etnias do médio e alto Paraguai e do Chapadão dos Parecis.

Os resultados foram surpreendentes, a ponto de motivarem as instituições parceiras e os representantes indígenas a proporem estudos para a implantação de iniciativas ainda mais ambiciosas, como pode ser constatado abaixo:

Os Cursos de Licenciatura aqui propostos e os demais reivindicados poderão constituir-se num marco estratégico para que, em médio prazo, seja estruturado um *espaço autônomo de ensino e pesquisa* voltado para os interesses e necessidades das comunidades indígenas, a exemplo de outras instituições de ensino superior existentes em outros países. (PROJETO DE LICENCIATURAS, 1999, p. 23, grifo nosso).

Como se percebe, será no ambiente formativo dos cursos que se consolidará o perfil tipológico dos professores indígenas de Mato Grosso.

2.2 O perfil docente idealizado pelos professores

Para tratar do perfil docente idealizado pelos próprios professores, voltarei a utilizar dados colhidos na Conferência Ameríndia (Cuiabá, 1997). Naquele ambiente de tão vasta diversidade, foi solicitado aos que desejassem que escrevessem num pedaço de papel, previamente distribuído, os adjetivos que melhor expressassem o perfil de um docente adequado ou idealizado desde o seu ponto de vista.

Após um minuto de espera os papezinhos foram recolhidos e processados por uma *junta apuradora* que contabilizou mais de uma centena de proposições diferentes. Destaco, a seguir, as com maior ocorrência, agrupadas em três eixos de concentração:

- Os adjetivos do primeiro eixo (*inteligente, capacitado, sábio, competente, crítico, esperto, estudioso, atento, atualizado, planejador*) destacavam o perfil profissional de um professor com *saber individual*;
- O segundo eixo se referia à *postura ética*, com expressões como: *respeitador, atencioso, responsável, confiante, aplicado, assíduo, exemplar, que gosta de ser professor, que tem boa reputação, que é digno, justo e comportado*;
- Por fim, o terceiro eixo (com menor concentração) tratava das *habilidades metodológicas* e traziam atributos como: *habilidoso, paciente com os alunos, claro e que sabe ensinar*.

Em síntese, o autoperfil desejado abarcava a competência individual, a postura ética e as habilidades didáticas e metodológicas.

Em seguida, os atributos de *um bom professor indígena* foram também expressos na forma textual. Eis alguns dos textos individuais mais ilustrativos:

Para ser considerado um bom professor tem que ser índio. Dominar bem as duas línguas. Conhecer muito bem a história e a cultura do seu povo e dar bom exemplo. Além disso, deve ter conhecimento geral do mundo atual. Para ser um professor indígena precisa ter uma boa formação em nível de terceiro grau, participar da política sobre a educação indígena e ser considerado como profissional dentro da sua área como todos os outros profissionais existentes (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 14).

Para ser um bom professor é preciso em primeiro lugar, assumir com seriedade e responsabilidade o trabalho de professor, como educador, dentro e fora do ambiente adequado. Transmitir aos alunos como se tratam as pessoas, principalmente os idosos. Deve ter esperança que a comunidade possa cada vez mais evoluir e desenvolver na sua área de origem. O mais importante que eu considero para ser um professor indígena é não deixar para traz as riquezas da cultura indígena de qualquer etnia. Assim será reconhecido o trabalho de um bom professor indígena (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 66).

Em primeiro lugar devo trabalhar pelos interesses da minha comunidade na forma que eles quiserem que eu trabalhe com os alunos. O que eu considero mais importante para ser uma boa professora indígena é ensinar aos alunos a educação, a ler e escrever, para serem lutadores da sua comunidade, saberem se defender, ensinar a escrever a língua materna e preservar a nossa cultura e a natureza (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 98).

Para ser docente excelente tem que ter grande paciência diante dos seus alunos e possuir responsabilidade de criar, produzir para a nossa educação. Para ser considerado um bom professor na minha comunidade acho que tem que ter maior estudo no nível de terceiro grau, para ter mais conhecimento e também criatividade na sua escola. Principalmente trabalhar junto

com os seus alunos, criar comissões, fazer documentos para autoridades. Acho que esse é um bom trabalho da escola para a sua comunidade. A gente considera o mais importante para um professor indígena alfabetização na língua materna, ter conhecimentos na própria cultura, manter a tradição para não perder a sua identidade (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 213).

Para ser um bom professor é necessário ser uma pessoa dedicada e interessada em todos os assuntos indígenas e ser bem relacionado em todos os aspectos. Deve estar sempre buscando novos conhecimentos e jamais pensar que o que sabemos é o suficiente. O professor deverá participar de organizações que possam trazer bons resultados para a sua comunidade, pois professor não é só aquele que fica preso em quatro paredes, mas aquele que coloca as suas tradições e costumes na prática, não esquecendo que todo o povo tem a sua história. O professor é uma das pessoas que devem ficar integradas à comunidade, fazer os resgates da cultura sempre que for necessário, pois a sua história não pode morrer. Deve buscar uma formação que dá boas condições para ensinar o nosso povo (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 212).

O bom professor deve cumprir corretamente com o dever, ser amigo, calmo, paciente e lutador. Ser conhecedor de sua comunidade de sua raça e de sua cultura. Ter conhecimento dos mecanismos das outras sociedades. Deve ter toda a credibilidade do povo com o qual trabalha (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 10).

Para ser um bom professor precisa ser unido na comunidade, ter amor com as crianças na sala de aula. Ter interesse e apoio da comunidade e morar na aldeia. Ser um bom conhecedor da cultura e da realidade. Ser criativo, ser crítico, gostar de leitura, ter uma boa formação para escolher o que é o melhor para a comunidade. Estar articulado com outros professores e informado sobre a política educacional (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 228).

Como se vê, os textos encerram variados aspectos que compõem o perfil idealizado para um professor indígena.

Essa variedade de facetas foi amplamente discutida por grupos de professores, que as apresentaram também na forma de proposições coletivas.

Para tanto, pediu-se que os professores se organizassem em grupos de até oito pessoas e produzissem um texto sintético destacando os principais elementos constitutivos do perfil profissional desejado para um professor indígena.

Eis alguns dos textos mais ilustrativos produzidos após quatro horas de debates em grupos:

O professor indígena é um líder da comunidade e deve ser compreensivo com todos. Deve ser um guardião que sofre e sente o cotidiano da sua aldeia. É um pesquisador que valoriza, ensina e pratica a vida cultural e os eventos da comunidade. Mas também, é formado, qualificado, habilitado e reconhecido como um padrão de conhecimento do mundo dos brancos. Sabe planejar bem as atividades, organizar os materiais, procurar novidades e criar um ambiente alegre na escola. Não pode deixar os alunos sem aula, deve cumprir as normas e as suas obrigações, e ensinar os seus alunos a serem críticos. Acompanhar a política pedagógica e as decisões sobre os assuntos dos índios. Deve ser capacitado nas duas culturas (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência coletiva 4).

O mais importante para um professor indígena é se ele tem iniciativa própria e segurança para resolver as situações novas. Deve relacionar os conhecimentos dos povos indígenas com os demais assuntos de outras culturas, como as leis, o direito e o que é lícito para os índios e não índios. Se ele troca conhecimentos com outros professores e com os alunos as aulas ficam animadas e não são cansativas. Precisa transformar os assuntos teóricos na prática e ser crítico no momento adequado. Se ele se relaciona bem com as autoridades de dentro e de fora da aldeia tem mais chance de enfrentar as dificuldades. Deve ser o principal aconselhador, ser educado, com boa reputação e procurar nunca prejudicar o outro cidadão com ações verbais, sociais e ambientais. Assim será compreensivo com a comunidade e bem relacionado com os adultos e as crianças (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência coletiva 9).

O bom professor indígena é aquele que conhece a cultura, a língua, a história e a realidade cotidiana do seu povo. Deve ter capacidade técnica, científica e antropológica para trabalhar com

as dificuldades das culturas e com as áreas de conhecimento, como a matemática, ciência, história, geografia e legislação. Precisa também ser criativo, dinâmico, claro e didático, respeitando o ritmo dos alunos e valorizando os seus trabalhos. Por fim, deve ajudar a comunidade a se organizar, sentir os seus problemas e ter bom relacionamento permanente com todo o seu povo (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, REFERÊNCIA COLETIVA14).

Os textos acima ilustram as principais idealizações presentes no autoperfil profissional imaginado para um professor indígena.

Reproduzem, via de regra, um ideário composto por atributos de caráter geral (*conhecer a realidade; ser um guardião dos seus interesses*, etc.), de conteúdos específicos (*conhecer a cultura e a língua, dominar os saberes do mundo dos brancos*, etc.), de conteúdos éticos (*dar bom exemplo; cumprir sua função*, etc.), de envolvimento com a comunidade (*dialogar com a comunidade; ter bom relacionamento*, etc.) e de metodologia de trabalho (*planejar bem as aulas: não apurar os alunos; deixá-los alegres*, etc.).

Em uma frase, o professor indígena autoidealizado é um profissional que conhece a língua, cultura e realidade do seu povo, domina conteúdos específicos de outras culturas, sabe compartilhar desses saberes com os seus alunos, adota uma postura ética adequada e se relaciona bem com a sua comunidade.

Portanto, os mais de cem atributos inicialmente propostos resumiram-se, ao final de três movimentos, a apenas meia dúzia de expectativas convergentes.

Conclusão

Uma pergunta que poderia ser feita a título de conclusão é se esses professores tiveram de fato a possibilidade de *interpretar, remanejar* ou *ressignificar* a pressão formal e metodológica exercida pelas agências externas, segundo os signos vigentes em suas culturas. E esse é apenas um exemplo da forma como os agentes externos podem interferir na definição dos contornos das escolas indígenas.

Por outro lado, também as comunidades indígenas se utilizam de mecanismos para exercer o controle do processo instituinte do seu professor, que está sendo formado no contexto acima descrito.

É justamente entre a padronização imposta pelos programas de formação e os padrões de exigências requeridos pela sua comunidade local que o professor

indígena está moldando o seu perfil profissional. Se de um lado predomina o temor, o respeito, ou mesmo as alianças com os administradores dos programas de formação, do outro, fustigam-no as relações de convívio diuturno com a sua comunidade, mormente eivadas por quizilas do cotidiano. Pressionados pelos dois flancos, parece estar em gestação entre os professores um incipiente (porém poderoso) *espírito de grupo*, que os faz hesitar agora entre três padrões de exigências e de fidelidade: ora como membros de uma sociedade indígena específica; ora como alunos regulares de um projeto de formação técnica; e ora como integrantes de uma *tribo artificial*, de uma comunidade especial ou agrupamento corporativo denominado *professores indígenas*.

Portanto, pensar na formação de professores indígenas para a diversidade supõe o exercício contínuo dessa tripla fidelidade: vínculo ao seu povo ou comunidade; vínculo ao programa de formação profissional; e vínculo aos seus pares, demais professores indígenas.

Esperamos ter pontuado, de um modo geral, os contornos do processo de formação desse novo ator educacional que se consolida no interior das comunidades indígenas. Uma nova realidade que precisa ser bastante discutida e que poderá ensejar novos estudos e novos desafios no campo da Educação e da Antropologia.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEIMT. **Histórico da educação escolar indígena**. Cuiabá: CEI/MT, 2000.

FERREIRA, Mariana K. Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 1992.

SAID, Edward W. **Des intellectuels et du pouvoir**. Paris: Seuil, 1994.

SECCHI, Darci (Org.). **Ameríndia - tecendo os caminhos da educação escolar indígena**. Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEE, 1997.

_____. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. In: CEI/MT. **Urucum jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: CEI/MT, 1997.

_____. **Professor indígena:** a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **3º grau indígena:** projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT, 2001.

Recebimento em: 15/03/2012.

Aceite em: 25/03/2012.

Política de Currículo no Ensino Fundamental: entre ciclos e identificação^{1*}

La política del Currículo en el Ensino Fundamental: entre ciclos y identificación.

Ozerina Victor de OLIVEIRA UFMT/CAPES²
Candida Soares da COSTA – UFMT³

Resumo

A polarização entre demandas de políticas de identidades culturais e de organização curricular por ciclos de formação caracterizam a problemática da pesquisa. Discutem-se ambas as demandas de modo relacional, com vistas à configuração de um sentido político comum: uma educação escolar democrática. A abordagem teórico-metodológica envolve noções de ciclo de políticas, discurso, identificação e democracia pluralista, sendo entrevistadas professoras da rede pública. A pesquisa possibilitou concluir que paradoxos, ambiguidades e contradições existentes nessas políticas sugerem incoerências. Estas são observadas, entretanto, como inerentes aos processos democráticos pluralistas, vistos como um modo diferente de estabelecer distinções, que qualifique dissensos e reconheça alternativas.

Palavras-chave: Currículo. Ciclos de formação. Relações raciais. Ensino Fundamental. Identidade.

Resumen

La especialidad entre exigências de políticas de identidad culturales y de organización curricular por ciclos de formación caracterizan la problemática de la investigación. Analizan ambas las exigências de forma relacional, con punto de vista a la configuración de un sentido político común: una educación escolar democrática. La abordaje teórico metodológica envuelve nociones de ciclos de políticas, discurso, identificación e democracia pluralista, siendo entrevistadas maestras de la rede pública. La investigación possibilitou concluir que paradoxos, ambigüedad e contradicciones existentes en las políticas sugeren incoherencias. Estas son observadas, como inherentes a los proceso democráticos pluralistas, visto cómo una forma distinta de establecer distinciones, que califiquen disensos e admita alternativas.

Palabras llave: Currículo. Ciclos de formación. Relaciones raciais. Enseño Fundamental. Identidad.

-
- 1 * Este artigo resulta da discussão na mesa-redonda *Currículo e Diferença* no Seminário Educação 2011 – *Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT*, e do diálogo entre duas educadoras em torno de suas pesquisas e práticas políticas na defesa de identidades culturais, das políticas de inclusão na educação e de currículos mais justos.
 - 2 Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso e Diretora do Instituto de Educação/UFMT. Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT. End. institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. E-mail: ozerina@ufmt.br.
 - 3 Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT. End. institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. E-mail: <candidasoarescosta@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 46	p. 347-358	maio/ago. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Desde os anos 90 do século XX, pesquisadores do campo do currículo no Brasil assinalam um movimento configurado por mobilizações em torno das identidades culturais na agenda deste campo. Ao mesmo tempo, assinala-se a existência de reformas curriculares em todos os níveis e modalidades da escolarização. No que diz respeito ao ensino fundamental, a Organização Curricular por Ciclos de Formação (OCPCF) se tornou o mote de tais reformas.

Muito embora a mobilização em torno das identidades culturais e a defesa dos ciclos de formação se encontrem conectas em sua emergência histórica, no que se refere à educação escolar, as discussões em torno de ambas se apresentam como se acontecessem de modo isolado.

Este suposto isolamento, por sua vez, parece fragilizar tanto a compreensão das demandas identitárias em suas peculiaridades quanto o avanço da realização de uma organização curricular integrada nas reformas curriculares, podendo, inclusive, induzir ao equívoco de que a defesa de um currículo integrado e a defesa de um currículo que inclua diferentes grupos identitários pressupõe a subordinação de um em relação a outro, ou ainda, a concorrência de espaços e tempos de modo excludente no currículo escolar, enfim, essas defesas pressupõem antagonismo entre ambas.

Frente a esta problemática, defenderemos neste artigo a necessidade de discutirmos as políticas de identidade e as políticas de organização curricular por ciclos de formação de modo relacional, no sentido de aglutinar e potencializar demandas que configuram um sentido político comum, tendo em vista que, tanto uma quanto outra pleiteia contribuir para a construção de uma educação escolar e sociedade brasileira mais democráticas e equitativas.

A construção argumentativa dessa defesa implica na explicitação da problemática a partir do discurso de professores e de pesquisadores sobre os ciclos de formação; na compreensão da política de currículo enquanto constituída por um movimento cíclico; e nas noções de identificação e democracia abstraídas de uma perspectiva da teoria do discurso. Em suma, pretende-se neste artigo colocar em discussão as relações entre políticas de identidade e de ciclos de formação no currículo a partir das noções de ciclo político, currículo organizado por ciclos, identificação e democracia pluralista.

Organização curricular por ciclos de formação e ciclo político

Apresentaremos uma leitura da política que implica a OCPCF a partir do discurso de professores e pesquisadores sobre essa forma de organização curricular. Leitura que se encontra pautada nas noções de política e de discurso, e no modo imperativo que a necessidade e importância de se ouvir professores se apresentam para nós.

Os excertos relacionados à fala das professoras e expostos ao longo desta seção têm como fonte de dados, entrevistas realizadas por estudantes do terceiro ano do curso de pedagogia, no ano de 2011. Elas foram feitas com professoras da rede pública do ensino fundamental no município de Cuiabá, Mato Grosso.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais e a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO apud COSTA, 2011, p. 17).

Com o propósito de resguardar o anonimato, identificaremos as professoras entrevistadas com as iniciais de seus nomes e com o seu respectivo tempo de experiência com OCPCF. As entrevistadas apresentam um tempo de três a doze anos de docência com essa forma de organização curricular e a elas perguntou-se sobre o que entendiam por OCPCF e sobre os resultados do trabalho a partir dessa forma de organização curricular.

Ao ouvir as professoras, categorizamos a resposta das mesmas em: compreensão da base legal/normativa dos ciclos de formação em termos da organização das turmas; distribuição do tempo do trabalho pedagógico ao longo da escolarização; forma de organizar os conhecimentos a serem socializados junto aos estudantes; propósitos dessa forma de organização curricular; e a inexistência de consenso sobre a OCPCF.

Em virtude da noção de política assumida para esta análise, a categorização das respostas das professoras, em seu conjunto, configura a política de currículo, tanto no que diz respeito às demandas da política de identidade, quanto à OCPCF.

No que tange à base legal/normativa da OCPCF, uma das entrevistadas diz: “Os ciclos de formação compreendem uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, prevista na LDB, em que a base de convivência das alunas e alunos ocorre com referência em idade [...]” (anônima; há 5 anos trabalha com ciclos).

Essa compreensão possibilita visualizar um movimento cíclico na política de currículo: a LDB que resulta do embate entre diferentes instâncias do Estado em suas relações com a sociedade civil. O acordo possível entre estes sujeitos coletivos se materializa na referida lei e esta volta à sociedade civil, se fazendo presente nos discursos da professora entrevistada sob sua própria interpretação.

Em se tratando da organização do conhecimento, um das professoras afirma que “[...] o sistema ciclado envolve o conhecimento integrado, globalizado, interdisciplinar, em que se trabalha o conteúdo contextualizado com a realidade do educando.” (C. V. N. S.; há doze anos trabalha com ciclos). Outra, mesmo que reticente, diz: “[...] como é que eu vou te falar... é que ele é assim... por tema... tem um tema e é em cima dele que a gente desenvolve, conforme a faixa etária do aluno.” (A. M.; há 6 anos trabalha com ciclos).

Nessas respostas, ressaltamos que significantes como *interdisciplinar*, *globalizado* e *tema* aparecem como caracterizadores da OCPCF no discurso das professoras. No entanto, tais significantes têm notoriamente circulado no discurso pedagógico brasileiro, antes e para além da OCPCF. Isto significa que a política de currículo em análise abrange discursos que circulam antes, durante e após a sua emergência histórica, havendo, portanto, a possibilidade de inter-relação entre a defesa da OCPF e a política de identidade.

A percepção de uma articulação entre política de identidade e OCPCF se apresenta de modo mais decisivo nos excertos que seguem, quando estes enunciam propósitos e formas de organização do conhecimento da OCPCF, que remetem à política de identidade:

[...] no currículo organizado por ciclos, o ponto que eu considero fundamental é a formação do ser humano. A escola, preocupada com a formação humana, leva em consideração o tempo de desenvolvimento cognitivo de cada aluno [...] na sala de aula procuro valorizar os conhecimentos dos alunos, que são adquiridos no seu contexto social, fora de sala de aula. (M. S.; há cinco anos trabalha com ciclos).

[...] o processo de escolarização busca contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem escolar. (anônima; há 5 anos trabalha com ciclos).

O trabalho do currículo organizado por ciclos trata-se de uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada conforme o projeto político pedagógico da escola, desta forma, pretende-se um projeto que primeiro pergunte: quem é esse homem com que a escola pretende contribuir na sua formação? Como ele aprende? Como ele sente o mundo em volta dele? Como ele vive e se organiza em sociedade? A partir destes questionamentos, quais capacidades ou qualidades serão desenvolvidas para formar esse homem? (D. B. P.; há doze anos trabalha com ciclos).

As falas das professoras configuram fios que integram a tessitura de uma rede discursiva sobre organização curricular por ciclo de formação, esta anuncia que a efetivação da OCPCF requer formação integral do ser humano, contextualização dos conteúdos à realidade, bem como, projeto político-pedagógico que oriente, adequadamente, as ações da escola. Todavia, para além dos aspectos já observados, o posicionamento das professoras guarda relação com posturas teóricas amplamente difundidas. Pudemos inferir isto ao relacionar o que elas dizem com o que pesquisadores do campo do currículo publicam sobre os ciclos de formação:

[...] compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionado pela seriação, a qual tem levado à rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demarcam mudanças de concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 660).

Essa afinidade entre posicionamento docente e posturas teóricas remete à formação continuada das professoras como constitutiva da rede discursiva e, por conseguinte, à política de currículo, conforme dado das entrevistas: “[...] todos os professores têm curso para aprender como dar aula em ciclo, mesmo os que já davam aula em série e têm mais experiência.” (R. C.; há um ano trabalha com ciclos).

Novamente nos salta aos olhos o movimento cíclico da política de currículo: pesquisadores publicam o que entendem por OCPCF, os docentes entram em contato com essas concepções em suas formações e entrecruzam diferentes discursos sobre essa organização curricular, compondo assim a política de currículo.

Entre as categorizações das falas das professoras, uma em especial nos chama a atenção: a indicadora da inexistência de consenso no que se refere à OCPCF, especialmente no que diz respeito ao desempenho dos alunos, a evasão e a validade do OCPCF quanto aos aspectos qualitativos dos resultados obtidos:

[...] antes eles estudavam bem mais, eles tinham o compromisso de estudar porque sabiam que iriam tirar notas baixas, mas agora eles falam: estudar para quê? Vou passar mesmo! Eles respondem na ‘cara dura’

pra gente isso. (A. M.; há 6 anos trabalha com ciclos). Com os ciclos, temos diminuição sensível das evasões, alunos participativos, maior permanência na escola. (D. B. M. N.; há 3 anos trabalha com ciclos). [...] existe uma grande polêmica no currículo organizado por ciclos. No sistema em ciclos torna-se uma bagunça, à criança que não sabe e que não aprende nada é dada a aprovação automática. (P. L.; há 11 anos trabalha com ciclos).

Ao considerarmos o dissenso, observamos que a complexidade do processo educativo escolar se evidencia na relação sensível que o discurso docente estabelece a partir de quatro fatores: 1) o reconhecimento de que a criança domina conhecimentos tidos como válidos pela escola, mas que não se faz assídua às atividades escolares; 2) o pseudo desinteresse familiar pela educação de suas crianças; 3) a isenção da escola e do COPCF quanto à responsabilidade pelo fracasso escolar; e, 4) as condições materiais e simbólicas a partir das quais o trabalho docente se realiza, apontando situações crônicas, cujas necessidades de intervenção não têm acompanhado as mudanças ocorridas na organização curricular proposta:

[...] eu tenho relatos de colegas que têm alunos que chegam no terceiro ano sem saber ler... Mas não é só no ciclo que acontece, do outro jeito também tinha esse problema... Muitas crianças não passavam de série porque não conseguiam ler. (R. C.; há um ano trabalha com ciclos)

[...] tenho uma aluna excelente, que sabe muito, mas infelizmente vem uma vez na semana e os pais não se preocupam. (L. L. G.; há dez anos trabalha com ciclos).

[...] a gente perde mais tempo controlando a sala do que com atividades, ensinando. Talvez seja esse um dos problemas. (R. C.; há um ano trabalha com ciclos).

Há muitos fatores que contribuem para o fracasso escolar: ausência dos pais, capital cultural e desinteresse dos próprios alunos. (M. I.; há doze anos trabalha com ciclos).

Essa exposição dos conflitos merece especial atenção, uma vez que evidencia a compreensão da OCPCF como uma política atravessada por relações antagônicas:

[...] os ciclos não podem constituir-se em uma mera 'solução pedagógica' visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismos

com as relações sociais vigentes. [...] devem ser vistos como resistência. Sendo um instrumento de resistência, não se deve esperar que funcione plenamente. Estão num jogo contraditório entre a lógica da escola/avaliação e uma nova lógica em desenvolvimento. (FREITAS, 2003, p. 67-68).

Os discursos aqui analisados não sinalizam qualquer compreensão por parte dos sujeitos docentes, que atuam no interior da escolar, no que diz respeito à existência de articulação entre OCPCF e as demandas reivindicadas pelos movimentos sociais em prol da afirmação das identidades culturais. Isto, no entanto, não significa que não haja articulações, nem que elas não sejam possíveis. A seção a seguir tem o propósito de expor a possibilidade por nós visualizada.

Política de currículo, discurso e processos de identificação

A partir de alguns teóricos do campo do currículo e além fronteira (BALL, 1992, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2011; OLIVEIRA, 2008), nos é possível entender esse conjunto de posicionamentos das professoras e pesquisadores como constituintes da política de currículo organizada por ciclos; e as políticas, como um conjunto de arenas públicas e privadas configurado por textos e discursos.

A política de currículo é texto, visto que implica na codificação e decodificação do que vem a ser os ciclos de formação; e é discurso porque se materializa em ações que enunciam a organização curricular por ciclos de formação, autorizam o que pode ser dito sobre os ciclos, quem tem legitimidade para dizer e quando pode ser dito. Contudo, compreende-se que a possibilidade desses textos e discursos contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática e justa está intimamente associada a sua articulação com ações e programas que consubstanciem o processo educativo escolar que, dentre outras questões, jamais desconsidere as pertinentes à raça, gênero e etnia, visto que tais temas são centrais nas relações sociais cotidianas em seus diferentes níveis, para as quais a escola se propõe formar integralmente os cidadãos e cidadãs brasileiras.

Essa compreensão de política de currículo vem sendo delineada a partir da associação entre a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1992, 2011) e da teoria do discurso (BURITY, 2011; MOUFFE, 2003). Concordamos com Lopes (2011) quando esta pesquisadora entende que a incorporação de tais

perspectivas teóricas ao campo do currículo tem potencializado análises que requerem uma compreensão de processos culturais hegemônicos e conflituosos nas políticas desse campo. Sob tal aspecto, neste artigo, a política está sendo compreendida como um

[...] conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas [...]. (MOUFFE, 2003, p. 15).

Considerando-se que a escolarização envolve, inevitavelmente, a coexistência humana e esta, encontra-se motivada por diferenças culturais e sociais coetâneas ao nosso tempo, e se dá em condições sempre conflituosas, quando estamos tratando de organização curricular, estaremos tratando da forma com a qual grupos identitários e classes sociais se confrontam, se articulam e se organizam no processo de escolarização. Portanto, tratar de educação escolar, colocando de forma relacional ciclos de formação e demandas identitárias, é tratar de política curricular estritamente ligada às lutas políticas e sociais mais amplas.

Sendo política, a OCPCF toma corpo por um conjunto de práticas, discursos e instituições, conforme apresentado na seção anterior. Estas instituições consistem em organizações multilaterais, tais como a UNESCO e o Banco Mundial; o Congresso Nacional e demais instâncias legislativas; o Ministério da Educação e demais instâncias administrativas, como secretarias municipais e estaduais de educação; as Instituições de Ensino Superior, nas quais se formam professores; os sindicatos e associações de profissionais da educação; e as associações de pais e famílias daqueles jovens que frequentam, ou não, as escolas com OCPCF.

Cada qual destas instituições, em seu exercício político, produz discursos sobre organização curricular por ciclos, os quais se imiscuem aos discursos de professores e pesquisadores. Torna-se necessário lembrar que uma compreensão cíclica da política (BALL, 1992) leva a entender que não há uma sequência previsível para os discursos, ou seja, não há uma fixação de hierarquia no sentido de que uma instituição sobreponha seu discurso aos demais, ou que um texto se sobreponha aos outros; o que há é um movimento em que textos e discursos podem convergir, divergir, se confrontar ou suplementar uns aos outros, em um movimento não unilateral, nem vertical, mas sempre cíclico e imprevisível.

Nessa exposição analítica, recorreremos à apropriação que o campo do currículo faz de uma perspectiva de teoria do discurso (BURITY, 2011; LOPES, 2011; LOPES; MACEDO, 2011). Essa perspectiva extrapola a noção idealista e binária de discurso, que o apresenta como indefectível, opondo-o à prática e

considerando esta como falível, noção fortemente consolidada nas análises de políticas de currículo. Contrariamente, o discurso será considerado neste artigo como “[...] o terreno primário da constituição da objetividade.” (LACLAU, 2005 apud LOPES, 2011, p. 35), nele e mediante ele é que o exercício da política toma corpo, que a política passa a existir. Esta noção de discurso não o situa em um lugar em específico de uma suposta estrutura social, nem o coloca em uma posição subordinada das instâncias sociais; ele é a própria disputa por condições materiais engendradas por antagonismos sociais (LOPES, 2011, p. 33). Desse raciocínio concluímos, mais uma vez, que a materialidade da política de currículo, em especial, a OCPCF, toma corpo por meio de discursos.

Referidos discursos não se reduzem aos das instituições, mas entram em cena também os discursos de professores e pesquisadores. Nesse sentido, é que os excertos das entrevistas anteriormente expostos ganham legitimidade como discurso, deslocando as vozes das professoras de um lugar desfavorável para uma posição de poder na política de currículo.

Por reconhecer essa posição de poder do discurso das professoras, o problematizamos no sentido de indagar sobre a presença/ausência das políticas de identidade na política de currículo da organização curricular por ciclos.

Nos excertos que expõem o discurso das professoras em relação à OCPCF, encontramos enunciados com potencial de reconhecimento de identidades culturais no currículo escolar, são eles: *convivência, integração, realidade do educando, conteúdo contextualizado, heterogeneidade da turma como força motriz, democratização, alunos participativos, capital cultural* e perguntas sobre *quem é o aluno*, sobre sua *leitura de mundo* e sobre como ele vive e se organiza em sociedade.

Esses enunciados nos sugerem os sujeitos da política de currículo em análise, afinal, entre quem se dá a convivência? Quem são os educandos? O que caracteriza a heterogeneidade? Qual o lugar que estes sujeitos ocupam no mundo?

Filíamos nosso entendimento sobre essas questões à noção de sujeito presente na teoria do discurso: “[...] **o sujeito é um precipitado de práticas identificatórias**, a identidade é um momento instável da prática da identificação”. (BURITY, 2011, p. 3, grifos do autor). Nessa perspectiva, as identidades são entendidas como sendo descentradas, não apresentam um núcleo ou uma essência em sua constituição. Esta, por sua vez, depende de um exterior que não se encontra plenamente constituído, mas com o qual se relaciona no sentido de aproximação ou distanciamento, ou seja, “[...] a identidade não é um bem, um objeto positivo que se possua, mas só existe na relação com o outro.” (BURITY, 2011, p. 2).

Desse modo, o que nos importa, nesta discussão, são os processos de identificação, a ação de se identificar que ocorre de modo contingente, em circunstâncias próprias e por meio de atos de criação dos sujeitos (BURITY,

2011). A identificação “[...] é ao mesmo tempo o processo que constitui o sujeito e cria as condições de sua articulação em torno de algo a que chamamos identidade.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 230). Essa relação não é externa às identidades, mas constitutivas das mesmas.

Nesse momento assumimos um exercício radical de análise com a noção de política na teoria do discurso: “[...] a política visa a criação de unidade num contexto de conflito e diversidade; está sempre preocupada com a criação de um “[...] nós” pela determinação de um ‘eles’.” (MOUFFE, 2003, p. 15). Reiteramos que o que nos importa as relações de aproximação que podem ser estabelecidas entre o COPCF e as políticas de identidade.

Sob esse mesmo raciocínio, defendemos que não há uma essência constitutiva da OCPCF, nem da demanda por identidades culturais conjurando para separá-las; as relações entre as diferentes demandas não estão externas às políticas, mas lhes constituem. Portanto, compreendemos que a OCPCF e política de identidade estão radicalmente conectadas: ambas se materializam nas mesmas instituições, em um mesmo espaço/tempo e pela ação dos mesmos sujeitos. Isto significa que a fronteira entre o nós/eles na política de currículo é a mesma presente nas políticas de identidade. Se a política é a definição entre um *eles* e um *nós*, o *eles* do COPCF é o mesmo das políticas de identidade e estas estão no “nós” daquelas.

Consequentemente, essa compreensão traz desdobramentos para o entendimento das relações de poder nas políticas de currículo, sejam elas de ciclos ou de identidades, e para a construção de projetos democráticos:

[...] o poder não deveria ser concebido como uma relação externa que acontece entre duas identidades pré-constituídas, mas antes como constituinte das próprias identidades. A prática política numa sociedade democrática não consiste na defesa dos direitos de identidades pré-constituídas, mas antes na constituição dessas identidades mesmas, num terreno precário e sempre vulnerável. (MOUFFE, 2003, p. 14).

O projeto democrático de currículo e de sociedade defendidos por nós não é um projeto de consenso, mas de democracia pluralista, que “[...] necessita oportunizar o dissenso e instituições mediante as quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas, assim como da possibilidade de escolha entre alternativas reais.” (MOUFFE, 2003, p. 17).

Considerações finais

As presenças e ausências, os paradoxos, as ambiguidades e contradições existentes nas políticas de currículo, em especial no COPCF, podem até sugerir incoerências, mas precisam ser vistas como inerentes aos processos identitários e às próprias reformas de currículo.

O propósito deste artigo não foi o de relegar paixões daqueles que advogam por esta ou aquela forma de organização curricular, muito menos dissolver militâncias ou conflitos existentes nos diferentes projetos de currículo e sociedade, mas mobilizá-las, no sentido de promoção da democracia, entendendo que o avanço desta não é a superação entre o *nós* e o *eles*, mas “[...] a maneira diferente de estabelecer essa distinção.” (MOUFFE, 2003, p. 16). Portanto, o artigo objetivou qualificar o dissenso, no sentido de enxergar alternativas.

Embora não tenhamos encontrado referência explícita no que diz respeito às relações entre dificuldades de realização do COPCF e a existência de preconceitos de gênero, raça ou sexo, estudos sobre relações raciais e educação (MULLER, 2008; COSTA, 2011) apontam o preconceito racial e o racismo, em muitos aspectos, como fatores determinantes no processo educativo escolar. Urge, portanto, que se realizem estudos que visem à explicitação de possibilidades de articulação da realização da OCPCF e o potencial de reconhecimento das diferentes identidades.

Referências

BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy, In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (Org.) **Reforming education & Changing school: case studies in policy sociology**. Londres/ Nova Iorque: Routledge. 1992. p. 6-23.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BURITY, J. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos**. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/geral/textos%20online/.../jburity07.pdf>. Acesso em: abr. 2011.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações etnicorraciais**: história cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio. Tese (Doutorado em Educação)-, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos e lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Apoio editorial editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. OLIVEIRA, A. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, n. 19, p. 41, jan./abr. 2011.

MACEDO, E. **Currículo e tempo**: a organização em ciclos. Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, 1999. (mimeo).

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, n. 3, out. p. 11-26, 2003.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2008.

OLIVEIRA, O. V. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sará. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 13-24, 2008.

Recebimento em: 15/03/2012.

Aceite em: 20/03/2012.

Uma educação profissional de cor

A color professional education

Willian Silva de PAULA¹

Resumo

Este artigo busca investigar a trajetória profissional de jovens, dando ênfase na questão cor. Foram realizadas entrevistas com treze alunos, levantando, através da *História de Vida*, fundamentada em Becker (1999), a trajetória que eles desenvolveram após concluir o curso técnico. A análise de dados teve como suportes teóricos estudos de Petrucelli (1998), Hall (2002), Velho (1999) e Teixeira (2003). O levantamento leva a refletir sobre a necessidade de apreciação dos dados sobre cor no Brasil e estimular pesquisas sobre as dimensões antropológicas e sociais no processo do brasileiro se autoclassificar e classificar o outro por categorias de cor.

Palavras-chave: Estudantes. Negro. Classificação. Categorias de cor.

Abstract

This research tried to investigate the professional trajectory of younger, giving emphasis in skin's color. For this, thirteen students had been interviewed, based on *History of Life*, Becker (1999), trying to understand the trajectory that they had developed after to conclude the technician course. The analyzes of data had as theoretical supports studies of Petrucelli (1998); Hall (1999); Velho (1999) and Teixeira (2003). This kind of studies reflect on the importance about data on color in Brazil and stimulate the research production on the anthropology and social dimensions in the process of the Brazilian to classify themselves and to classify the others.

Keywords: Students. Black. Classify. Color's Categories.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professor e Diretor Geral do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT - Campus Confresa-MT :Endereço institucional: Av. Vilmar Fernandes,300,Setor Santa Luzia, Confresa-MT Telefone (66) 3564 2600. E-mail: <willian.paula@cfs.ifmt.edu.br>.

Considerações iniciais

Ser negro num país multirracial e miscigenado como o Brasil é ser diferente. Mas diferente de quem? De uma pessoa branca? Que é dado como o natural existente, que ninguém questiona seu sexo ou sua *raça*? Isso apenas por ser branco?

Estudar as diferenças entre negros e brancos na educação tem sido uma tarefa difícil, quando se tem em mãos dados que nos levam a perceber a necessidade de compreendermos o retrato das desigualdades raciais que vem sendo solidificado na sociedade brasileira.

Ao adentrar nesse campo é que nasce o artigo que ora apresento, para mostrar a questão da cor presente na trajetória profissional de jovens negros egressos do Cefet-Cuiabá-MT, hoje Campus São Vicente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Este trabalho teve como objeto de estudo alunos negros egressos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá-MT, hoje campus São Vicente do IFMT, do período de 1995 a 1999, período em que participava da formação desses egressos como professor efetivo da Instituição e como Coordenador de Assistência ao Educando.

O então CEFET-Cuiabá vinha, desde 1947, formando técnicos agrícolas para atuarem em áreas diversas, como: pecuária, agricultura, indústrias rurais, pequenas propriedades, comércio de produtos agropecuários etc.

Para atender os objetivos da pesquisa foi realizada uma classificação dos alunos através da cor da pele, observando as fotografias 3x4 que estavam em suas fichas de matrículas, procedendo como Teixeira (2003), utilizando-se as categorias de cor oficiais do IBGE como base (branca, amarela, preta, parda e indígena) - e a esse grupo acrescentamos uma outra categoria intermediária: *mulatos*, que, segundo Teixeira (2003, p. 36), possibilitariam “[...] ampliação do debate”. Para ela, é exatamente esse grupo *mulato* que talvez “[...] represente o maior problema de uma classificação racial no Brasil” (TEIXEIRA, 2003, p. 36). Assim, utilizamos pardos e mulatos, seguindo um critério de gradação de cor, em que os primeiros seriam mais claros e os segundos mais escuros.

Foram analisadas 425 (quatrocentas e vinte e cinco) fichas de alunos egressos do curso técnico agrícola, distribuídos de acordo com os anos de conclusão do curso, sendo: 1995, 1996, 1997 e 1999. Essa análise se pautou na classificação de cor e no tipo de escola onde realizaram o Ensino Fundamental

Para a classificação, levou-se em consideração a cor da pele que apresentavam nas fotos, bem como traços e formatos dos olhos, lábios e nariz, e o tipo de cabelo, pois, conforme Oliveira (1999, p. 48), “[...] é a tais características físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é a fonte de discriminação”.

Teixeira (1986) observa que o fato de os indivíduos se encontrarem classificados por sua cor de pele e demais características físicas a ela vinculadas sugere a forma como podem ser socialmente caracterizados; e também Schwarcz (1993) ressalta que o resultado da indeterminação nas distinções raciais faz com que o fenótipo, ou, melhor, certos traços físicos, como o formato, o tipo de cabelo e a coloração de pele, se transformem nas principais variáveis de discriminação.

Ainda Oracy Nogueira (1985) aponta que a marca principal, que permite a identificação dos potenciais sujeitos de preconceito, é a cor, para a qual existe uma espécie de escala de gradação, que vai do estritamente branco (o nível ideal) ao completamente preto.

Tendo feito uma classificação com os embasamentos acima, foi possível chegar ao seguinte quadro:

Quadro 1 - Distribuição dos alunos por cor e ano de formatura

Categorias de cor	1995	1996	1997	1999
Amarela	01	02	01	01
Branca	50	60	52	53
Mulata	10	10	10	05
Parda	42	29	45	29
Preta	08	08	04	03
Índio	01	01	---	---
Total	112	110	112	91

Fonte: Paula, W. S. (2011).

Observa-se, no Quadro 1, parcela pouco representativa dos alunos negros. Em um universo de 425 alunos, apenas 23 foram classificados como pretos, já na categoria mulato foram 35 alunos; pardos, 145; e brancos, 215, o que vem somar com o que as pesquisas têm demonstrado.

Jaccoud e Beghin (2002) verificaram que no acesso ao Ensino Médio tem-se um aumento da ocorrência de desigualdade entre negros e brancos: “[...] apesar da população negra de 15 a 17 anos ter quase triplicado seu ingresso no ensino médio, a distância aumentou de 18 para 26 pontos”.

Segundo Jesus (2006), hoje, no Brasil, os jovens que conseguem atingir nível de escolarização do Ensino Médio são considerados vitoriosos, pois entre os alunos negros, poucos são os que conseguem superar essa barreira e chegar à universidade.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2005 (INEP, 2005) revelam que os estudantes autodeclarados pardos representam 36,9% do total de 19.828.489 matrículas registradas em escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Já os que se consideram brancos são 33,8%; os pretos 8%; os amarelos 1,1%; os indígenas 0,8%; e aqueles que não declararam sua raça/cor, 19,3%.

Esse mesmo censo apresenta dados que apontam os estudantes declarados pardos como maioria, 40,5% nas matrículas das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

E em se tratando de escolas federais, o Censo mostra que 50,7% dos 94.379 estudantes matriculados não declararam sua raça/cor durante a coleta das informações para o Censo Escolar da Educação Básica 2005. Os alunos que se autodeclararam brancos representaram 25,6% do total de matrículas registrado, e os pardos, 18,5%. Já os amarelos respondem por 0,8% das vagas ocupadas e os indígenas por 0,5%.

Os dados observados no Censo Escolar de 2005 deixam claro que a escola pública ainda é a via de acesso ao ensino mais procurada pelos alunos negros.

Ainda como técnica para coleta dos dados foram realizadas entrevistas, tendo como procedimento metodológico a *história oral*, através da técnica de *história de vida*.

Thompson (1992, p. 26), ao discutir os aspectos metodológicos da história oral, destaca que ela propicia a obtenção de dados semelhantes à autobiografia publicada, porém com maior dimensão, baseada em “[...] uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação do relato tido como verdadeiro [...]”, no qual os depoentes podem ser escolhidos entre as pessoas mais humildes, desprivilegiados ou derrotados.

O autor enfatiza ainda que a abordagem oral trata de vidas individuais baseadas na fala e não na habilidade da escrita, que é exigente e restrita. O autor chama a atenção para a importância da utilização do gravador, visto que esse permite não só que a história seja registrada em palavras faladas, mas que também seja apresentada por meio delas: “As palavras podem ser transmitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história” (THOMPSON, 1992, p. 40).

Definido o método a ser utilizado, elaborou-se um roteiro de entrevistas a partir dos seguintes eixos: escolha do curso técnico; trajetória profissional; identidade e discriminação. As perguntas que compuseram o roteiro eram abertas, permitindo o surgimento de outras questões ao longo das entrevistas, as quais foram realizadas no primeiro semestre de 2006.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Acrescentam ainda que, mesmo utilizando um guia, as entrevistas

qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2006 e não foram feitas de acordo com todas as fichas levantadas. Para escolher os entrevistados, optou-se por aqueles que estavam atuando em cidades próximas, que facilitassem o encontro com o pesquisador. Foram feitos contatos via telefone e e-mail, e os encontros eram marcados no então CEFET, ou nas casas dos sujeitos e/ou na residência do pesquisador, visando atender aos objetivos propostos para a pesquisa. Apenas um aluno teria de se deslocar de muito longe para ser entrevistado, mas como ele se encontrava em período de férias no município de Jaciara, que fica próximo a São Vicente, foi possível entrevistá-lo.

Tendo feito esses contatos, chegou-se ao número de 13 sujeitos com os seguintes perfis:

Perfil dos alunos entrevistados

- F.R.A.C. 25 anos, médico veterinário. Trabalha na propriedade da família no município de Pedra Preta-MT. Foi classificado como pardo.
- C.L.E.S. 27 anos, estudante da Universidade do Estado de Mato Grosso, faz um curso superior voltado para Agroecologia. Foi classificada como mulata.
- M.L.M. 31 anos, Bióloga. Trabalha com projetos de Educação Ambiental na propriedade da família. Foi classificada como preta.
- E.L.A. 25 anos, concluinte do Curso de Tecnologia em Agricultura Sustentável do hoje IFMT/Cuiabá. Desenvolve um projeto de mudas nativas dentro de uma empresa incubada na Incubadora de Empresas ATIVA do IFMT/Cuiabá. Foi classificado como pardo.
- A.A.E.P. 26 anos, cursou Biologia em uma faculdade particular de Várzea Grande-MT. Trabalha na própria propriedade em um assentamento rural. Foi classificada como mulata.
- L.R.T. 27 anos, formando nos cursos técnicos agrícola e de informática oferecidos pelo então CEFET Cuiabá. Atualmente, trabalha como prestador de serviço da Associação de Pais e Mestres do IFMT/Cuiabá na área de informática. Foi classificado como preto.
- O.S. 28 anos. Formado em Licenciatura em Ciências Agrícolas e Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Trabalha como agrônomo no município de Confresa-MT. Foi classificado como preto.

- E.S.M. 27 anos, técnico Agrícola. Trabalha com algodão no município de Campo Verde. Foi classificado como mulato.
- G.O.T. 25 anos, concluinte do curso de Tecnologia em Agricultura Sustentável do IFMT/Cuiabá. Desenvolve projetos de mudas nativas em empresa incubada na Incubadora de Empresas ATIVA do IFMT/Cuiabá. Foi classificado como preto.
- B.D.G. 26 anos, Técnico Agrícola. Trabalha num Hotel Fazenda no município de Barão de Melgaço-MT. Foi classificado como preto.
- A.F.G. 27 anos, Técnico Agrícola. Trabalha como motorista de transporte urbano no município de Cuiabá. Foi classificado como preto.
- M.S.S. 28 anos, Técnico Agrícola. Funcionário público do município de Juscimeira-MT. Foi classificado como mulato.
- E.P.M. 26 anos. Técnico Agrícola. Funcionário de uma Empresa de Bebidas no município de Cuiabá. Foi classificado como pardo.

Nesta pesquisa foram ouvidos, também, professores e a funcionária responsável pelo setor de Relação Escola – Empresa que faz o encaminhamento para estágio e empregos dos alunos do IFMT/Cuiabá. Esta pesquisa, da qual este artigo faz parte, bem como seus resultados estão no livro *Educação profissional e a trajetória profissional de jovens negros em Mato Grosso*, publicado pela EdUFMT, (PAULA, 2011).

Souza (2001) comenta que a escola é um lócus privilegiado para a emergência de embates que envolvem a problemática racial, pois nela se encontram crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos fenotípicos.

Há uma espécie de pacto da convivência, ser reconhecido ou reconhecer alguém como negro soa, às vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior (SOUZA, 2005). Ao fato que as terminologias, como: moreno, pardo, bronzeado, ou algo semelhante, conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito.

Definir a cor ou raça de alguém não é tarefa simples. Segundo Hall (2002), a cor de um ser humano é sempre presumida, uma vez que cor é uma categoria classificatória, criada culturalmente. Para ele, a atribuição ou a autoatribuição de cor é a tentativa de situar um sujeito em um contexto social, usando uma presumida aparência para posicionar o referido sujeito nas relações de poder como dominante, subalterno, igual, diferente.

Na história dos censos, percebe-se uma nuance de cores diluídas nos diferentes termos que já foram usados e outros que ainda permanecem com intuito de classificar a população brasileira. Entre eles, pode-se destacar o caboclo, mestiço,

amarelos, pardos, pretos, brancos e indígenas que, a partir de 1991, passaram a ser enumerados separadamente do *pardo*, o que possivelmente teria gerado a inclusão do termo *raça* ao quesito cor.

Observa-se que desde a realização do primeiro levantamento de informação sobre a raça no Brasil, em 1872, os pesquisadores têm buscado apreender o significado da diversidade de termos usados no cotidiano das relações raciais no país.

Em 1976, o IBGE introduziu no seu levantamento uma questão aberta, procurando verificar se as categorias do censo se distanciavam dos termos usados no cotidiano da população. Nessa questão aberta, o informante definia sua condição racial usando vocábulos do dia a dia. O resultado foi uma variedade de termos, sendo que 57% deles poderiam ser enquadrados nas categorias censitárias. A conclusão desse levantamento foi que, mesmo usando categorias censitárias que limitem a riqueza de termos raciais e eliminem as ambiguidades, essas categorias estariam expressando o modo como a maior parte da população se percebe racialmente.

Petrucelli (1998) também realizou estudos de gênese de alguns termos encontrados na Pesquisa Mensal de Emprego (PME) de 1998, mostrando as origens dos termos: pardo, mulato, mestiço, moreno, bugre, caboclo, cafuzo, preto, branco.

Segundo o estudo feito pelo autor, o termo *pardo* pode ter sua origem do latim, significando leopardo (leão-pardo) pela sua cor obscurificada. Já o *mulato* seria o resultado da miscigenação entre brancos e pretos, ou vice-versa. *Mestiço* vem do latim tardio *mixticus* de *mixtus*, participio passivo do verbo *miscere*, misturar (PETRUCCELLI, 1998). O termo *moreno* tem sua origem no espanhol, oriundo de moro, do latim *maurus*, referindo-se ao habitante da Mauritània.

Com relação ao vocábulo *caboclo*, Petrucelli (1998) fala que pode ser usado para nominar o índio como mestiço de índio com branco, ou ainda, aquele de cor cobreada e cabelos lisos. *Cafuzo* para o autor, embasado em Cunha (1982), teria uma origem incerta, já o termo *bugre* tem referência *depreciativa* como designação genérica dada ao índio, especialmente o bravo e /ou guerreiro.

Para entender o termo *preto*, cita Said-Ali (1931), dizendo que esse termo vem da etimologia do português Preto, espanhol Prieto, e ainda está por elucidar, e a cor *branca* está relacionada a termos alvos, claros.

Valendo-se, ainda, dos dados levantados pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME) de 1998, Petrucelli (1998) afirma ter encontrado 143 categorias de cor que foram construídas culturalmente para dar conta de nuances fenotípicas, permitindo uma identificação da cor “[...] dentro de uma escala cromática em posições relativas de distanciamento social variado com a categoria negro”. Tais denominações também são entendidas pelo autor como uma das estratégias

utilizadas para contrabalançar práticas de discriminação. Constroem-se matizes que se aproximam do componente de pele mais clara, na tentativa de uma melhor aceitação social. Dessa forma, a atribuição de cor a uma pessoa é feita de maneira que depende do convívio e, normalmente, vem revestida de significados no interior de um contexto histórico-cultural e social específicos. Assim, quando os indivíduos se autot classificam, o fazem em conformidade com seus contextos de vivência.

Na presente pesquisa, foram realizados três tipos de classificação de cor para os 13 alunos entrevistados: classificação do pesquisador (utilizando as categorias pretas, pardas e mulatas, brancas, amarelas e índias) e a autot classificação dos entrevistados por categorias abertas e pelas categorias de cor fechada do IBGE.

O Quadro 2 apresenta o levantamento de cor feito através da classificação do pesquisador e dos levantamentos feitos com os alunos durante as entrevistas.

Quadro 2 - Cor dos alunos, segundo a classificação do pesquisador e dados das entrevistas

Alunos	Classificação do Pesquisador	Autot classificação	Classificação do IBGE
F.R.A.C.	pardo	brasileirinho jambo	branco
C.L.E.S.	mulata	Negra	Preto
M.L.M	preta	Parda	Parda
E.L.A.	pardo	Pardo	Pardo
A A. E.S.	mulata	Morena	Índio
L.R.T.	preto	Moreno escuro	Preto
O.S.	preto	Negro	Preto
E.M.S.	mulato	moreno	pardo
G.O.T	preto	Negro	Negro
B.D.G	preto	Preto	Pardo
A.FG	preto	queimadinho/ Preto	Preto
M.S.S.	mulato	moreno	Pardo
E.P.M.	pardo	moreno	pardo

Fonte: Paula, W. S. (2011).

Observa-se que a questão de classificar, nominar alguém com relação à cor, é mesmo muito difícil, pois ocorreram divergências entre as classificações feitas pelo pesquisador e os dados levantados nas entrevistas: os entrevistados se autotranscreviam e escolhiam uma categoria fechada de cor, de acordo com o IBGE. Pode-se observar isso na categoria mulata, que aparece apenas na classificação do pesquisador.

Dos 13 alunos entrevistados, ocorreram seis casos de compatibilidade entre as classificações de cor do pesquisador e a autotranscrição dos entrevistados na categoria de cor fechada. Desse total, quatro se referem à categoria preto e dois à pardo.

As disparidades percebidas ficam em torno das categorias pardo, preto e mulato, nas quais encontramos uma classificação do pesquisador como pardo e a autodenominação do entrevistado como branco; isso também ocorreu em dois casos de classificação por parte do pesquisador como pretos e os entrevistados se autodeclararam como pardos. O que chamou mais atenção, como já foi dito, é em relação ao *mulato* e a dificuldade de se autointitular como mulatos, pois na classificação do pesquisador havia 04 mulatos e estes, na autotranscrição, não se viam assim, um deles se autotranscreveu preto; um se autodefiniu como índio e dois se declararam pardos.

A preferência por categorias que se aproximem da cor e das categorias do branco possui em seu contexto aspectos históricos, sociais, culturais e intelectuais, na qual as ideias brasileiras sobre raça surgiram e se disseminaram no país. Com enfoque mais elevado no final do século XIX, as políticas públicas brasileiras tinham por objetivo branquear a população sob uma perspectiva hierárquica, classificava-se a população em raças superiores e inferiores, afirmando assim as desigualdades no país.

Bento (2002) observa que a questão do branqueamento é frequentemente considerada como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura se igualar ao branco, miscigenando-se com ele para diluir suas características raciais.

Na verdade, continua a autora, quando se estuda o branqueamento conclui-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca.

Mas, conforme observamos nas entrevistas, ainda permanece no imaginário das pessoas esse *ideal de branqueamento*. Quando perguntado sobre a sua cor e a dos seus familiares, os alunos nos colocam.

Ah, professor, eu sou preto, Mas eu queria ser um pouco mais claro... (B.D.G.).

Ah, num sei, acho que parda, pode ser parda? Tem a cor pardo mesmo? Acho que sou pardo (B.D.G.).

Olha, acho que todos ali, meus pais, meus irmãos, né? Eu tenho quatro irmãos, acho que todos nós seríamos branco, em relação à cor da pele será branco (F.R.A.C.).

A classificação, até mesmo para os entrevistados, não é uma tarefa fácil como parece, pois observamos o uso de termos diferenciados para categorizar cor.

Sou moreno escuro (L.R.T.)

Eu sou meio queimadinho, brincadeira professor, eu sou preto (A.F.G.).

Acho que minha cor é a cor do brasileiro jambo (F.R.A.C.).

As dificuldades de se classificar, e até mesmo se autot classificar, usando expressões como: *queimadinho*, *escuro*, *moreno*, *brasileirinho*, *jambo*, dão margens para diversas possibilidades de classificação, conforme explica Teixeira (1986, p. 90):

[...] escuro e claro são categorias relativizadoras, que atenuam a possibilidade de conflito porque permitem, de forma mais acentuada, a manipulação e a ambiguidade, já que o que é claro na relação com alguém pode ser mais escuro frente a um outro, enquanto as possibilidades de relativização dos termos branco e preto são muito mais reduzidas.

As divergências de classificação entre o pesquisador e os entrevistados evidenciam que a cor no Brasil não possui critérios estabelecidos. Os sistemas de classificação intercalam entre pretos e brancos, dando origem a vários tipos de denominações para definir a cor de uma pessoa.

No Quadro 2 também se observa o diferencial de categorias utilizadas pelos alunos entrevistados nas perguntas de cor aberta e fechada.

Percebe-se o uso do termo *negro* como uma certa preferência na categoria de cor aberta, já o uso do termo *moreno*, na categoria aberta de cor, faz referência ao pardo na categoria de cor fechada, e também o uso “moreno escuro” para referenciar o preto na categoria de cor fechada. Observamos também a aceitação do termo preto nos dois tipos de categoria.

Vale lembrar que, durante as entrevistas, foi notória na fala dos entrevistados a preferência pelo termo *negro*, até mesmo na categoria de cor fechada, pois não gostavam de se autot classificar como preto, e como só tinham essa opção na categoria de cor fechada então ficariam com ela, por se aproximar do negro pela qual tinham preferência.

O termo negro no final do século XIX era utilizado como uma denominação pejorativa para homens e mulheres escravizados. Segundo Guimarães (2002), naquela época, as pessoas livres de ascendência africana eram classificadas ou se classificavam como *pretos*, *pardos* ou *homens de cor*. “Apenas a partir de meados dos anos de 1920, uma elite desses homens de cor passou a se designar como ‘negros’, unificando as diversas denominações de cor sob esse termo” (GUIMARÃES, 2002, p. 3). O autor ressalta também que as pessoas com ascendência africana que participavam de mobilizações políticas no país passaram a se designar como negros a partir daquele período.

A preferência dos alunos entrevistados pelo termo negro não se configura como uma problemática, visto que essa pesquisa entende o termo negro como a junção de pretos, pardos e mulatos.

O termo moreno aparece no Quadro 2, na pergunta de cor aberta, e foi usado por 3 alunos que se autodeclararam pardos na categoria de cor fechada. O uso desse termo será o ponto de discussão do próximo tópico.

Eu sou moreno!

Segundo Piza e Rosemberg (2002), o termo moreno pode estar designando a procura do branqueamento, já para outros, porém, essa denominação, tanto no processo de auto quanto de heteroclassificação, pode estar designando um processo de despreconceituação da nomeação da cor.

Para as autoras, as palavras usadas para nomear a cor das pessoas não são veículos apenas enunciadores de matizes de cor, mas também portadoras de índices de preconceito/ discriminação, de seu distanciamento e de sua superação. Elas comparam também que não dispomos de um mapa linguístico, como o que foi feito nos Estados Unidos, sobre os atributos associados às palavras *black* e negro, e nem tampouco temos uma política linguística, como a que vem caracterizando a construção de um termo politicamente correto naquele país, porém observam que algumas pistas sugerem a preferência de certos termos para designação da rotulação de cor ou pertencimento racial entre certos segmentos sociais, nem sempre compartilhada com outros, contribuindo para a fluidez deste campo de relações.

Segundo Castro (2005a), a miscigenação da população brasileira, agregada à ausência de um critério de cor, deixa aberta a utilização de múltiplas categorias de cor, que são constantemente utilizadas para dar conta da multiplicidade de cores dessa população.

Para Munanga (1998) esse total de cores demonstra que o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de

fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco. O autor se vale das palavras de Moura, que diz que “[...] a identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos reificados, usados pelos próprios não-brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma esmagadora magia” (MOURA, 1988, p. 64, apud MUNANGA, 1998).

Osório (2003, p. 35) afirma que o termo *moreno* “[...] revela uma espécie de recalque coletivo que trai a rejeição da ascendência negra e da valorização de muitas contribuições realizadas pelos africanos transmigrados à força para o Brasil, e por seus descendentes”.

O autor ainda comenta que o uso de *moreno* como um eufemismo, para não se referir às pessoas como negras, pretas ou pardas, é a expressão perfeita de uma etiqueta de relações raciais, sendo comum as pessoas se referirem a fulano, que é negro, como *aquele moreno*, ainda que fulano não tenha o maior problema em se declarar negro, preto ou pardo. É uma espécie de concessão polida para não *depreciar* o sujeito pela alusão ao que se entende como condição racial.

Essa junção de cores, se resumindo no *moreno* como um dos termos mais comumente usado pela sociedade para se referir às pessoas negras, também foi percebida na fala de nossos entrevistados, quando solicitado que se autoterrassem e classificassem seus familiares de acordo com categorias de cor.

Morena também, todos morenos, tem moreno claro, moreno escuro, mas todos morenos (M.L.M.).

Por causa que meu pai, ele é moreno escuro e minha mãe já é branca, então fica difícil distinguir, por causa que alguns dos meus irmãos é branco e outros são morenos, então daria para distinguir que a maioria é moreno (A.A.E.S.).

Acho que minha cor é a cor do brasileirinho jambo, né? Tem assim, num sou negro, num sou branco, acho que sou uma mistura (F.R.A.C.).

Santos (2004) observou também em sua pesquisa que os entrevistados usavam termos que branqueavam a cor da pele. Supõe-se, assim, que se tratava de uma fuga do racismo, dos preconceitos arraigados, dado os significados sociais que eles têm em suas vidas.

O uso do eufemismo *moreno*, que para muitos seria uma forma mais carinhosa de denominar o outro, contribui, de certa forma, para colocar *debaixo do tapete* as questões de discriminações e desigualdades entre brancos e negros no nosso país.

Conclusões

Ao analisar os dados referentes a esse nível de ensino, e desmembrarmos essa análise por cor, os dados nos mostram que a população negra se encontra em desigualdade quando comparada à população branca no quesito educação, pois, à medida que aumenta o nível escolar, diminui o índice de alunos negros.

Estatísticas apontam que no Ensino Médio a proporção de alunos negros é de 43,9%, o que nos permite comparar com os dados levantados no CEFET-Cuiabá, hoje campus São Vicente do IFMT, através das fichas de alunos egressos do período de 1995 a 1999 e, para nossa surpresa, os dados de Escolas Federais do Censo Escolar de 2005 falam que mais da metade dos alunos de escolas federais não declararam sua raça/cor o que dificulta fazer um estudo melhor sobre a situação dos negros no Ensino Médio de Escolas da Rede Federal de Ensino.

Dentro do universo de 425 fichas analisadas, o número de alunos brancos era maior que o número de alunos negros, entendendo que negro nessa pesquisa é a representação de pretos, pardos e mulatos, o que nos leva a concordar que, quanto mais se aumenta o nível de escolaridade, mais se branqueia o gráfico.

Outro ponto a salientar foi o momento da classificação por cor dos sujeitos da pesquisa; para isso utilizaram-se as fotos 3x4 que se encontravam nas pastas dos alunos. A classificação se deu com base nas categorias de cor do IBGE, acrescida do termo mulato. Essa ação foi realizada apenas pelo pesquisador e, em segundo momento, pelos entrevistados através de perguntas abertas e fechadas feitas no decorrer das entrevistas.

A identificação dos sujeitos por cor não foi uma tarefa fácil, nem por parte do pesquisador nem pelos entrevistados que, ao responderem ao questionamento da pergunta aberta, demonstravam incertezas quanto à cor que usariam para sua autoclassificação e dos seus familiares e acabavam optando pelos termos como moreno claro, moreno queimado e outros.

Ficou visível que os termos negro e moreno tiveram mais aceitação por parte dos entrevistados, até porque esses termos têm melhor aceitação na mídia e no dia-a-dia na sociedade, ou seja, eles ficam livres dos pejorativos que o termo *preto* carrega, pois chegamos a ouvir que preto não era cor, que usar o termo preto para classificar alguém era racismo. Esse tipo de levantamento nos levou a refletir sobre a importância que se tem de informar a população sobre a necessidade de apreciação dos dados sobre cor no Brasil e estimular a produção de pesquisa sobre as dimensões antropológicas e sociais no processo do brasileiro se autoclassificar e classificar o outro por categorias de cor, sejam elas abertas ou fechadas.

Referências

- BENTO, Maria A. Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria A. Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, Howard. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Álvares et al. Porto: Porto Editora, 1994.
- CASTRO, Edmara da Costa. As denominações de cor no Brasil. In: MÜLLER, Maria Lúcia R. (Org.). **Cadernos NEPRE**. Cuiabá: EdUFMT, v. 1, n. 1, jan/jun/2005a. p. 44 –46.
- _____. **Identidade e trajetórias de alunos negros na UFMT nos cursos de nutrição, enfermagem e medicina**. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, UFMT, 2005b.
- CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica. **Projeto Político-Pedagógico**. Cuiabá: jun. 2002.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. A população negra em mercados de trabalho metropolitanos. **Estudos e pesquisas**, ano I, n. 3, São Paulo, nov. 2004.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cadernos de Pesquisas: relações raciais e educação – Temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed., Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. Coordenação de população e indicadores sociais. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2005**. Brasília, DF: ME/INEP/DEEB, 2005.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, DF: IPEA, 2002.

JESUS, Lori Hack. Jovens negros no ensino médio de Tapurah – MT. Trabalhando as diferenças na educação Básica lei 10639/03 no município de Cuiabá. **Revista Documenta**, Brasília, DF, maio 2006, fascículo 01.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cadernos PENESB**, v. 4, Niteroi: EdUFF, 2002.

_____. (Org.). **Estratégia e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Teorias sobre o racismo. In: Hasembalg, C. A. et. al. **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Estudos & Pesquisas 4. Niterói: EdUFF, 1998, p. 43-65.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Uma abordagem conceitual de noções de raça, racismo e etnia. Palestra. **Seminário de relações raciais e educação, PENESB**, 11 maio 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. IPEIA **Texto para discussão**, n. 996, Brasília, DF, nov. 2003.

PAULA, W. S. de. **Educação profissional e a trajetória profissional de jovens negros em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PETRUCCELLI, José Luís. A Cor denominada um estudo do suplemento da pesquisa mensal de Emprego de julho de 1998. **Textos para discussão**. Diretoria de Pesquisa, n. 3.

_____. **Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro.** Série Ensaio & Pesquisas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Laboratório de Políticas Públicas; Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, Rio de Janeiro, 2004.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria A. Silva (Org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. **Negros na UFMT:** trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, UFMT, 2004.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: S0ecretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, 2005.

SOUZA, Maria Ivonete. **Migração e rotatividade escolar na área madeireira de Sinop/MT.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

SCHWARCZ, LÍlian Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questões racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Família e identidade racial:** os limites da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda. Rio de Janeiro. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

_____. **Negros na universidade:** identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Tradução: Nadza Rodrigues Marques, Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1992.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Recebimento em: 15/03/2012.

Aceite em: 25/03/2012.

Afro-educação em Mato Grosso do Sul: o Projeto Guaicuru e a construção da escola cidadã (1996-2003)

Afro education in Mato Grosso do Sul state:
The Guaicuru Project and the construction of the citizen school (1996 to 2003)

Maria do Carmo BRAZIL¹
Reinaldo Antonio VALENTIM²
Alessandra Cristina FURTADO³

Resumo

Analisamos o movimento negro sul mato-grossense em suas particularidades à luz da história brasileira, no período 1996-2003. A LDBEN nº 9394/1996, ao inserir conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira em áreas específicas do currículo escolar ensinou a construção da Lei nº 10.639/2003. Neste contexto emergiu o “Projeto Guaicuru”, parte do Programa de Superação das Desigualdades Raciais de MS, cuja análise se orientou pelo referencial de Gohn (1997), Aranda (2007), Candau (2002), entre outros autores. O cotejamento das leis educacionais, decretos e Cadernos temáticos evidenciaram o nível de mobilização dos trabalhadores da educação e as ações políticas do governo petista em MS, de 1999 a 2003.

Palavras-chave: Movimento negro. Constituinte escolar. Política educacional. Mato Grosso do Sul.

Abstract

This approach considered the particularities of the black movement in Mato Grosso do Sul state (MS) based on Brazilian history (1996 to 2003). The LDBEN (Law Nr. 9.394/1996), inserted the contents of history and Afro-Brazilian Culture in specific areas of the curriculum gave rise to the construction of the Law Nr. 10.639/2003. In this context emerged the “Guaicuru Project” into Program from Overcoming Racial Inequality on MS, whose analysis was guided by framework from Gohn, Aranda, Candau, among others. The comparison between educational laws, decrees and thematic workbooks showed the level of mobilization of educational workers and the political actions of the Worker’s Party government in MS from 1999 to 2003.

Keywords: Black movement. School constituent. Educational policy. Mato Grosso do Sul.

-
- 1 Docente titular em História do Brasil na Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD. Doutora em História Social pela FFLCH/USP. Grupo de Pesquisa GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade). Membro do Grupo de Pesquisa GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade). End. institucional: Rua João Rosa Goes, 1761, Vila Progresso Caixa Postal - 322 CEP: 79.825-070 Dourados – MS. E-mail: <mc.2708@hotmail.com>.
 - 2 Mestre em História pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- FAED/UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade). E-mail: rc.valentim@hotmail.com.
 - 3 Docente Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD. Doutora em Educação (USP). Coordena o Grupo de Pesquisa GEPHEMES (História da Educação, Memória e Sociedade). E-mail: alessandra_furtad@yahoo.com.br.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 46	p. 375-400	maio/ago. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este trabalho envolve a temática acerca da História dos Movimentos Sociais, elege Mato Grosso do Sul como cenário e privilegia o período de 1996 a 2003 como recorte temporal. O ano de 1996 se refere à data da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, fruto do processo de mobilizações decisivas do segmento negro em favor da igualdade racial. Estes movimentos, empreendidos, sobretudo, pelos profissionais da educação, se centraram na luta para que fossem inseridos na Lei os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, aspecto que mais tarde (2003) coroou de êxito a mobilização do negro brasileiro em favor da igualdade de direitos traduzida na Lei nº 10.639/03.

Ao abordar o *Projeto Escola Guaicuru e a Construção da escola cidadã* procuramos refletir sobre as ações políticas do governo sul mato-grossense, entre os anos de 1999 e 2001, na construção de Plano Estadual de Educação (PEE) a partir da Constituinte Escolar, cujo papel teve o propósito de orientar a educação das escolas da rede pública e privada de ensino de Mato Grosso do Sul. Essa instituição foi criada a partir da mobilização dos trabalhadores da educação, com vista a alcançar a transformação social e preparar os brasileiros para a cidadania. A *Constituinte Escolar* elaborou o Plano de Educação para a Rede Estadual Mato Grosso do Sul, cuja aprovação ocorreu no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, em 28 de junho de 2001. O foco de análise envolveu a instalação da Constituinte Escolar, composta por várias entidades sociais e do Governo, e na elaboração, redação ou reforma do Plano de Educação para a Rede Estadual Mato Grosso do Sul.

A análise dessa temática determinou a necessidade de se buscar a conceituação e o sentido da expressão *escola cidadã*, bem como o significado do Projeto Guaicuru, no contexto de elaboração do PEE em Mato Grosso do Sul. Estes conceitos tiveram inspiração nos princípios fundamentais da Constituição de 1988, a *Constituição Cidadã*, sobretudo no Art. 3º, inciso I, no qual foi determinada a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”. O inciso III institui a erradicação da pobreza e a marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. E no inciso IV ficou estabelecido a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Assume particular importância a análise do contexto do “Programa de Superação das Desigualdades Raciais de Mato Grosso do Sul”, cuja proposta de governo contemplou aspectos relevantes para as mobilizações sociais, com destaque para o movimento negro no combate ao racismo, via política de ação afirmativa, participação em projetos políticos, como o movimento Constituinte Escolar e o Projeto Escola Guaicuru.

Os objetivos da investigação foram, portanto refletir sobre a participação do negro nos processos de construção da sociedade brasileira e analisar o “Projeto Escola Guaicuru”, como reflexo da mobilização dos trabalhadores da educação e das ações políticas do governo sul mato-grossense, entre os anos de 1999 e 2001. Desse movimento foi criada a Constituinte Escolar, que, por sua vez, gerou o Plano Estadual de Educação (PEE), com o propósito de alcançar a transformação social e preparar os brasileiros para a cidadania.

A análise regional foi realizada à luz do contexto econômico, político, social e cultural brasileiro, consoante reflexões de Peter Burke (1992), que interpreta as ações humanas cotidianas na perspectiva da história total, privilegiando abordagens regionais. Como suporte historiográfico para nossa abordagem, recorreremos a Gohn (1997); Bittar (1998); Munanga (2005), Cavalleiro (2001), Rosemberg (2001); Gadotti (1992), Telles (2003); Catanante (1999, 2008); Conceição (2003); Aranda (2004); Candau (2002), Fernandes e D’Avila (2008), Frigotto (1995), entre outros.

Como material empírico utilizamos a legislação, os programas, os projetos educacionais e outros materiais produzidos em âmbito institucional, estadual e federal, além dos Cadernos Temáticos da *Escola Guaicuru*, produzidos em ordens distintas, quais sejam: a série Fundamentos Políticos-Pedagógicos; a série Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais, e a série Constituinte Escolar. Nestes materiais foram coletadas as informações concernentes ao nível de participação dos distintos atores sociais nos momentos decisivos da história do movimento negro sul mato-grossense.

Educação como fator de inclusão social (PNE)

Com a instalação do regime republicano no Brasil emergiram as primeiras ideias de construção de um plano educacional para todo o território nacional. Conforme o histórico do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), esboçado nas primeiras páginas do referido documento, diante das mudanças verificadas no quadro social, político e econômico nas primeiras décadas do século 20, cresciam os anseios da elite intelectual brasileira, sobretudo, em traçar os rumos da educação como condição indispensável para o desenvolvimento do país.

As preocupações em torno da instrução alcançavam os mais diversos níveis e modalidades. Desses anseios emergiram inúmeras reformas educacionais e a organização do manifesto dos intelectuais, dirigido ao povo e ao governo, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932), cuja repercussão redundou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934.

A partir daí, todas as constituições posteriores, exceto a de 37, admitiram a ideia de traçar um Plano Nacional de Educação. Assim, no ano de 1962 surgiu o Primeiro Plano Nacional de Educação, iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, elaborado durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. A projeção das metas quantitativas e qualitativas previa um prazo de oito anos para alcançá-las. Nos anos de 1965 e 1966 a Lei sofreu uma revisão, ao introduzir medidas descentralizadoras prevendo a elaboração de planos estaduais, originando-se daí o chamado Plano Complementar de Educação.

Com isso foram programadas as alterações referentes à distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. Em 1967 foi novamente colocada em pauta pelo Ministério da Educação e Cultura, e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, a proposta de se institucionalizar um plano educacional, mas não logrou sucesso.

Segundo o histórico do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) apenas com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi retomada a ideia de um plano educacional para o país. Emergiu a concepção de se constituir um Plano Nacional de Educação (PNE) em longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, cuja obrigatoriedade foi contemplada no art. 214.

O PNE ganhou respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996, definindo as responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e apontando as incumbências e a jurisdição de cada sistema de ensino. Ressalte-se que a LDBEN/96 veio também para definir as responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, delegando as incumbências e a jurisdição de cada sistema de ensino. Nessa conjuntura nitidamente favorável, o PNE obteve o êxito esperado.

Entretanto, depois de três anos de tramitação no Congresso Nacional e também de intenso debate entre a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o PNE só foi sancionado em 9 janeiro de 2001 com a Lei nº 10.172, que estabeleceu aos Estados e Municípios a elaboração de seus respectivos Planos, com base no Plano Nacional de Educação, e que deveriam ser constituídos sob três eixos: 1. Educação como direito de todos; 2. Educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social; 3. Educação como fator de inclusão social.

História política de Mato Grosso do Sul (1977-2006)

Consoante com as reflexões de Peter Burke (1992), que interpreta as ações humanas cotidianas na perspectiva da história total, nesta análise pretendeu-se destacar as singularidades da luta do negro sul mato-grossense em suas mobilizações mais decisivas.

O exame de um acontecimento histórico, em âmbito regional, encontra respaldo na Constituição de 1988, na medida em que trata de forma mais particularizada o inciso III, acerca da institucionalização da erradicação da pobreza, da marginalização e da redução das desigualdades sociais e regionais. Esta ênfase ao regional gerou a necessidade de situar o leitor acerca das características históricas e geográficas do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como destacar a ação dos movimentos sociais nas redefinições administrativas, discutir mudanças na estrutura social e apontar o acento político estabelecido nas diferenças culturais.

Gonh (1997), ao analisar as ações e manifestações da sociedade civil, especialmente as ocorridas no presente, observa que muitos segmentos da sociedade são invisíveis em grande parte dos discursos construídos sob a ótica da história tradicional, a exemplo dos negros e das mulheres.

Atualmente, a população residente no Mato Grosso do Sul é de 2.449.024 pessoas, e, de acordo com a classificação por etnia, em Mato Grosso do Sul os de cor preta são correspondentes a 120.096 pessoas, apresentada na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012). Conforme o índice de porcentagem em Mato Grosso do Sul, existe uma grande concentração de pessoas pardas, em razão da junção de ameríndios, imigrantes paraguaios, índios guaranis e negros.

Basicamente, a população é composta por imigrantes nacionais e internacionais, oriundos principalmente dos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo; e de países como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Portugal, Síria e Líbano. Esse fato contribui para o povoamento, além de estabelecer, em um mesmo território, uma pluralidade cultural.

No tocante à história política, o Estado de Mato Grosso do Sul foi criado no ano de 1977, mas foi oficialmente instalado em 1 de janeiro de 1979. Na ausência de um pleito eleitoral e diante do contexto nacional e regional, o Presidente Ernesto Geisel nomeou o engenheiro Harry Amorim Costa, encarregado da organização e materialização do novo Estado.

Como contribuição acerca do olhar sobre a política educacional no Estado, é bastante pertinente a contribuição de Catanante (2008), sobretudo para mostrar o nível de interesse dos poderes constituídos em implementar políticas educacionais

comprometidas com a participação popular. Catanante (2008) ressalta o momento histórico na busca pela democratização da educação, lançando luz sobre os dois períodos anteriores: o de 1983 a 1986, com a política educacional de Wilson Barbosa Martins; e o de 1991 a 1994, com o governo de Pedro Pedrossian.

Os governos que antecederam a Gestão Popular do Governo não apresentaram política educacional que tenha diretamente influenciado a participação na escola. Aspecto que veio sofrer modificações a partir da mudança no cenário político regional a partir do ano de 1998. Neste ano, Mato Grosso do Sul foi palco de intensa disputa eleitoral realizada por três candidatos a governador: Pedro Pedrossian (PTB), Ricardo Pereira Bacha (PSDB), e José Orcírio Miranda dos Santos (o Zeca do PT). Catanante (2008) lembra que havia uma tendência do eleitorado em se manter fiel às forças políticas atreladas ao setor agrário-latifundiário. No entanto, no segundo turno, contrariando a tendência, as chamadas forças progressistas ou de esquerda, com a liderança da coligação *Movimento Muda MS*, lograram a vitória de José Orcírio Miranda-Zeca do PT, com mais de 60% dos votos.

De acordo com Conceição (2003), as propostas básicas do Programa de Governo de José Orcírio Miranda tiveram origem num documento intitulado *Programa de Governo para Campo Grande – Movimento Muda Campo Grande*, integrado pelo PT, PPS, PSB e PC do B, utilizado na campanha para prefeito e vereadores de Campo Grande, no ano de 1996.

Conceição (2003) ressalta, também, que o programa em questão foi sistematizado em quatro unidades: a primeira destacava a estruturação urbana; a segunda ressaltava a democratização do poder público; a terceira tratava das políticas sociais; e a quarta tratava do desenvolvimento econômico. As questões relacionadas aos negros foram discutidas na terceira unidade, intitulada *Políticas Sociais Eficazes*.

Nesse cenário, por ocasião da gestão do Partido dos Trabalhadores (1999-2002), aliados à ideia de construção curricular da *Escola Guaicuru*, alguns setores do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, com destaque para o Grupo TEZ, procuraram se valer do momento singular entendido como a vez e a voz dos movimentos sociais nas esferas representativas do poder administrativo e político local. Nesse cenário favorável, o Movimento Negro do Estado se articulou no sentido de propor a inclusão nos currículos escolares da disciplina específica, que tratasse da história do segmento negro e suas causas no Brasil.

A equipe do Movimento Negro, que integrava o Grupo TEZ e militava no Partido dos Trabalhadores (PT) em Campo Grande, em consonância com as lideranças do

partido, ofereceu uma colaboração ao Programa em pauta, apresentando propostas de ação afirmativa. Assim, ao abranger a causa delineada no Programa, o Projeto Guaicuru destacou o combate ao preconceito de cor e de raça. Tais propostas de ação afirmativa pretendiam se tornar o fundamento para o *Programa de Superação das Desigualdades Raciais*, e derivou daí as reivindicações do segmento negro, que uma vez atendido pelo Grupo de Trabalhos e Estudos Zumbi (TEZ), fez com que as mesmas fossem sendo construídas frente ao trabalho no combate ao racismo no Estado.

O Plano Estadual de Educação (PEE)

Entre os anos de 1999 e 2001 o Estado de Mato Grosso do Sul promoveu a construção do PEE a partir da elaboração da Constituinte Escolar, no sentido de orientar a educação das escolas da Rede Estadual de Ensino. O primeiro passo legal foi estabelecer a articulação de todo o Sistema de Ensino, envolvendo as Redes Públicas e as Instituições Privadas, com objetivo de atender as expectativas da sociedade civil organizada e definir um Plano de Educação para Mato Grosso do Sul. Foi um período de ampla mobilização dos trabalhadores da educação, com vista a montar um projeto educacional capaz de alcançar a transformação social e preparar os brasileiros para a cidadania. Essa iniciativa - denominada *Constituinte Escolar*, assumiu o caráter de movimento que redundou na elaboração do *Plano de Educação para a Rede Estadual Mato Grosso do Sul*, aprovado no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, em 28 de junho de 2001, por delegados das escolas, trabalhadores da área, pais, alunos e militantes de movimentos sociais envolvidos no processo PEE.

A Constituinte Escolar surgiu, portanto, com o propósito de se construir um projeto transformador, de nova sociedade baseada na justiça social. A formação do cidadão, essência da lógica da Constituinte Escolar, devia se orientar pela participação coletiva, diálogos com a comunidade, atendendo aos desejos, sonhos e às opiniões oriundas das experiências cotidianas de cada participante. Com essa interação, a escola, na sua organização e nas práticas pedagógicas, poderia promover a reflexão e a luta social por uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a ideia de escola diferente, por meio da Constituinte Escolar, envolvia o exercício dos princípios de justiça social, cidadania e solidariedade.

Construindo uma escola cidadã

Na esteira dos princípios fundamentais da chamada *Constituição Cidadã*, os movimentos sociais, sobretudo, de educação popular e comunitária dos mais diversos municípios do país, buscaram a construção da *escola cidadã*. No caso de Mato Grosso do Sul essa construção se traduziu nos princípios do Projeto Guaicuru, a partir da elaboração do PEE.

Segundo Gilberto Dimenstein (1994), cidadania significa o Direito de ter direitos. E o direito de ter uma ideia a poder expressá-la:

[...] é poder votar em quem quiser sem constrangimento
[...] É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido... respeito à coisa pública. [A cidadania] é uma conquista da humanidade [...] (DIMENSTEIN, 1994, p. 17-21).

Defendida mundialmente desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, por aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), a ideia de cidadania se contrapunha às traumáticas forças totalitárias lideradas pelo nazismo, na Europa, no pós II Guerra (1939-1945). A partir daí o conceito de cidadania se consolidou, principalmente quando se entende que, além da liberdade de votar, de não ser perseguido ao defender convicções, o homem precisa da dignidade, do direito ao bem estar social.

Moacir Gadotti, pesquisador atuante no campo da história da educação, ao participar do V Fórum de Educação organizado pelo Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP), realizado em Salvador no ano de 2003, se pronunciou a respeito num trabalho intitulado *Escola cidadã, Cidade educadora: Projetos e práticas em processo*:

A ideia e o projeto de uma Escola Cidadã nasceram, no Brasil no final da década de 80 e início da década de 90, fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária que na década de 80 se traduziu pela expressão 'escola pública popular'. Designa-se comumente por 'Escola Cidadã' uma certa concepção e uma certa prática da educação 'para e pela cidadania', que, sob diferentes denominações, são realizadas, em diversas regiões do país, principalmente em municipalidades onde o poder local foi assumido por partidos do chamado campo democrático-popular (GADOTTI, 2003, p. 1).

Gadotti (2004, p.2) explica que a intencionalidade da Escola Cidadã se traduz no preparo ou na gestação de uma nova cidadania, no sentido de organizar a sociedade para a defesa ou conquista de novos direitos. Nesse sentido, a proposta de uma Escola Cidadã é de organizar um novo espaço público não estatal, ou, como diria Jürgen Habermas (2006), uma “esfera pública cidadã” capaz de capacitar atores sociais para ter “ter voz ativa na formulação das políticas públicas, visando a uma mudança do Estado que temos para um Estado radicalmente democrático”. (GADOTTI, 2003, p. 2).

Gadotti lembra que em entrevista concedida à TV Educativa do Rio de Janeiro, em 19 de março de 1997, Paulo Freire definiu o que seria *uma educação para e pela cidadania*:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 1997, apud GADOTTI, 2003, p.2).

Este autor explica ainda, tanto na concepção quanto na prática, a Escola cidadã se traduz por distintos nomes e singularidades.

Pode-se falar até em ‘tendências’ diversas de Escola Cidadã. E isso é natural, na medida em que não podemos separar ‘cidadania’ de ‘autonomia’. Sob muitos nomes encontramos a educação cidadã: ‘Escola pública popular’ (São Paulo), ‘Escola Democrática’ (Betim, MG), ‘Escola Plural’ (Belo Horizonte), ‘Escola Candanga’ (Brasília, DF), ‘Escola Mínima’ (Gravataí, RS), ‘Escola Sem Fronteiras’ (Blumenau, SC), ‘**Escola Guaicuru**’ (Estado do Mato Grosso do Sul), ‘Escola Democrática e Popular’ (Estado do Rio Grande do Sul), ‘Escola de tempo integral’ (Colatina, ES), ‘Escola desafio’ (Ipatinga, MG) (GADOTTI, 2003, p.2. Grifo nosso).

Destaca ainda Gadotti, que o “Projeto Escola Democrática e Popular” foi uma das iniciativas pioneiras de “Escola Cidadã”, o qual, ainda atua na cidade de Porto Alegre-RS, onde na primeira gestão democrática-popular, iniciada em 1993, concebeu o princípio da “Escola Cidadã”, traduzido no planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica.

A chave para entender o princípio da Escola cidadã está na municipalidade, espaço onde o poder constituído local foi, segundo Gadotti, assumido por partidos do chamado campo democrático-popular. Assim, os projetos se desenvolvem dentro de uma perspectiva cidadã, no sentido de construir a política educacional do município com base na pluralidade de experiências existentes na rede municipal de educação.

Escola cidadã, Escola Guaicuru

Com a vitória da frente popular em Mato Grosso do Sul, liderada pelo PT, delinear-se no Estado as ações em favor da democratização da educação, cabendo ao primeiro titular da pasta em questão, o psicólogo Pedro Cesar Kemp Gonçalves e à sua equipe a elaboração de um projeto político-educacional, denominado “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, desenvolvido no período de 1º de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 2002. Tratava-se de um projeto inovador no sentido de que traçava os princípios, as diretrizes e as metas que deveriam nortear as ações políticas, administrativas, pedagógicas e financeiras da Secretaria de Estado de Educação (SED) para o quadriênio 1999-2002. Havia, nesse sentido, o anseio de promover ações destinadas a enfrentar os problemas sociais no âmbito nacional e regional, com destaque para um novo modelo de escola. Foi nesse sentido que foi proposto o “Projeto Escola Guaicuru”.

O termo *guaicuru* era desconhecido e estranho aos sul mato-grossenses predecessores, configurando-se dessa forma num processo de conscientização e valorização da história e da identidade cultural do povo do sul de Mato Grosso. Tratava-se de um termo com vários significados, mas, segundo Spengler (1999), para os produtores da cultura do Estado recém-criado, o termo é, ao mesmo tempo, essência e símbolo histórico cultural do Estado. Segundo o referido autor, o termo correspondia a uma configuração épica do homem nativo, consciente, guerreiro, lutador, autônomo, independente, que, prioritariamente e por muito tempo, a partir do Pantanal, dominou sob a égide de *Cavaleiro Guaikuru*, de forma absoluta o espaço regional onde se assenta o atual território do Estado de Mato Grosso do Sul (SPENGLER, 1999).

O governo do Estado para organizar seu projeto político educacional “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, dado seu processo de aliança com os movimentos sociais, não ficou alheio às reivindicações dos setores populares. Nesse contexto, ganhou centralidade o papel da Secretaria de Estado de Educação (SED), no intuito de estabelecer uma política cujo fio condutor era o projeto político-educacional “Escola Guaicuru”, o qual foi constituído a partir de eixos

centrais a serem desenvolvidos ao longo dos quatro anos de governo. A ideia era construir em parceria com o segmento social sul mato-grossense, uma escola pública que de fato efetivasse a democratização do acesso a seu interior e, ao mesmo tempo, com eficiência e eficácia, garantisse a permanência e progressão escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora, valendo-se dessa forma da democratização da gestão e da qualidade social da educação, num processo de construção da cidadania e de valorização de seus trabalhadores.

Cadernos da Escola Guaicuru, a materialidade do projeto

Com o “Projeto Escola Guaicuru - vivendo uma nova lição”, a Secretaria de Educação estabeleceu o enlace entre a democratização do acesso a gestão escolar e a qualidade social da Educação. As populações nativas do Estado ganharam prioridade nas propostas do novo Governo. Da mesma forma, as ações do Movimento Negro do Estado lograram destaque com a ativa participação do Grupo Trabalhos e Estudos Zumbi (Grupo TEZ), que já vinha militando na cidade de Campo Grande, MS, desde 1985.

Com base no pressuposto contido no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2010, p.11), de que Estado democrático é destinado a “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, o movimento negro sul mato-grossense, juntamente com os movimentos negros de todo o país, buscaram a organização das ações afirmativas como caminhos para a superação da questão racial no Brasil.

Dentro do *Programa de Superação das Desigualdades Raciais no Estado de Mato Grosso do Sul* foram definidas as ações afirmativas que visavam o combate às desigualdades raciais, elaborado pelo Governo Popular de Mato Grosso do Sul em 2001. Os Cadernos da Escola Guaicuru (1999-2002) foram utilizados como estratégias de divulgação do campo pedagógico e revelam as pretensões referentes ao papel da escola idealizado pelo Governo, no que diz respeito à conquista da gestão do Estado. Conforme já referido, havia que cumprir os pactos assumidos e escritos em parceria com os movimentos sociais e, diante disso, a instrução das novas gerações da escola pública. Esse propósito representava um campo profícuo para a implantação e consolidação da plataforma ideológica do partido, e, conseqüentemente, dos movimentos sociais que o conduziram ao poder, e entre eles, o movimento negro de Mato Grosso do Sul.

Neste contexto, os Cadernos em questão se consolidaram como forma de divulgação das ações, formações, informações e das mudanças políticas e educativas

pretendidas para a sociedade. As estratégias de divulgação do campo pedagógico da Constituinte Escolar (Construindo a Escola Cidadã) foram agrupadas nos exemplares dos Cadernos temáticos e artigos específicos considerados necessários à conquista da gestão do Estado. Conforme pesquisa feita por Aranda (2004), essas operações foram executadas em três momentos distintos: 1º) realização da análise da realidade socioeconômica; 2º) a problematização das práticas e sistematização das mesmas em seminários locais; 3º) Seminário estadual de Sistematização, ocorrido em julho de 2000.

A partir das etapas de divulgação desenvolvidas no campo pedagógico, o chamado Governo Popular se decidiu pelo aprofundamento através das temáticas: 1º) Elaboração de subsídios para o aprofundamento das temáticas, no mês de dezembro/99 sendo os sujeitos envolvidos a Coordenação Geral; 2º) Seminário municipal para a preparação da discussão com a comunidade escolar, em Fevereiro/2000, com a Coordenação municipal e coordenações das escolas; 3º) Aprofundamento das temáticas nas escolas, em Mar/Maio/2000, com a comunidade escolar; 4º) Sistematização do momento através da produção de documentos, em Maio/2000, com a Coordenação das escolas, coordenação municipal e coordenação geral.

Características físicas dos Cadernos

Os *Cadernos da Escola Guaicuru*, editados entre os anos de 1999-2001, representavam a essência da política educacional do Governo Zeca, os quais se constituíram em séries: a série *Fundamentos Políticos-Pedagógicos* (10 volumes); a série *Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais* (10 volumes); e a série *Constituinte Escolar* (20 volumes). Estas séries, juntamente com o texto-base do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, foram apresentadas como propostas para serem aprovadas no 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar (2001). De um austero movimento denominado Constituinte Escolar resultou o Plano de Educação a ser implantado em toda a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

Os referidos Cadernos apresentavam características físicas similares, mas com particularidades distintas, no tocante aos conteúdos: capa com dimensão de 32x22 cm, cujas ilustrações representam a temática tratada em seu interior. Na capa está contido o número do Caderno, o nome do autor das ilustrações e das fotos, a representação gráfica padronizada e distintiva (logomarca) da *Escola Guaicuru, vivendo uma nova lição* (Ilustração 1.a). A parte interna dos Cadernos segue uma sequência comum em todos os volumes: Editorial (primeira contra capa), assinado pelo Secretário de Estado de Educação; uma espécie de encarte abriga publicações de textos temáticos assinados por autores da área

das humanidades, quase todos militantes dos movimentos sociais ou membro da Coordenação da Constituinte Escolar/SED. Eram textos avulsos, paginados, contendo reflexões críticas, dispondo de ilustrações, fotos, fragmentos de textos clássicos, poesias e sugestões de atividades pedagógicas, entre outros. A segunda contracapa destinava-se às Referências Bibliográficas e também dava espaço para a aba, onde se encaixavam os textos e as atividades do Caderno.

Na terceira contracapa (externa) se localizava a vinheta da gestão do Governo (Ilustração 1. b) traduzida na expressão *Governo Popular de Mato Grosso do Sul – Gestão 1999-2002*, empregada no Caderno com o objetivo de identificar ou divulgar o poder constituído, representado pelo Governador José Orcírio Miranda dos Santos. Abaixo da vinheta se repetia a logomarca do Caderno acompanhada da relação de pessoas e seus respectivos cargos, que compunham o escalão da Secretaria de Estado da Educação. No topo estava o nome de Pedro Cesar Kemp Gonçalves, acompanhado pelos seus auxiliares mais importantes, envolvendo Assessoria Pedagógica, Política, de Comunicação, Jurídica, Técnica, para Movimentos Sociais, Assessoria Executiva, Superintendência, Diretorias, Conselho Editorial e endereço.

**Ilustração 1. Logomarca da "Escola Guaicuru" (a) e Vinheta do Governo (b).
Fonte: Cadernos da Escola Guaicuru1999-2001.**



a



b

Na terceira contracapa (externa) se localizava a vinheta da gestão do Governo (Ilustração 1) traduzida na expressão *Governo Popular de Mato Grosso do Sul – Gestão 1999-2002*, empregada no Caderno com o objetivo de identificar ou divulgar o poder constituído, representado pelo Governador José Orcírio Miranda dos Santos. Abaixo da vinheta repetia-se a logomarca do Caderno acompanhada da relação de pessoas e seus respectivos cargos, que compunham o escalão da Secretaria de Estado da Educação. No topo estava o nome de Pedro Cesar Kemp Gonçalves, acompanhado pelos seus auxiliares mais importantes, envolvendo Assessoria Pedagógica, Política, de Comunicação, Jurídica, Técnica, para Movimentos Sociais, Assessoria Executiva, Superintendência, Diretorias, Conselho Editorial e endereço.

Os Cadernos como suporte pedagógico

Conforme já referido, os Cadernos da Escola Guaicuru foram publicados por séries. A série “Fundamentos Políticos-Pedagógicos”, esboçada nos Cadernos da Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, n.1. foi elaborado como subsídios para o aprofundamento das temáticas e deviam alcançar o ensino médio, o ensino fundamental, propostas metodológicas e norteadoras para a Língua Portuguesa, Espanhola, Inglesa e subsídios para matemática. Eis um trecho da justificativa da Proposta de Educação. A série “Fundamentos Político-Pedagógicos”, organizada em dez volumes, como parte da engrenagem da política educacional do “Governo Popular de Mato Grosso do Sul”, estampava, portanto os três eixos da ação: democratização do acesso, da gestão e da qualidade social da educação.

A série *Calendário da Cidadania* destinava-se a oferecer subsídios para aulas especiais e se constituía em dez volumes (Quadro 1). Nela havia orientação para se trabalhar com aspectos étnico-raciais; críticas à história oficial, a questão da diferença, a resistência do negro e do indígena brasileiro e sul mato-grossense; lições de cidadania; educação infanto-juvenil e temas voltados para o combate às drogas. Na série “Subsídios para Aulas Especiais”, os volumes 2 e 7 (Ilustração 2 e 3) foram destinados à educação multicultural, com foco para o segmento negro e indígena. Ou seja, os Cadernos da Série *Calendário da Cidadania* nº 2, intitulados “Negro (a) Vivendo Novas Lições de Etnia” (Ilustração 2) vieram a lume no ano 2000 e foram elaborados para servir de suporte referencial aos professores que, no cotidiano escolar, vivenciam situações de discriminação racial. O volume orientava também os alunos a identificarem e rejeitarem o preconceito racial fosse este na escola, na família, na sociedade. A ideia era preparar alunos e professores para o reconhecimento da existência do preconceito e da discriminação de raça e de classe, e lutar pela sua superação a partir da prática educacional e social (Cadernos da Escola Guaicuru, n. 2, 1999).

Segundo os princípios dos Cadernos Guaicuru, série *Calendário da Cidadania*, a educação não pode permitir a exclusão racial e precisa educar para a cidadania, a partir do respeito à mulher, à diversidade étnica, ao direito da escolha sexual e à liberdade de construir espaços que consideram a diferença como um valor da humanidade (Cadernos da Escola Guaicuru, n. 2, 1999). Outro princípio das *lições de etnias* oferecido pelo volume 2 dos Cadernos foi o de vislumbrar uma nova sociedade, constituída por atores sociais comprometidos com a luta por melhores condições de vida, com a luta pela igualdade, pela convivência harmônica entre os povos e pela superação dos preconceitos e da discriminação entre as raças (CADERNOS DA ESCOLA GUAICURU, N. 2, 1999).

Quadro 1 - Cadernos da Escola Guaicuru (Série Fundamentos Políticos-Pedagógicos e Subsídios para Aulas Especiais)

CADERNOS TEMÁTICOS PUBLICADOS	EXEMPLARES ENCONTRADOS	TEMÁTICAS
1.Fundamentos Político-Pedagógicos (10 volumes)	Volumes 1, 4, 5, 6, 7 e 8	V.1-Proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul; V.2-O Ensino Médio na Escola Guaicuru; V.4-Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental; V.5- Proposta Metodológica de Língua Portuguesa; V.6- Subsídios Metodológicos de Língua Espanhola; V.7-Subsídios Metodológicos de Língua Inglesa; V.8-Subsídios de Matemática.
2.Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais (10 volumes)	Volumes 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10	V.1-Índio-vivendo novas lições de etnia; V.2-Negro(a)-Vivendo novas lições de etnia; V.4-Brasil: “Um filho teu não foge à luta; V.6-Violência-do silêncio ao grito; V.7-Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular; V.8-Ética e Política-Vivendo novas lições de cidadania; V.9-Criança e Adolescente: direito de ter direitos: V.10- Drogas não, escolha a vida !
3.Constituinte Escolar (20 volumes)	16 volumes	1)Educação de jovens e adultos e Educação profissional; 2) Educação e etnias e Indígenas e Negros; 3) Educação Ambiental; 4) Assessor Técnico; 5) Educação e Tecnologia; 6) Portadores de Necessidades Especiais; 7) Educação Básica do Campo; 8) Função social da Escola; 9) Ensino Noturno; 10) Violência Ética e Cidadania; 11) Gestão Democrática, 12) Financiamento da Escola Pública e Estrutura Física da Escola; 13) Formação Continuada; 14) Grêmio Estudantil; 15) Função Social da Escola; 16) Os trabalhadores da Educação; 17) Organização Pedagógica Curricular; 18) Ensino Fundamental; 19) Ensino Médio; 20) Educação Profissional.

Fonte: Editorial/SED/MS (1999).

Ilustração 2a: Cadernos da Escola Guaicuru-Série Subsídios para Aulas Especiais, Volume 2

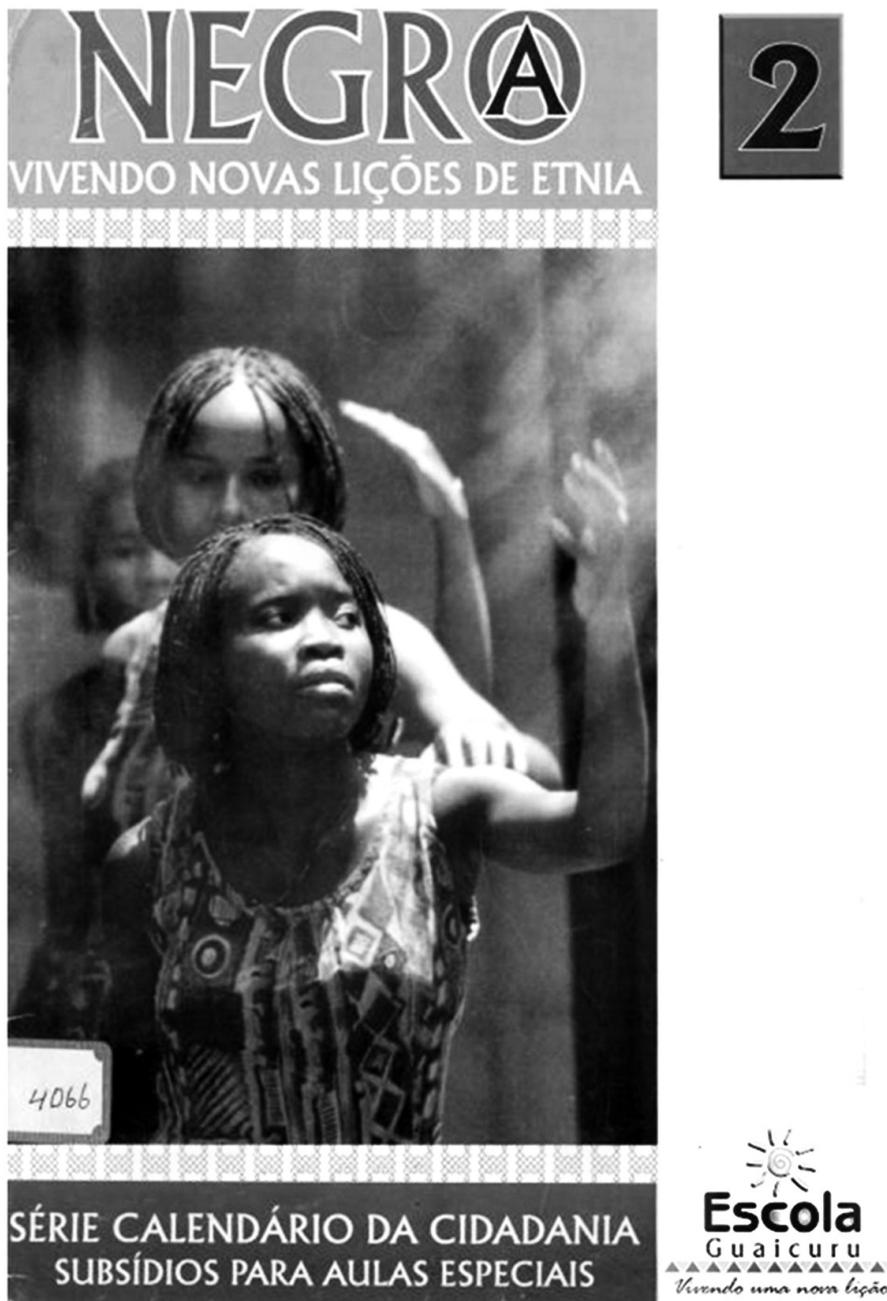


Ilustração 2b: Cadernos da Escola Guaicuru-Série Subsídios para Aulas Especiais, Volume 2



O projeto ESCOLA GUAICURU entende a educação como direito de todos e como pressuposto básico para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
Gestão 1999-2002

Governador
José Orcirio Miranda dos Santos

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Secretário de Estado de Educação
Pedro Cesar Kemp Gonçalves

Assessora Pedagógica
Sônia Mara Flores da Silva

Assessor Político
João Roberto Talavera

Assessora de Imprensa
Débora Regina de Almeida Diniz Soares

Assessora Jurídica
Kelly Cristiny de Lima Garcia

Assessor Técnico de Apoio Administrativo ao Gabinete
Gerson Carlos Russi

Assessores para Movimentos Sociais
Adenildo dos Santos Assunção
Francisco Givanildo dos Santos

Assessora Executiva
Lucia Torres V. Marchini

Superintendente de Educação
Romilda Paracampos de Almeida

Diretor-Geral Administrativo e Financeiro
Elson Lot Rigo

Coordenador Geral de Planejamento e Projetos
Ricardo Leite de Albuquerque

Diretora de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Mária da Graça do Amaral Silva

Diretora de Educação Especial
Lúcia Inês Siqueira Borges Buainain

Diretora de Ensino Médio
Lucimar Rosa Dias

Diretora de Gestão Educacional
Bartollina Ramalho Catanante

Diretora de Tecnologia Educacional
Maria Clotilde Pires Bastos

Diretora de Desenvolvimento Profissional
Iara Augusta da Silva

Diretor de Rede Física
Reginaldo Sanches da Silva

Diretora de Pessoal
Mária Pereira de Brito

Diretora de Administração
Rosemeire da Silva

Diretora de Execução Orçamentária e Financeira
Ana Maria Lata



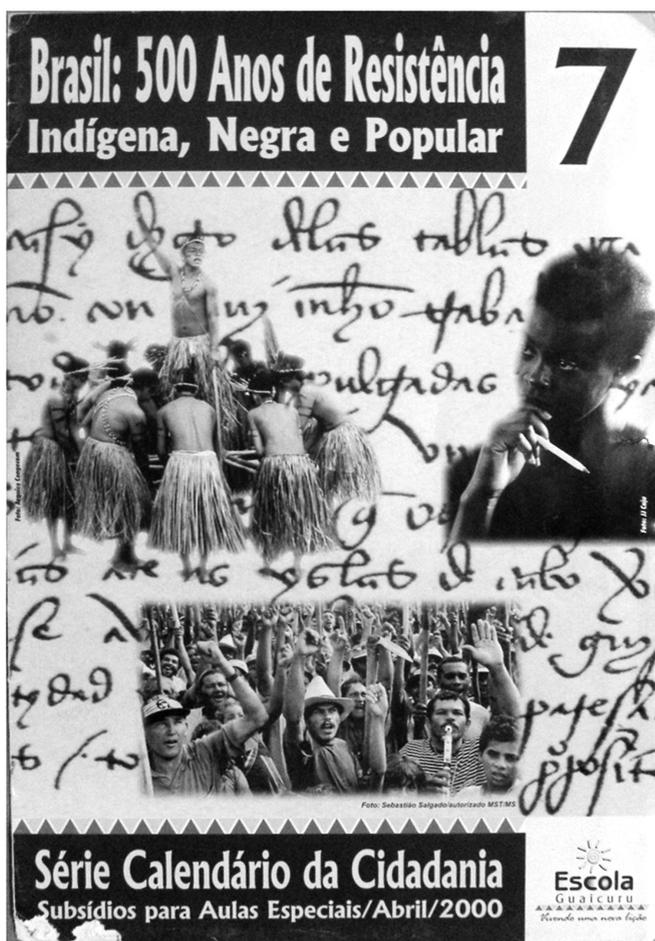
Governo Popular do Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria de Estado de Educação

Fonte: Editorial/SED/MS (1999); Arquivo do Laboratório de Políticas, Avaliação e Gestão Educacional (LAPAGE-UFGD). Dourados (2011).

À época, os Cadernos da série *Calendário da Cidadania* já se traduziam numa forma de pressão social dirigida ao Ministério da Educação, a definir conteúdos mínimos para o processo de desconstrução da história estereotipada ensinada nos bancos escolares. Além disso, os Cadernos sugeriam a necessidade da produção de materiais didáticos e de ampla formação de professores para tratar das questões étnico-raciais em sala de aula.

Especificamente, o Caderno n. 7 (Ilustração 3) destinou-se a orientar o corpo docente na preparação das aulas, cujos conteúdos pudessem oferecer novo significado histórico à resistência das etnias indígenas e negras no Brasil. Tais conteúdos traziam como pano de fundo o mote dos 500 anos da nação

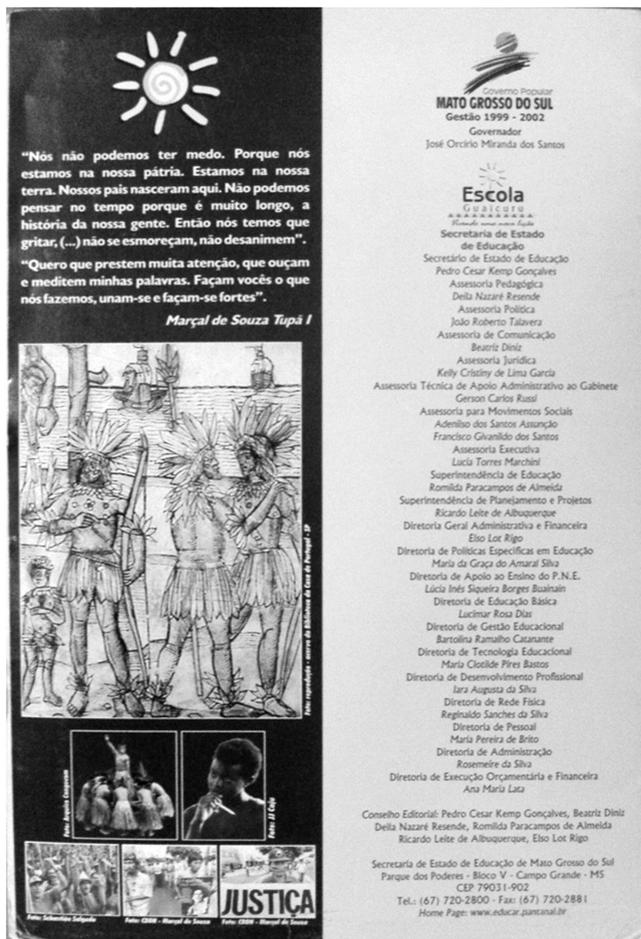
Ilustração 3a: Cadernos da Escola Guaicuru-Série Subsídios para Aulas Especiais



brasileira e, ao mesmo tempo, ofertavam sugestões criativas de atividades pedagógicas para por em pauta a discussão da questão étnico-racial. Eis um trecho do Editorial do caderno 7, intitulado *Brasil: 500 Anos de Resistência – Indígena, Negra e Popular*, que ilustra a lógica da produção do referido material: “Lembrar os 500 anos na versão oficial da história é exaltar as ações dos colonizadores, transformados em heróis e desconsiderar a violência contra os índios, as etnias africanas e os imigrantes que vieram constituir nossa pluralidade cultural”. (Cadernos da Escola Guaicuru, n. 7, 2000).

Esse editorial vinha assinado por Pedro Kemp, então Secretário de Estado da Educação, e exprimia o germe da política educacional do Governo Popular.

Ilustração 3b: Cadernos da Escola Guaicuru-Série Subsídios para Aulas Especiais



Os Cadernos temáticos da série Constituinte Escolar constituíram-se de 20 volumes, representam o terceiro momento da política educacional ou centrada no campo pedagógico, os quais trouxeram os seguintes tópicos: 1) Educação de jovens e adultos e Educação profissional; 2) Educação e etnias e Indígenas e Negros; 3) Educação Ambiental; 4) Assessor Técnico; 5) Educação e Tecnologia; 6) Portadores de Necessidades Especiais; 7) Educação Básica do Campo; 8) Função social da Escola; 9) Ensino Noturno; 10) Violência Ética e Cidadania; 11) Gestão Democrática; 12) Financiamento da Escola Pública e Estrutura Física da Escola; 13) Formação Continuada; 14) Grêmio Estudantil; 15) Função Social da Escola; 16) Os trabalhadores da Educação; 17) Organização Pedagógica Curricular; 18) Ensino Fundamental; 19) Ensino Médio; 20) Educação Profissional; 21) Planejamento Participativo; 22) Estrutura Escolar.

Afro-educação

O terceiro momento dos Cadernos da Escola Guaicuru, série *Constituinte Escolar* (Ilustração 4) representou o aprofundamento das temáticas nas escolas, e ocorreu entre os meses de março e maio de 2000, junto à comunidade escolar. A *nova* abordagem curricular proposta pelo governo popular contava com um material desenvolvido para o terceiro momento da Constituinte, chamado de Caderno n. 2, e fora elaborado para servir de base para reflexões e debates acerca da temática da educação voltada para a situação das etnias indígenas e negras presentes-ausentes nas escolas sul mato-grossense.

Ilustração 4: Cadernos da série Constituinte Escolar



Fonte: Editorial/SED/MS (1999); Arquivo LAPAGE-UFGD-Dourados (2011).

Nas primeiras páginas do Caderno Temático nº 2, *Educação e Etnias Indígenas e Negros*, o Secretário de Estado de Educação faz uma apresentação do que representou o 3º Momento da Constituinte Escolar (Ilustração 4):

As temáticas levantadas serão aprofundadas [...] foi elaborado este Caderno como forma de nortear a reflexão e a discussão do tema, bem como o debate das propostas da Secretaria de Estado de Educação (CADERNO TEMÁTICO 3º. MOMENTO; SÉRIE CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000).

O Caderno 2, referente ao 3º Momento da Constituinte, nos interessa de perto pela temática *Educação e Etnias Indígenas e Negros*, e se divide em duas partes: A primeira parte, constituída de 15 páginas, é dedicada à reflexão acerca da *Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul, um projeto em construção*. A segunda parte foi dedicada à temática Afro-Educação, constituída de apenas 9 páginas, sobre a qual discorreremos a seguir.

No que se refere à Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul, há inicialmente um espaço para problematização. Logo em seguida o Caderno traz alguns conceitos básicos para, então, introduzir o texto *Breve histórico dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul*, acompanhado das propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação. Outro texto esboçado nesse Caderno se refere à Autonomia da Escola Indígena, escrito pelo sociólogo Paulo Cabral. Este material é acompanhado pela bibliografia básica, por um roteiro para discussão e um plano de ação.

Na segunda parte do Caderno nº 2, *Educação e Etnias Indígenas e Negros*, está o tema mais importante, a ponto de servir de título para a presente abordagem. A *Afro-Educação*, o qual foi organizado pela Coordenadoria de políticas específicas em Educação para Comunidades Afrodescendentes. Nessa parte há um espaço para a problematização inicial e para a proposta de uma ampla discussão sobre as relações raciais na escola e as condições sobre a população afro-brasileira. Com base em dados estatísticos, há uma espécie de denúncia sobre o imenso abismo entre brancos e negros, no que se refere às oportunidades, com duros reflexos na educação: “Em relação à criança negra, o quadro se apresenta mais grave, enquanto 59,4% das crianças negras frequentando a 1ª série do ensino fundamental eram aprovados, essa proporção subia para 71,4% entre as crianças brancas” (CADERNO 2. SÉRIE CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000).

A abordagem acerca do tema *Afro-Educação* envolveu os aspectos da resistência negra em relação ao escravismo colonial, a questão envolvendo as comunidades negras rurais de Mato Grosso do Sul (Furnas dos Dionísios, em Jaraguari, Furnas de Boa Sorte, em Corguinho, e o bairro rural da Comunidade Tia Eva).

Outra discussão, estabelecida dentro da temática *Afro-Educação*, se refere ao Racismo na Escola, sobre o qual a jornalista Diva Moreira (2000, p. 24) teceu significativas considerações: “[...] a reprodução do racismo na escola traz as altas taxas de infrequência, repetência e evasão escolar verificada entre crianças negras. O silêncio do professor distorce a base da personalidade de ambas as crianças [negras e não negras]”.

Diante de uma sociedade multirracial e multicultural, formou-se no Brasil uma sociedade caracterizada por costumes e valores culturais distintos. De modo específico, as pesquisas desenvolvidas durante a Constituinte Escolar referendaram o pressuposto de que a escola é um dos espaços onde mais se reproduz a discriminação racial. Com estes dados, a Constituinte Escolar, ao pensar no Plano da Rede Estadual de Ensino, concluída em 2001, propôs a política educacional capaz de atender a diversidade étnica (índios, negros, asiáticos, europeus).

Considerações finais

O projeto educacional *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*, até então pensado e submetido como proposta de gestão democrática a ser apreciada por educadores e comunidades escolares, se materializou com a instalação da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001).

O Projeto traduzido nos Cadernos da Escola Guaicuru contemplava conteúdos programáticos ou temas, cujas ações eram voltadas para a popularização do acesso (emprego e qualificação), democratização da gestão, promoção da qualidade social na educação e desenvolvimento de uma prática pedagógica em afro-educação.

Da análise realizada observou-se que o processo da Constituinte Escolar se revelou uma experiência muito rica e inédita, sobretudo porque, pela primeira vez no Estado de Mato Grosso do Sul, os gestores viabilizaram a inserção da questão racial no sistema escolar, com objetivo de garantir a participação democrática e efetiva de diferentes segmentos sociais.

Em conjunto com as reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo o negro, o Projeto Estadual Educacional procurou manter, de certo modo, a ligação umbilical com as propostas de ação afirmativa, abrindo amplo leque de proposições, cuja meta era superar as desigualdades historicamente acumuladas.

Ou em outros termos, essa proposta visava patentear a crítica ao modelo escolar existente, cuja função não mais correspondia às necessidades sociais da população e funcionava como mecanismo do projeto político do estado nacional que, historicamente, sempre esteve atrelado aos moldes capitalistas de governar.

Segundo os relatórios do movimento Constituinte Escolar, inúmeras ações de formação continuada foram viabilizadas aos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, os quais, por determinação da Secretaria de Educação, atuavam na função de articuladores e facilitadores do processo educativo e da formação no ambiente escolar. No entanto, Fernandes e D'Ávila (2008,421), ancorados nas observações de Frigotto (1995), afirmam que a proposta se arrastou com complexidade da reestruturação produtiva da economia globalizada. A despeito da concepção inovadora de política educacional para o Estado, comprometida com a democratização da gestão, a escola sofreu influências de outros projetos político-pedagógicos inerente à sociedade capitalista, limitando a materialização da proposta Guaicuru.

Centrado na questão da inclusão social e do direito ao acesso de todos à educação de qualidade, sobretudo os portadores de necessidades especiais, dos índios e das comunidades negras, o Projeto Escola Guaicuru, através de seus idealizadores, experimentaram momentos de euforia, disposição e ânimo durante sua construção. Todavia, a prática materializada na política educacional sofreu sérios entraves ao longo de sua efetivação. Ainda permanece a urgente necessidade de reverter o índice de exclusão e de garantir a igualdade de oportunidades para todos. Há, portanto, um longo caminho a ser percorrido, no sentido de vencer as enormes barreiras oriundas da discriminação, seja ela de classe, de ordem religiosa, de gênero, étnica e racial.

Referências

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001): uma proposta de gestão democrática**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2004.

BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 64/2010,

pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994.– 32. ed. – Brasília ,DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

BURKE, P. (Org.): **A Escrita da História.** São Paulo: Editora UNESP, 1992

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 125-61, 2002.

CATANANTE, Bartolina R. **A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002): os mecanismos de participação.** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

CATANANTE, Bartolina R. **A proposta educacional de Mato Grosso do Sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores do ensino fundamental.** São Carlos: UFSCar, 1999.

CAVALLEIRO, E. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CONCEIÇÃO, Beatriz Helena Teixeira. **O programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2003.

D'ÁVILA, Jorge Luis. **O Financiamento da “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” para o Ensino Médio.** Campo Grande: Jorge Luis D'Ávila, 2010.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de Papel.** 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994. p.17-21.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; D'ÁVILA, Jorge Luis. **A “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”: A relação entre gestão e financiamento**

para o ensino médio. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 419-438, jan./jun. 2008.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Escola cidadã, Cidade educadora. Projetos e práticas em processo. V **Fórum de Educação CEAP**. Salvador, 23-25 de outubro de 2003.

_____. Educação cidadã para uma cidade educadora. **Fórum Mundial de Educação de São Paulo em defesa do direito universal à educação**. São Paulo, 2004. GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.). **Experiências Etnoculturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

HABERMAS, Jürgen. O Caos na esfera pública. **Jornal Folha de São Paulo**, 2006. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2006/septiembre/cul_003.htm. Acesso em: 02 de Maio 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002**. Série Fundamentos Político-Pedagógicos, Cadernos da Escola Guaicuru, n. 1. Campo Grande: SED/MS, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Série Calendário da Cidadania – Subsídios para Aulas Especiais, 2º Momento**. Caderno n. 1, 2 e 7. Gestão Democrática. Campo Grande: SED/MS, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Série Calendário da Cidadania – Subsídios para Aulas Especiais, 2º Momento**. Caderno n. 1, 2. Gestão Democrática. Campo Grande: SED/MS, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) - Série Gestão Democrática**. Campo Grande: SED/MS, 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Série Constituinte Escolar – Construindo a Escola Cidadã. 3º Momento.** Caderno n. 2. Gestão Democrática. Campo Grande: SED/MS, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Superação das Desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul.** Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED/MS, 2001.

MOREIRA, Diva. “Racismo na Escola”. Secretaria de Estado de Educação. **Série Constituinte Escolar – Construindo a Escola Cidadã. 3º Momento.** Caderno n. 2. Gestão Democrática. Campo Grande: SED/MS, 2000, p. 24-26.

MUNANGA, Kabengele. **Entrevista acerca da Lei 10.639-2003.** Concedida a Fábio de Castro da Agencia Reporte Social, 2005. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp>>. Acesso em 20 fev. 2007.

ROSEMBERG, F. et al. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v.29, n 1, São Paulo, Jan./Jun, 2003.

ROSEMBERG, F. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SPENGLER, Henrique. **Os povos nativos de Mato Grosso do Sul.** Ponta Porã: Lei Estadual de Incentivo à Cultura, 1999.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

VALENTIM, Reinaldo Antônio. **Movimentos sociais e Educação: análise histórica sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 EM MS-1996/2006.** Dourados: UFGD, 2012.

Recebimento: 15/03/2012.

Aceite: 25/03/2012.

O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula¹

Gender concept in the school day to day life

Marília Pinto de CARVALHO²

Resumo

Este artigo pretende, a partir de breve discussão sobre o conceito de gênero, mostrar como ele pode ser útil para entender as questões centrais na agenda educacional brasileira e no cotidiano da prática pedagógica, utilizando como um exemplo os cadernos escolares. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados e não é intenção esgotá-los, apenas sugerir uma maneira de pensar a prática docente, incorporando um conceito de gênero. Argumenta-se pela necessidade de investigar as relações de gênero nas escolas, para além da sexualidade e da educação sexual, a fim de iluminar nossas práticas e a formação de professores/as com um novo olhar.

Palavras-chave: Gênero. Escolas. Caderno escolar. Ensino fundamental.

Abstract

This paper aims to show how the gender concept may be useful to understand central questions of the educational agenda and practice. It discusses briefly the gender concept and the argument is developed around the example of children's notebooks. We're aware that many other aspects should be discussed and our intention is just suggest a way of thinking teacher's work incorporating gender concept. We defend the urgency of new research about gender relations in schools, specially going beyond questions around sexuality and sexual education, as a part of a new approach to teacher's practice and teacher's education.

Keywords: Gender. Schools. Children's notebooks. Primary education.

1 Uma versão anterior deste texto foi apresentada no XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática Pedagógica) e publicada em seus Anais.

2 Professora Livre Docente Associada da Faculdade de Educação da USP, onde leciona desde 1989. Estuda as relações de gênero na escola de ensino fundamental e publicou, entre outros: Avaliação escolar, gênero e raça (São Paulo, Papirus, 2009). End. Av. da Universidade, 308. São Paulo- SP – 05508-040. E-mail: <mariliac@usp.br>.

Introdução

Se a sexualidade não pode ser entendida fora das relações de gênero, como infelizmente tem sido feito em muitos estudos que a reduzem a uma visão restrita da saúde, as pesquisas sobre as sexualidades hoje constituem uma área própria, que vai além dos estudos de gênero, como se pode verificar na vasta produção específica. No campo educacional, falar sempre lado a lado sobre gênero e sexualidade tem criado uma falsa identidade entre esses dois temas ou conceitos, quase sempre com o gênero *escondido* por trás da grande visibilidade que as questões ligadas à sexualidade têm em nossa sociedade.

Por outro lado, gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados, nem com a reprodução. São, por exemplo: cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo), ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns.

Este texto pretende, a partir de uma breve discussão sobre o conceito de gênero, mostrar como ele pode ser útil para entender e atuar sobre questões centrais no cotidiano da prática pedagógica e na agenda educacional brasileira de hoje, utilizando um exemplo aparentemente banal: os cadernos escolares. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados e não é minha intenção esgotá-los, mas apenas sugerir uma maneira de pensar a prática docente na Educação Básica, incorporando um conceito de gênero.

O conceito de gênero

Diversas definições de gênero convivem no interior dos estudos feministas. Uma delas utiliza *gênero* como oposto e complementar de *sexo*, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado. Essa definição foi a primeira usada por feministas de língua inglesa, a partir do final dos anos 1960, para combater a força da categoria *sexo* e suas implicações nas ciências sociais, buscando enfatizar a dimensão social do gênero. Assim, *gender*, uma palavra até então usada principalmente para nomear as formas masculinas e femininas na linguagem, foi apropriada como um termo contrastante com *sexo*, designando o que era socialmente codificado como masculino ou como feminino³.

3 Desde os anos 1950, psicólogos e biólogos norte-americanos que estudavam indivíduos hermafroditas e a construção de suas identidades sexuais utilizavam o termo com esse sentido (MONEY, 1968; STOLLER, 1985).

Uma segunda definição de gênero, mais recente, não o opõe a sexo, mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado. O gênero não seria um conceito útil apenas na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte importante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social (NICHOLSON, 1994; SCOTT, 1990). Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido. E, por outro lado, elas mesmas não podem ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça/etnia, idade etc.

Tenho trabalhado com esse tipo de definição de gênero. Na tentativa de operar dessa forma, por um lado, sexo e gênero não são tomados como opostos e nem mesmo complementares, pois

[...] a sociedade não apenas forma a personalidade e o comportamento, ela também determina as maneiras nas quais o corpo é percebido. Mas se o corpo é ele próprio sempre visto por meio da interpretação social, então o sexo não é alguma coisa separada do gênero, mas, ao contrário, é algo subsumido no gênero. (NICHOLSON, 1994, p. 79).

Tal compreensão nos permite perceber variações históricas e culturais, tanto no que se refere a padrões culturais de personalidade e comportamento, quanto na compreensão do corpo, da sexualidade e daquilo que significa ser um homem, uma mulher, ou nem um nem outro. Por isso eu afirmava acima que as sexualidades, embora constituam um campo próprio de estudos, só se tornam compreensíveis a partir do conceito de gênero, pois as ideias sobre gênero predominantes em um dado contexto social levam à atribuição, aos corpos e às práticas sexuais, de determinados sentidos ao invés de outros. O gênero é a *lente* por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e à sexualidade.

Por outro lado, esse conceito de gênero potencializa sua utilização na análise da sociedade como um todo, não apenas de determinados temas, quase sempre lembrados nesses casos: aqueles que se referem às mulheres, à família e à sexualidade. Gênero é útil também na análise das dimensões econômica e política e às vidas

dos homens, tanto quanto das mulheres. Esse enfoque provém especialmente das estudiosas ligadas ao pós-estruturalismo⁴, tais como Joan Scott (1990; 1992; 1994) e Linda Nicholson (1994), que enfatizam a necessidade de uma atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder.

Para essas autoras, os significados em geral seriam construídos a partir da observação da diferença e do contraste; e a diferença sexual seria “[...] um modo principal de dar significado à diferenciação”. (SCOTT, 1990, p. 16). A partir da observação da diferença sexual na natureza diversos significados culturais são construídos, as diferenças entre masculinidade e feminilidade sendo utilizadas como um meio de decodificar o sentido e compreender o universo natural e humano observado: “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 1990, p. 16).

Para as autoras ligadas ao pós-estruturalismo, portanto, o conceito de gênero não apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas é uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, os quais são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres. Quase sempre, em especial nos estudos educacionais, o gênero é utilizado apenas na compreensão dessas interações: de forma mais restrita, quando os sujeitos estudados são mulheres (alunas, professoras), ou de forma uma pouco mais ampliada, procurando compreender *as identidades* de mulheres e de homens. Grande parte das pesquisas em Educação, assim, utiliza o termo gênero para se referir às interações face a face entre pessoas, quando se considera seu sexo (homens ou mulheres), ou para estudar como são construídas *identidades de gênero*, isto é, como determinadas pessoas se tornam mulheres ou homens. Se essas são abordagens importantes, que trouxeram contribuições relevantes e fizeram avançar os estudos educacionais, elas me parecem limitadas, por manterem sua referência nas características individuais: o gênero seria a marca feminina, masculina, ou ambígua na identidade, no comportamento ou nas práticas de sujeitos, tanto homens quanto mulheres.

Porém, a contribuição mais rica de autoras como Scott e Nicholson, acima referidas, me parece ser exatamente a possibilidade de ir além, de perceber que o gênero é utilizado também na compreensão de todo o universo observado, não

4 Segundo Scott (1992), o pós-estruturalismo seria um corpo teórico desenvolvido principalmente na crítica literária, que ofereceria conceitos úteis à análise feminista, tais como linguagem, discurso, diferença e *desconstrução*. Para definir esses conceitos, a autora apoia-se principalmente em Foucault e Derrida.

apenas na nossa percepção de identidades individuais. O conjunto de símbolos estabelecido em cada sociedade, a partir da observação das diferenças sexuais, pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade, nem as relações entre homem e mulher, categorizando, em termos de masculino e feminino, as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade, conforme cada compreensão cultural e histórica (CARVALHO, 1999). Por isso falava inicialmente sobre cores, astros, instâncias sociais e atividades humanas, como elementos que são percebidos, simbolizados e hierarquizados tendo como referência o gênero. Estas *coisas* – objetos, partes da natureza, instituições sociais – são percebidas como masculinas e superiores ou femininas e inferiores, independentemente de qualquer relação direta, explícita ou *natural* com o corpo e a reprodução sexuada. Trata-se de uma operação simbólica que atribui, por exemplo, à cor rosa ou à lua características de feminilidade (e, por oposição, ao azul e ao sol, de masculinidade), hierarquizando-as. Ao mesmo tempo, quando classificamos a cor rosa como feminina, nós a associamos a inúmeros outros significados também ligados à feminilidade, como a futilidade, a delicadeza, a fragilidade etc. Mas lembremos que nem as cores, nem os astros estão diretamente referidos à reprodução, ao sexo ou mesmo a pessoas e suas *identidades*, personalidades, comportamentos. E, ainda assim, podemos facilmente classificá-los como masculinos ou femininos. Parece-me que essa dimensão do conceito de gênero vem sendo muito pouco realçada e raramente utilizada no campo dos estudos educacionais.

Críticas

As críticas mais pertinentes a essa abordagem do conceito de gênero⁵, a meu ver, apontam os perigos de uma análise restrita às linguagens, incapaz de abranger igualmente as práticas sociais; e certa tendência a tomar as estruturas das linguagens como um sistema de controle a priori, inacessível à intervenção dos agentes (VARIKAS, 1994). A análise acabaria restrita aos discursos (em seus diferentes formatos), sem contextualizá-los no âmbito de um tempo e um espaço determinados, e sem referi-los a relações sociais que os constituem e são, ao mesmo tempo, constituídas por eles. Mais ainda, certas leituras tomam as linguagens como sistemas de controle pré-existentes, no âmbito dos quais não se consegue perceber qualquer resistência, ruptura ou ação dos sujeitos, que acabam, por fim, desaparecendo da análise. E, sem sujeitos, sem suas práticas e resistências,

5 É sempre bom reafirmar que se trata de UMA leitura e que várias outras são possíveis e convivem no campo dos estudos de gênero, assim como do pós-estruturalismo.

como poderia haver mudanças? No limite, se reduzimos o gênero a elementos de um sistema simbólico já pré-determinado, ao qual os sujeitos são atados, só podemos descrever uma eterna e imutável dominação masculina...

Acredito ser possível, contudo, absorver as contribuições colocadas em primeiro plano pelas feministas pós-estruturalistas – como a atenção ao gênero como construção mutante de significados – sem perder a referência às práticas sociais e às possibilidades de ação dos sujeitos. Nisso minha concepção se diferencia de outras leituras do pós-estruturalismo, também vigorosas no Brasil, e que enfatizam a construção discursiva do mundo social, pois acredito que apenas uma forte referência nas práticas sociais e nas instituições pode manter nosso foco nos sujeitos e nas rupturas, embora consideremos o gênero como algo que vai além dos indivíduos.

Adotar tal concepção não significa, para mim, abolir nas análises o uso do termo *sexo*, mas evitar um uso ingênuo e não problematizado. Alertas ao fato de que se trata de uma interpretação social e historicamente construída da percepção das diferenças entre corpos de machos e fêmeas; nem por isso podemos desprezar a força das diferenças de sexo e sua presença na estruturação de nossa sociedade: é o sexo que é captado nas estatísticas, é a polaridade entre homens e mulheres que organiza relações desiguais e hierárquicas no conjunto da sociedade. É essa polaridade que deixa *sem lugar* as pessoas que não querem, ou não podem, se definir como um ou outra. Por isso, nunca podemos falar em *tabelas de gênero*, pois aquilo que as estatísticas captam é o sexo, indagado aos sujeitos dentro dos códigos de gênero que vigoram em nosso contexto (bipolares, ou se é homem, ou se é mulher). Também quando apresentamos os sujeitos de uma pesquisa qualitativa, falamos inicialmente de seu sexo, se são homens ou mulheres, meninos ou meninas. A análise de suas práticas, personalidades ou comportamentos deverá lançar mão do conceito de gênero, conforme eles próprios nos mostrem o que consideram como masculino ou feminino, isto é, buscando revelar os conceitos de gênero que operam no contexto estudado.

Finalmente, a distinção entre dois planos de análise – as relações homem/mulher, de um lado, e masculinidade/feminilidade, de outro – permite analisar a situação de homens em espaços, relações e valores socialmente associados com o feminino, ou o contrário, sem que a pertinência sexual seja a determinante – é o caso dos estudos sobre homens em ocupações majoritariamente femininas, como a docência básica, por exemplo. E permite, igualmente, perceber as referências e o poder explicativo do gênero em contextos nos quais as questões da sexualidade, reprodução e família não são aparentemente centrais (SCOTT, 1990) – como a arte, a guerra, a política, o trabalho assalariado ou, no caso da educação escolar, o desempenho, a indisciplina, o controle sobre o trabalho docente – ou os cadernos, como pretendo desenvolver a título de exemplo.

Meninas, meninos, cadernos e cores

Nas pesquisas que desenvolvi, nos últimos anos, junto a escolas públicas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em busca dos critérios de avaliação dos alunos utilizados pelas professoras (CARVALHO, 2009), os cadernos das crianças eram um dos elementos centrais. Considerados como parte daquilo que devia ser observado para compor o conceito atribuído ao aluno ou aluna, os cadernos *em ordem* foram citados frequentemente como critério de bom desempenho:

Já os NS⁶, os cadernos deles nunca estão em ordem, eles não fazem nenhum tipo de exercício, mesmo que seja para fazer algum tipo de atividade. Se você pede alguma coisa, os PS fazem, agora os NS, mesmo que saibam, eles não fazem (Denise⁷, professora de 4º ano).

Além disso, eles simbolizavam de forma bastante intensa as diferenças de gênero atribuídas às crianças pelas professoras, verdadeira materialização de uma simbologia de masculinidade e feminilidade. Falando de meninos indicados para atividades de reforço, as professoras mencionam a falta de cuidado com os cadernos, sua perda, desorganização, sujeira:

Ele falta bastante, ele é uma criança muito desligada, ele não se liga muito, esquece muitas coisas, esquece... o caderno dele é bem desorganizado, sujo. Ele não tem muito aquela coisa espacial do caderno. (Célia, professora de 4º ano).

Ele é uma criança que falta bastante, bastante, não tem assim o mínimo comprometimento com a escola, de perder caderno... de Matemática ele nunca perdeu nada, de Português já no primeiro mês de aula, ele perdeu tanto o de Português quanto o de História e Geografia. Conseguiu perder os dois cadernos! (Laís, professora de 4º ano).

Os cadernos dele são completamente bagunçados, uma coisa começa aqui e termina lá... [...] A gente sente que isso não está bem resolvido para ele (Laís, professora de 4º ano).

6 Alunos com conceito *não satisfatório*; PS equivale a *plenamente satisfatório* e S a *satisfatório*.

7 Todos os nomes são fictícios, em respeito à privacidade dos sujeitos pesquisados.

De forma autocrítica, Laís – que tinha acumulada alguma discussão sobre as relações de gênero na educação durante seu curso de formação – contou ter-se seduzido de início pela forma que classificava como feminina de organizar os cadernos, que ela chamava de *cadernos cor-de-rosa*:

Inclusive, eu comecei a dar uma incentivada na história dos cadernos cor-de-rosa, fui me pegar depois. É incrível como visualmente você acaba se encantando, aquela letrinha redondinha, aquela coisinha bem organizada e tudo. [...] Então, quando comecei a olhar o caderno, o primeiro mês que eu olhei caderno eu me vi tentada a gostar mais das florzinhas, dos caderninhos cor-de-rosa. Aí eu comecei a me policiar, pensar assim: o que é que eu quero do caderno, como professora? Uma determinada organização que dê para ler e que o caderno esteja completo. Isso, sem cobrar cor-de-rosa, florzinha (Laís, professora de 4º ano).

Laís reconhecia fazer uma associação entre feminilidade e cadernos bonitos, enfeitados e bem organizados, mas enfatizava a existência de meninas com cadernos fora desse padrão:

Tem assim, meninas com letras maravilhosas e meninas excelentes alunas com letras esgarçadas e uns cadernos sem os *cor-de-rosa*. Tem excelentes alunas que o caderno, se você olhar, você acha com cara de caderno de menino. Com aquela carona de caderno de menino. (Laís, professora de 4º ano, ênfase na fala).

Além disso, apesar do bom desempenho escolar associado a ela, a classificação *caderno cor-de-rosa* não deixava de conter um aspecto depreciativo e infantilizante (tratava-se de crianças do atual 5º ano, com onze ou doze anos), pelo uso de uma sequência de diminutivos: *letrinhas, florzinhas, caderninhos*. Para essa professora, a feminilidade expressa nos *cadernos cor-de-rosa* tinha alguma coisa de exagero e futilidade.

Já entre os garotos, Laís avaliava que existia algum preconceito contra caprichar nos cadernos:

[...] há os cadernos desleixados, como quem diz: ‘florzinha é para menina, não vou caprichar no meu’. Existe isso. Existe esse mito. (Laís, professora de 4º ano).

Mas os bons alunos seriam aqueles capazes de *se impor*, na expressão da professora, e ao mesmo tempo produzir cadernos organizados e caprichados.

Sem dúvida, há aqui uma questão complexa a ser investigada na sociabilidade entre os próprios meninos, a fim de avaliar em que medida as pressões entre pares, a partir de certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade, interferem em seu comportamento diante da escola, da professora, do desempenho escolar e, por consequência, também na forma de seus cadernos.

Desde já fica claro, entretanto, que para essas professoras havia uma associação de certos tipos de caderno com masculinidade ou feminilidade; e ao mesmo tempo, certa dissociação entre essas características e o sexo do dono ou dona do caderno.

O exemplo mais candente dessa dissociação foi o de Frederico, um menino branco (hetero e autoclassificação) proveniente de setores médios⁸, cujo caderno foi até mesmo confundido com *caderno de menina*, quando Laís o levou para casa para corrigir. Frederico parecia bem sucedido em equilibrar-se entre as exigências da escola em relação ao bom desempenho e o que era percebido como masculinidade:

Eu tenho um aluno, o Frederico, um excelente aluno, que eu olhando o caderno um dia na minha casa, eu mostrei para minha irmã e falei assim: ‘olha o caderno dessa menina, como é caprichado...’. ‘Nossa! Caprichosa sua aluna’, ela falou. Até brinquei com eles [os alunos], contei essa história, que parecia caderno de menina, brinquei com ele. (Laís, professora de 4º ano).

Laís enfatizava o descompasso entre a postura de Frederico em sala de aula e a produção no caderno, pois se tratava de um menino agitado e irreverente, como confirmaram as observações em classe. A professora o descreveu como o *tipo do garoto que, se você olhar só a aparência, vai dizer que é péssimo aluno*. Efetivamente, em sala de aula, ele falava o tempo todo, mexia com os colegas, levantava-se, circulava, saía e entrava, permanecendo longos períodos fora da sala de aula e, ao voltar, sempre procurava formas de chamar a atenção (ruídos com os pés, assovio, tapinhas nas costas de um e outro etc.). Seu comportamento não parecia, contudo, incomodar nem a professora, nem seus colegas, que recebiam de bom grado suas brincadeiras. Frederico aprendera ou inventara uma forma de se equilibrar na

8 Seu pai tinha curso superior e a renda mensal declarada pela família, em questionário, estava acima de dez salários mínimos.

verdadeira *corda bamba* de exigências contraditórias colocadas a ele naquela sala de aula, tanto por seus colegas quanto pelas próprias educadoras, uma forma de exibir-se como másculo e, ao mesmo tempo, ser um bom aluno. Nem todos os meninos, evidentemente, eram tão bem sucedidos nessa empreitada, seja no que tange ao desempenho, seja na afirmação de masculinidade.

Do ponto de vista das professoras, os cadernos pareciam, portanto, materializar certas características relativas ao gênero, expressando feminilidade por meio da limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, letra bonita; e masculinidade por meio de desleixo, letras *esgarçadas*, desorganização e sujeira. Neste caso, o bom desempenho estaria relacionado às características tidas como femininas, independentemente do sexo do dono ou dona do caderno. Para as meninas, era bastante tênue a linha entre um *caderno organizado* e um *caderninho todo rosinha*, percebido como exageradamente feminino e infantil. E para os meninos era especialmente complexa a articulação entre ser percebido como másculo e, ao mesmo tempo, como bom aluno, característica que se materializava, entre outros aspectos, em *cadernos de menina*.

Essa última denominação, adotada pela professora, indica mais uma característica da forma como o gênero é compreendido em nosso contexto social: pressupomos uma associação linear e sempre presente entre o que reconhecemos como feminilidade e as mulheres (o caderno organizado só podia ser de uma menina). Por outro lado, fazemos o mesmo movimento no que tange à masculinidade e aos homens. De maneira bipolar, a princípio a própria professora Laís não percebia qualquer possibilidade intermediária. Foi apenas por meio de sua ação reflexiva que ela pode tanto dissociar sexo (o aluno ou aluna que produzia aquele caderno) de gênero (as características do caderno), quanto identificar cadernos que não eram *cor-de-rosa*, mas eram bem organizados, enfim, cadernos fora dos dois extremos masculino/feminino.

Gênero no dia a dia

Esta breve referência a alguns achados empíricos sobre os cadernos escolares tem a intenção de mostrar o potencial de análise do conceito de gênero no cotidiano da escola, para além da discussão sobre as identidades masculinas e femininas dos sujeitos envolvidos. A facilidade com que as professoras atribuíam características de gênero a objetos como cadernos parece-me ilustrar bem o argumento que venho ressaltando, sobre como usamos masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução. Indiretamente, os cadernos nos remetem a outros temas que venho estudando a partir de uma

perspectiva de gênero, como o desempenho escolar e a indisciplina. Mas, é claro que outras questões também merecem nossa atenção, algumas delas já estudadas no Brasil, outras à espera de novos pesquisadores e pesquisadoras. Por exemplo: as recentes formas de controle e avaliação do trabalho docente, como testes, bônus e todas as formas de avaliação padronizada. Terão elas marcas de gênero, por exemplo, ao desconsiderar diversos aspectos, como: a afetividade, o cuidado, a atenção individualizada à criança, e não apenas aos conteúdos a serem ensinados – todos eles aspectos relacionados à feminilidade e que são muito presentes no trabalho cotidiano das professoras (e também dos professores)? E a violência no espaço e nas relações escolares: em que medida se relaciona a ideias sobre masculinidade e a cobranças feitas sobre os meninos, tantos por colegas como por educadores e educadoras, para que comprovem ser másculos e heterossexuais? Da mesma forma, as políticas educacionais como um todo devem ser também analisadas sob o prisma de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Um dos nossos desafios é sermos capazes de examinar os aspectos de gênero dessas problemáticas, sabendo que eles não as esgotam, mas que são indispensáveis, ao lado de outras categorias de análise, como relações raciais e hierarquias socioeconômicas. Acredito que apenas esse movimento teórico-metodológico nos permitirá perceber a centralidade do conceito de gênero na análise do cotidiano escolar, pois, em diversos centros bastante profícuos em estudos sobre gênero e educação, prevalece uma concepção de *pedagogias culturais* derivada do lastro teórico dos chamados *estudos culturais*. Nessa abordagem, toda manifestação cultural é concebida como uma *pedagogia* e estabelecem-se como objetos de estudo todas as formas de manifestação cultural, os veículos da mídia e suas manifestações, os produtos culturais etc. Em muitos espaços acadêmicos, chega a haver uma associação entre *estudos de gênero* e *estudos culturais*. Em que pese a importância da análise desses artefatos culturais na construção de identidades de gênero, parece-me que essa abordagem tem contribuído para afastar a problemática de gênero do núcleo dos cursos de formação docente, já que permanecem intocadas temáticas centrais nestes cursos, tais como: a didática, o desempenho escolar, a exclusão, o trabalho docente, a indisciplina etc. O gênero acaba entrando apenas como complemento dispensável, pois é percebido de forma desarticulada tanto da agenda oficial das políticas educacionais, quanto das preocupações cotidianas dos educadores e educadoras. Em geral, é exatamente nesse espaço vazio que entra a questão da sexualidade, frequentemente ligada a alguma proposta de educação sexual na escola, preocupação candente para muitos/as professores/as. Notemos ainda que, quase sempre, nossos debates não tratam das sexualidades em geral, mas especificamente da homossexualidade, tratada como problema e exceção.

Ora, sem negar o papel socializador e formativo das diferentes instâncias de produção cultural, assim como a importância de estudá-las numa perspectiva de gênero, parece-me central reafirmar a necessidade de investigar as relações de gênero nas escolas e em seu cotidiano, indo além da sexualidade e da educação sexual, para iluminar nossas práticas e a formação de professores e professoras com um novo olhar.

Referências

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papiurus, 2009.

MONEY, J. **Sex errors of the body**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1968.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. **Sings: journal of women in culture and society**, Chicago, v. 20, n. 1, 1994.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dez., 1990.

_____. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Debate Feminista**, Mexico D.F., v. 5, mar. 1992.

_____. Prefácio a Gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 1994.

STOLLER, R. J. **Presentations of gender**, New Haven, CT: Yale University, 1985.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 63-84, 1994.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 231-258, 2006.

Recebimento em: 10/03/2012.

Aceite em: 14/03/2012.

Caminhos abertos pela Guerra (1865-1868)

Paths opened by war (1865-1868)

Leonam Lauro Nunes da SILVA¹

Resumo

Tratar das relações desenvolvidas entre os beligerantes Brasil e Paraguai com um vizinho comum de fronteira, a Bolívia, durante o maior conflito armado já ocorrido no continente, é o objetivo do artigo. A análise recai sobre o período em que Corumbá ficou ocupada por tropas do presidente paraguaio Francisco Solano López, entre os anos de 1865 e 1868, e as relações mantidas com a Bolívia no tocante à diplomacia, bem como a interação comercial entre as populações na região de fronteira.

Palavras-chave: América do Sul. Fronteiras. Guerra.

Abstract

To deal of the relations developed between the belligerents Brazil and Paraguay with a common neighbor of border, Bolivia, during the biggest occurred armed conflict already in the continent, is the objective of the article. The analysis falls again on the period where Corumbá was busy for troops of Paraguayan president Francisco Solano López, it enters the years of 1865 and 1868, and the relations kept with Bolivia in regards to the diplomacy, as well as the commercial interaction enters the populations in the border region.

Keywords: South America. Borders. War.

1 Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, em sua linha *Territórios e Fronteiras*. End. institucional: Rua Comandante Costa, 1144, Ed. Tarcom - Sala 12, Centro - CEP 78020-400 E-mail: <leonam.silva@plc.ifmt.edu.br>.

Era janeiro de 1865, quando forças paraguaias comandadas pelo Coronel Vicente Barrios (? -1868), compostas por um efetivo de sete mil e quinhentos homens, por terra e água, ocuparam o sul da Província de Mato Grosso, tomando o porto de Corumbá - população situada à margem direita do Rio Paraguai, estabelecendo ali um comando militar. Modificava-se, assim, o cenário fronteiriço com a inclusão de novos atores, protagonistas de um excepcional relacionamento, que se desenvolveu durante a *Guerra Grande*, entre 1865 e 1868.

Fundada em 1778, pelos portugueses, Corumbá sempre exerceu uma função geopolítica importante. Tida como a *cidade fortificada*, tem no forte Coimbra, construído em 1775, um guardião, cuja principal missão era a de resguardá-la contra possíveis ataques inimigos, ocupando lugar estratégico na tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Bolívia)². A região onde se estabeleceu a população é circundada em boa medida pelo Rio Paraguai e por seus braços. Conta também com uma toponímia que tem nas íngremes morrarias um traço marcante, de onde é possível contemplar todo o cenário que a abriga. A Oeste faz fronteira com o território boliviano e, ao Sul, as águas do mencionado rio seguem seu trajeto rumo ao Paraguai, até encontrarem a *Madre de Las Ciudades*, Assunção.

Normalmente colocado em segundo plano pela historiografia nacional, o território matogrossense testemunhou ações que repercutiram, indubitavelmente, no transcurso da contenda militar. Vale destacar, de saída, a grande quantidade de carne verde (fresca), oriunda dos vastos rebanhos de gado *vacum* pertencentes às confiscadas propriedades brasileiras, consumida pelos militares da república guarani (CORREA, 1980). A carne atendeu também à população da capital paraguaia, Assunção. Em um interrogatório feito ao desertor paraguaio Benjamim Ferreira Flores, as autoridades da Província de Mato Grosso foram informadas que, de uma só vez, foram remetidas para Assunção nada mais nada menos do que quatorze mil cabeças de gado³. Para um país que testemunhava dia-a-dia seus recursos, tanto humanos quanto naturais, serem exauridos pela guerra, o produto era precioso e bem-vindo.

Francisco Solano Lopez não estava fora de si ao colocar em prática seu projeto de ocupação. Engendrou tudo com enorme cuidado. Antes de a guerra eclodir havia, inclusive, paraguaios vivendo na Província de Mato Grosso, exercendo a função de espíões.

Foi possível constatar no transcurso da pesquisa, em manuscritos, a perplexidade

2 Guardião que quase um século depois não se mostrou tão eficiente, haja vista a facilidade encontrada pelos paraguaios que, com poucos esforços, transpuseram a fortaleza e ocuparam Corumbá.

3 Informação colhida de documento avulso intitulado "Auto de perguntas feitas ao Paraguaio Benjamim Flores", datado de 16 de agosto de 1866. Lata C - 1866. APMT.

e revolta das autoridades provinciais matogrossenses com os relatos sobre o tratamento dispensado aos prisioneiros de guerra brasileiros pelos paraguaios. Diziam que era esse o pagamento dado à boa acolhida que os inimigos receberam enquanto estiveram na região, na realidade colhendo informações que eram transmitidas ao comando militar paraguaio.

Situação esta que pode ser verificada em um ofício dirigido pelo Major Francisco Carlos Barros Deschamps ao Vice Presidente da Província, Dr. José Anastácio Murтинho, no qual dava ciência a respeito da prisão de João Coxo, famoso paraguaio, alçoz dos habitantes fugitivos de Corumbá. Dentre outras considerações, revela preocupação com a segurança do citado prisioneiro, receando que o mesmo pudesse ser objeto de retaliações por parte dos militares que o acompanhavam, uma vez que *tal monstro abusou da nossa hospitalidade quando viveo entre nós*, neste e n'outros pontos da Província⁴.

A estratégia de abrir duas frentes de batalha pode até ser objeto de avaliação e, por conseguinte, questionada. O que não se pode negar é que, em princípio, a tática empreendida corroborou para que os objetivos táticos de Lopez fossem alcançados. Tanto é verdade que, ao ocupar Corumbá e demais localidades adjacentes, praticamente inviabilizou que fosse realizada pelo exército brasileiro uma contra-ofensiva pelo norte – apesar das tentativas, como no clássico episódio da *Retirada de Laguna* (TAUNAY, 1905), ao manter a principal artéria do Pantanal mato-grossense, o rio Paraguai, livre para as pretensões logísticas guarani. Rio, este, alvo da ambição de personagens que tiveram atuação destacada no teatro de operações, mesmo sem terem disparado um único tiro.

Em 1865, posteriormente à anexação de parte da Província de Mato Grosso – espaço que ganhou *status* de *Província do Alto Paraguai*⁵, o ministro de Guerra e Marinha paraguaio, General Vicente Barrios, despachou uma comissão de doze pessoas sob a condução do francês Domingo Pomiés, para explorar um caminho que conduziria até a povoação de *Santo Corazón* – última das missões jesuíticas espanholas, fundada em 1760, localizada na Província de Chiquitos e Moxos, Departamento de Santa Cruz de la Sierra, no oriente boliviano. Bem-sucedida, a expedição se estendeu até a cidade de Santa Cruz, retornando para Corumbá.

Pomiés, aliás, foi devidamente recompensado pelos trabalhos prestados, recebendo do governo provisório da Bolívia um bom numerário, quinhentos pesos, e mais uma extensão ininterrupta de terras, 12 léguas quadradas, a serem escolhidas

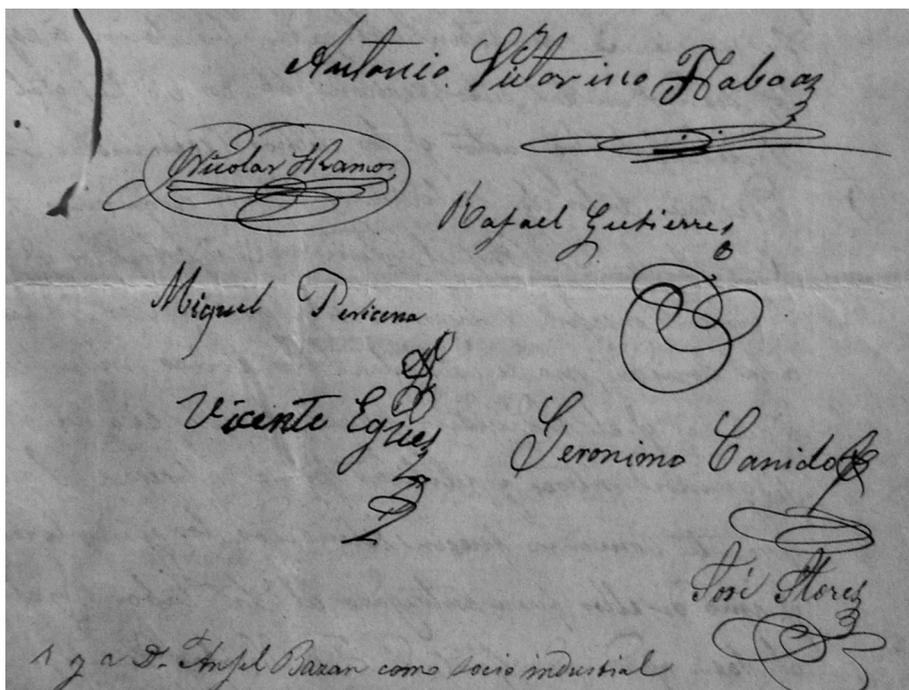
4 Ofício nº. 16, datado de 20 de março de 1869. Documento localizado na Lata A – 1869. APMT.

5 Nomenclatura presente na obra do historiador: Correa (2006).

pelo explorador francês, às margens do caminho aberto entre as duas localidades⁶.

Boa parte do elenco de atores, protagonistas da trama analisada, se reportava à *Sociedad Progresista de Bolívia*, cuja sede estava em Santa Cruz de la Sierra. A pesquisa nos revela que o influente grupo de empresários e comerciantes cruz-serranos fomentou o comércio pelo caminho paraguaio-boliviano. Celebrado em maio de 1864, na localidade de San Rafael de Chiquitos, o contrato que regulamentou a referida sociedade capitalista dispôs sobre as responsabilidades dos sócios acionistas para com a empresa. Em sua composição original, a *Sociedad Progresista de Bolívia* tinha dentro de seus quadros cidadãos que possuíam, em tese, *lastro* financeiro para honrar a concessão dada pelo governo boliviano – então sob a gestão de José María Achá – para explorar caminhos em direção Rio Paraguai. A seguir, podemos observar as assinaturas dos audaciosos empreendedores⁷.

Ilustração 1 - Assinaturas dos membros originais da Sociedad Progresista de Bolívia



6 O oficial paraguaio Francisco Bareiro comunicando ao Presidente Francisco Solano Lopez a respeito do conteúdo de um dos impressos que recebera proveniente da Bolívia, que noticiava a concessão de terras ao explorador francês Domingo Pomiés pelos serviços prestados ao governo da Bolívia. Assunção, 26 de julho de 1866. ANA-SH, v. 350, n. 2, folha 56.

7 Contrato que regulamenta a atuação da Sociedad Progresista de Bolívia, celebrado em San Rafael de Chiquitos, às três horas da tarde, do dia 26 de maio de 1864. ANA-SH, v. 446, n. 1, Folha. 191.

O capitão paraguaio Francisco Bareiro, em comunicado expedido para o Ministro de Guerra e Marinha, relatou assim sobre um banquete oferecido pelo comandante Hermógenes Cabral ao Sr. José Flores, um dos representantes da *Sociedad Progresista de Bolívia*:

En la noche del 26 de Julio ha obsequiado con un banquete y baile a D. José Flores y demás compañeros, en los que se ha experimentado un entusiasmo general. En el banquete el Capellán de tropas Sr. Ydoyaga había pronunciado un discurso expresándose los benévolos sentimientos del Excelentísimo Señor Presidente de la República para con la boliviana y su gobierno, á lo que el Señor Flores respondió con palabras muy expresivas, diciendo que la República de Bolivia y su gobierno no sabrá con qué lenguaje expresar su gratitud al gobierno paraguayo por el distinguido bien que ha hecho a la abertura de una vía terrestre de aquel punto al de Santo Corazón, y que el vaso de vino que iba a tomar se convertiría en sangre de los bolivianos⁸.

Clarifica-se que houve a junção entre necessidade e senso de oportunidade, levando paraguaios e bolivianos à idealização e execução do projeto que viria a estreitar o comércio entre as partes, através do caminho aberto entre Corumbá e Santo Corazón. A *Sociedad Progresista de Bolívia* operava, em parte, com capital espanhol, personificado na figura de Antonio Victoriano Taboas, cidadão de naturalidade espanhola.

Intrigante atinar para a circulação de dinheiro europeu e até mesmo para a presença de mão-de-obra estrangeira, vinda do *velho continente* (caso do topógrafo e explorador francês Pomiés, por exemplo). Características do liberalismo econômico, encontradas no século XIX, que nos remetem ao avanço do capitalismo nos países em estudo e à embrionária ideia de globalização, tanto no tocante aos serviços quanto aos produtos.

Dada a relevância do empreendimento e o alto investimento realizado, causaria estranhamento se as relações contratuais entre os sócios da empresa capitalista ficassem imunes aos conflitos de interesses. E as tensões, realmente, se fizeram presentes, com prejuízos à figura de Antonio Victoriano Taboas, vítima de uma representação movida pelos demais membros da sociedade. Estes

8 Comunicado do oficial paraguaio Francisco Bareiro a Vicente Barrios, Ministro de Guerra e Marinha do Paraguai. ANA-SH, v. 344, n. 7-8-9, 1865. Assunção, 10 ago. 1865.

o ameaçavam com o desligamento do grupo de investidores, caso não fosse cumprido integralmente o que fora acordado em contrato. Nas palavras usadas pelos litigantes, o empresário espanhol surpreendeu o governo nacional “con falsas y exajeradas promesas ha sacrificado nuestro tiempo y fortuna faltando con los socios capitalistas extranjeros, un buque de vapor y una goleta que se comprometió presentar por su parte para ejecución de la dicha empresa”⁹.

Pressionado, Taboas não teve outra alternativa senão abrir a sociedade para demais interessados. Dessa conjuntura aproveitou-se D. Domingo Bargas, boliviano que passou, então, a dividir com o empresário espanhol o ônus financeiro da empreitada.

Somente em janeiro de 1866, quando os trabalhos já estavam em curso, os paraguaios deram publicidade, através da imprensa, às tratativas com vistas a abrir uma via de comunicação com fins comerciais com a Bolívia.

Depois de algumas incursões com o intuito de reconhecer o terreno e examinar possibilidades, tiveram início as obras que visavam dar ao caminho condições para receber o tráfego comercial entre Corumbá e Santo Corazón. O capitão guarani Francisco Bareiro, em comunicado enviado ao Ministro da Guerra e Marinha, General Vicente Barrios, datado de 8 de abril de 1866, informava assim sobre o andamento da empreita logística:

En la mañana del 20 había regresado á Santo Corazón el ciudadano boliviano D. Miguel Cecilio Chavez con lo cuatro naturales que le acompañaban ha entregado la una docena de hachas por [ilegível] al pueblo para conducir a [ilegível] de naturales viene abriendo el camino hasta Corumbá. Por súplica del indicado casique ha despachado con el referido Chavez al Subteniente de Infantería ciudadano Luís Gauna con 20 de tropa conduciendo 20 arrobas carne salada para consumo de los trabajadores. Según relación del boliviano D. Domingo Bargas que llegó en Corumbá el 16 ppdo., el camino abierto tiene como 18 leguas de internación en el monte y como cincuenta y tantas dichas de distancia desde Santo Corazón hasta Corumbá¹⁰.

9 Representação dos membros da *Sociedad Progresista de Bolivia* cobrando do seu sócio majoritário, Victorino Antonio Taboas, o cumprimento de cláusulas contratuais. ANA-SH, v. 446, n. 1, 1866. Santiago de Chiquitos, 30 jul. 1866. O *buque de vapor* e a *goleta* mencionadas no documento foram embarcações usadas nas explorações da malha hidrográfica do rio Paraguai.

10 Comunicado expedido por Francisco Bareiro, capitão paraguaio, ao Ministro de Guerra e Marinha, Vicente Barrios, em 8 abr. 1866. ANA-SH, v. 347, n. 19, Folhas 1-2.

O informe, além de dar dados técnicos a respeito do caminho, como o da medição do seu traçado – 50 e tantas léguas ou algo em torno de 300 km, revela a quantidade de carne destinada ao consumo dos trabalhadores, bem como faz referência a uma das ferramentas de que dispuseram para realizar o trabalho. Uma dúzia de machados implica na derrubada de mata, e cerca de 300 kilos (20 arrobas) de carne salgada representam a fome de um número considerável de trabalhadores. Na falta de documentação que explicita a quantidade de pessoas envolvidas na abertura do caminho, é possível supor de forma genérica, ao considerarmos o consumo humano médio em 300 gramas de carne por pessoa, um contingente aproximado de 1000 indivíduos. O fato de a carne estar salgada pode tanto elevar o número de trabalhadores – nessa condição ela costuma render mais – quanto diminuir um pouco, uma vez que a capacidade de conservação é maior, podendo alimentar a *tropa* por mais tempo. A questão é que um caminho aberto no meio do Chaco, em terreno que, dependendo da época do ano, se torna alagadiço, não é tarefa das mais simples, exigindo esforços consideráveis. Analisando alguns mapas da região, percebe-se que há pequenos cursos d'água entre as duas localidades, o que levanta a hipótese de parte da madeira derrubada ter sido usada na construção de *pontes*.

Após alguns meses de exaustivos trabalhos na zona de transição entre o Chaco (Pantanal) e a selva tropical, em julho de 1866, o comando paraguaio foi informado sobre o término do empreendimento, que contou com mão-de-obra indígena. Por sinal, a habilidade dos *índios pedestres* em abrir trilhas no meio de matas, da qual se valeram os idealizadores do audacioso projeto, foi fundamental para que o mesmo fosse colocado em prática com resultados satisfatórios.

Embora a língua, como elemento cultural, tenha, em princípio, sido a responsável por arregimentar simpatias entre militares e indígenas, as relações de trabalho não ficaram isentas de problemas, revelando, assim, sua faceta pragmática. Os manuscritos revelam as tensões que permearam a empreitada.

Devido à premência de se abrir o caminho o mais rápido possível, o contingente de homens – em sua maioria índios – era submetido a uma jornada de trabalho extremamente penosa. Além disso, as condições de trabalho eram precárias e os salários, baixos, atrasavam constantemente. As autoridades provinciais de Chiquitos escreviam aos sócios da Sociedad Progresista de Bolívia, relatando queixas de maus-tratos sofridos pelos trabalhadores e cobrando soluções para os problemas. Todos esses ônus recaíam sobre os sócios capitalistas do empreendimento, tudo devidamente explicitado em contrato. A precariedade era tanta que os trabalhadores se viram obrigados a dispor de suas próprias ferramentas para dar continuidade ao labor, uma vez que não havia a reposição de peças adequada. Diante de tamanhas dificuldades,

era elevado o índice de homens que abandonavam o serviço. Deserção que acontecia também nas fileiras do exército paraguaio. Vários foram os soldados que se aproveitaram da obra logística para se refugiarem em território boliviano. Tão recorrente era este comportamento que os contemporâneos da obra apelidaram-na de *caminho dos desertores*.

Santo Corazón constituiu-se, assim, num provedor de mercadorias para as tropas paraguaias estabelecidas em Corumbá. Alimentos (leguminosos em sua maioria), artigos têxteis, pólvora, gado, tinta e papel eram alguns dos produtos que circulavam pelo caminho. Aliás, os militares paraguaios fizeram outras incursões pelo território boliviano, que tinham o caráter de *exercícios militares*. Em meio às refregas com o inimigo, o contingente militar paraguaio, reiteradamente, usufruía do espaço territorial boliviano para realizar movimentos de defesa e ataque. Interessante perceber na documentação em análise menções a respeito da procura por *folhas de coca*, usadas em larga escala nos *hospitais de sangue* paraguaios, provavelmente como analgésico, com o propósito de aliviar as dores dos feridos em batalhas¹¹.

Mais do que mera curiosidade, esses aspectos revelam o quão enriquecedoras são as análises que levam em consideração aspectos como o da cultura material. O uso medicinal das folhas de coca é uma prática indígena que tem ressonância entre os soldados da república guarani, numa evidência de que as sociedades que interagiram nesse tempo e espaço carregavam consigo a cultura de seus antepassados. Práticas que convivem com o discurso *civilizador* difundido pelos mandatários dos Estados, no qual o índio, na visão das elites, era sinônimo de atraso e descompasso com a ordem internacional vigente, do progresso alavancado pela crescente industrialização. (ELIAS, 1993).

Mesmo não sendo fartos os recursos advindos de Santo Corazón, o caminho aberto durante a guerra seguia dando impulso à integração fronteiriça e ensejava um incipiente, porém importante movimento mercantil, no momento em que o Paraguai sofria um severo bloqueio e graves necessidades. Lembremos que, desde junho de 1865, quando a esquadra brasileira sobrepujou a paraguaia na afamada batalha naval do Riachuelo e passou a controlar os rios da Bacia Platina até a fronteira com o Paraguai, o exército de Francisco Solano Lopez se encontrava em sérias dificuldades, *quase* isolado.

11 Informação extraída de ofício sem número expedido por Romualdo Nuñez, oficial paraguaio atuando em Corumbá, ao Comando das Forças paraguaias em Assunção, datado de 08 de outubro de 1867. ANA, CRB, I - 30, 17,55.

Pelo caminho chegavam também emigrados políticos bolivianos, opositores do Presidente General Manuel Mariano Melgarejo Valencia, e naturais do departamento de Santa Cruz de la Sierra, muitos dos quais empresários e jornalistas, que de Corumbá rumavam para Assunção via Rio Paraguai.

Assim, a obra que foi executada com o apoio do governo central boliviano, também serviu àqueles que, perseguidos pelo mesmo, buscaram refúgio em solo paraguaio. Essa circulação de pessoas, produtos e ideias só foi possível através do emblemático diálogo entre *Caminhos*. Encontro que entrelaçou a rota terrestre - Corumbá a Santo Corazón - ao *caminho das águas* - o Rio Paraguai; interação que desde a colonização promoveu a ocupação do território pantaneiro, que aqui tratamos como fronteira reconfigurada pela guerra. A importância dessas rotas para o transcurso da guerra foi tamanha que mereceu receber os traços dos hábeis chargistas paraguaios.

Ilustração 2 O Cabichuí satiriza Caxias e o seu espanto com a chegada de abastecimento ao Paraguai. Como isso seria possível? Os aliados acreditavam ter cortado as comunicações com Assunção¹².



12 Jornal "Cabichuí". Quinta-Feira, 19 de dezembro de 1867. Paso Cucu. Año 1. N. 66. Imprensa Nacional do Paraguai. Acervo da Biblioteca Nacional de Assunção (BNA).

A imprensa paraguaia produziu charges em profusão durante o conflito, sendo boa parte delas de cunho anedótico, racista e de exaltação patriótica explícita. Explicadas à luz de um Estado que controlava os meios de comunicação, perseguindo aqueles que se contrapunham ao regime lopista. Nessa perspectiva, dentre as publicações, gozavam de destaque o *Cabichuí* (uma pequena abelha, famosa pelas dores provocadas por suas ferroadas), *Cacique Lambaré* (totalmente escrito em guarani), *El Semanario* e *El Centinela*. O primeiro era, inclusive, distribuído no *front* de batalha com a intenção de *animar para o fogo* o contingente militar guarani. Os soldados brasileiros ao tomarem contato com os impressos, em meio às refregas com o inimigo, não escondiam a ojeriza com relação ao conteúdo do material. (CERQUEIRA, 1980).

A destacada charge, publicada no jornal *Cabichuí*, traz o olhar estupefato de Caxias, *El Macaco-Jefe*, para a intensa movimentação de pessoas que, usufruindo de caminhos alternativos, abastecem o *estrangulado* Paraguai de víveres e outros produtos vitais para a manutenção da resistência. Acreditamos ser uma referência clara às vias abertas entre o *Alto Paraguai* e a região oriental da Bolívia, durante o transcurso do conflito.

A pesquisa nos mostra, em realidade, que havia uma obstinada busca por caminhos alternativos que pusessem a Bolívia e, mais precisamente, a sua região oriental na rota do comércio platino. Foi com essa expectativa que o governo central boliviano incumbiu o francês Domingo Pomiés de mais uma missão: colocar em contato direto as populações de Santiago de Chiquitos e Corumbá, abreviando assim o percurso que se fazia desde Santo Corazón.

A pesquisa nos conduziu ao diário de Pomiés, no qual se encontram detalhes da penosa jornada. O trabalho, que teve início em agosto de 1866, foi marcado pela meticulosidade com que foi conduzido, especialmente, pelo apuro na medição das distâncias. Sem muitos acidentes geográficos ao longo de seu percurso, em linha reta, a nova rota Santiago-Corumbá foi comemorada com entusiasmo pelas partes envolvidas. A obra era tida como um incremento de grande importância ao comércio realizado entre as duas repúblicas vizinhas. No documento, o mercenário francês agradece a colaboração prestada pelo cacique Felipe Montenegro na condução dos indígenas que trabalharam na abertura do novo caminho, prometendo, inclusive, celebrar o feito com uma grande festa quando de seu regresso a Santiago, lugar de onde partira a expedição.

Os negócios, a partir de então, ganharam novo fôlego. Aproximadamente quinhentos negociantes oriundos do oriente boliviano usufruíram da nova rota. Muitos deles expressavam a vontade de seguir rumo à capital Paraguaia, Assunção, “ansiados em conecer sus hermanos y la heroica ciudad de la Asumpcion”¹³.

13 Correspondência do explorador francês Domingo Pomiés ao Comandante do Distrito Militar do Alto Paraguai, Coronel Hermógenes Cabral. Santiago de Chiquitos, 8 fev. 1867. ANA-SH, v. 446, 2 folhas.

Referências

- ALVES, Joaquim Victorino Portella Ferreira. **Mallet, o patrono da artilharia**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1979.
- BETHEL, Leslie. **A Guerra do Paraguai: história e historiografia**. Organização de Maria Eduarda de Castro Magalhães Marques. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- CERQUEIRA, Dionísio. **Reminiscências da Campanha do Paraguai**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980. 341 p.
- CHIAVENATTO, José Julio. **A Guerra do Paraguai: genocídio Americano**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CORREA, Lúcia Salsa. **Corumbá: um núcleo comercial na fronteira de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em História)-. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.
- CORRÊA, Valmir Batista. **Corumbá: terra de lutas e de sonhos**. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2006. p. 17-40.
- CORVISIER, André. **A Guerra: ensaios históricos**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Ed., 1999.
- COSTA, Wilma Peres. **A espada de Dâmocles: o exército, a guerra do Paraguai e a crise do Império**. São Paulo: Hucitec/Ed. da Unicamp, 1996.
- DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **O conflito com o Paraguai: a Grande Guerra do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.
- GANSTER, P. et al. (Ed.). **Border and Border Regions in Europe and North America**. San Diego: San Diego State University and Institute for Regional studies of the Californias, 1997.
- GÓES FILHO, Synésio Sampaio. **Navegantes, Bandeirantes e Diplomatas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LESSA, Antonio Carlos. **História das relações internacionais: a Pax Britânica e o mundo do século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACHADO, Lia. **Limites, Fronteiras e Redes**. In: STROHAECKER, T. M. et al. (Org.). *Fronteiras e Espaço Global*. Porto Alegre: AGB, 1998. p. 41-49.

MAGNOLI, Demétrio (Org.). **História das Guerras**. São Paulo: Contexto, 2006.

MELLO, Serafim Carvalho. **Mato Grosso no Centro Oeste Sul-Americano**. Cuiabá: UFMT, 2005.

MOTA MENEZES, Alfredo de. **Guerra do Paraguai. Como construímos o conflito**. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto. **Estrada Móvel, Fronteiras Incertas: os trabalhadores do Rio Paraguai (1917-1926)**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

PELLEGRINI, Domingos. **Questão de Honra**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

RIBEIRO, Francisco Agostinho. **Traços Bibliográficos do General de Divisão Antonio Maria Coelho**. Cuiabá: Instituto Histórico e Geográfico, 2002.

SCAVONE YEGROS, Ricardo. **Las Relaciones entre el Paraguay y Bolivia en siglo XIX**. Asunción: Servilibro, 2004.

SILVA, Alberto da Costa. **Da Guerra ao Mercosul: evolução das relações diplomáticas Brasil-Paraguai**. In: MARQUES, Maria Eduarda de Castro Magalhães (Org.). **A Guerra do Paraguai: 130 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

TAUNAY, Alfredo D'Escagnolle de. **A Retirada da Laguna - episódio da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Ediouro, 1905.

Recebimento em: 15/03/2012.

Accite em: 26/03/2012.

Normas para publicação de originais

Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos** são de exclusiva responsabilidade dos autores. O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos três exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha

com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro.

No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português

- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) são suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS: Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;
- c. Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.
- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>
<michele@ufmt.br> ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br>

Também poderão ser enviados pelo endereço eletrônico:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança.
CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil.
Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429
E-mail: <rep@ufmt.br>

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível também em: <<http://ie.ufmt.br/revista/>> e

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$20,00 (unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686–Operação: 003/Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

