

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Educação, Diversidades Culturais,  
Sujeitos e Saberes



Cuiabá, v. 27, n. 65/2, maio/ago. 2018

FAPEMAT  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA  
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE  
MATO GROSSO  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

EduUFMT

Sustentável  
editora

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Evandro Aparecido Soares da Silva

**Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Renilson Rosa 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.

Bernard 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 – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora geral)

Florestan Fernandes – *In Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *In Memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Alicia Civera Cerecedo, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP/Bauru/Rio Claro, SP, Brasil

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

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT/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

Dora Piñeres de La Ossa – Universidade de Cartagena – Colômbia

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, 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, Portugal

Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
*Federal University of Mato Grosso*

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *In Memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar/São Carlos, Brasil

**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.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação, Poder e Cidadania  
*Education, Power and Citizenship*

Michèle Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Beleni Saléte Grandó – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação Ambiental  
*Environmental Education*

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação e Psicologia  
*Education and Psychology*

Kátia Morosov Alonso – 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*

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

**Endereço eletrônico:**

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):  
Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

**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 1.  
CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466  
Email: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública



2018

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 535-758	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

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://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=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 debates 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.editora.ufmt.br/>>. Email: <[edufmt@hotmail.com](mailto:edufmt@hotmail.com)>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

**Editora Sustentável**

Site: <[www.editorasustentavel.com.br](http://www.editorasustentavel.com.br/)>. Email: <[editorasustentavel@gmail.com](mailto:editorasustentavel@gmail.com)>. Fone: (65) 98159-9395.

**Coordenador da EdUFMT:** Renilson Rosa Ribeiro

**Editora da Revista de Educação Pública:** Filomena Maria de Arruda Monteiro

**Editora Adjunta:** Rute Cristina Domingos da Palma

**Técnica:** Dionéia da Silva Trindade

**Técnica:** Léa Lima Saul

**Revisão de texto:** Maria das Graças Martins da Silva

**Editoração eletrônica e finalização:** Téo de Miranda – Editora Sustentável

**Capa:** obra de Marcelo Velasco

**Arte gráfica da capa:** Téo de Miranda – Editora Sustentável

**Periodicidade:** Quadrimestral

### Fontes de Indexação:

**BBE** - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

<<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>.

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<[http://www.periodicos-capes.gov.br/ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_phonme](http://www.periodicos-capes.gov.br/ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phonme)>

**CLASE** - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<[www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419](http://www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419)>

**Diadorim** - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

**IRESE** - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

**Universidad Autónoma del México** - <[http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/)>

**LATINDEX** - <<http://www.latindex.unam.mx/busador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistaEducaaoPublica>>

**PKP** - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

**SciELO** – EDUC@ - <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&lng=pt&pid=2238-2097](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097)>

**Sumários de Revistas Brasileiras** - <<http://sumarios.org/>>

**WebQualis** - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

### Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 27, n. 65/2, (maio/ago. 2018), Cuiabá,

EdUFMT, 2018, 224 p.

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

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 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:

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

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

**Correspondência para assinaturas e permutas:**  
Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.  
Email: <[crep@ufmt.br](mailto:crep@ufmt.br)>

**Comercialização:**  
Fundação Uniselva  
Caixa Econômica Federal / Agência 0686  
Operação 003 / Conta Corrente 303-0  
Assinatura anual: R\$55,00  
Exemplar avulso: R\$25,00

### Apoio:

**FAPEMAT**  
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA  
DO ESTADO DE MATO GROSSO



**GOVERNO DE  
MATO GROSSO**  
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 300 exemplares

**Projeto Gráfico original:**  
Carrión & Carracedo Editores Associados  
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005  
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294  
[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)  
[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

# Sumário

## Apresentação

**Entre culturas, sujeitos, saberes e suas práticas.....** 543

## Artigos

**Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares...** 549  
Alípio CASALI

**Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar:  
análise a partir da trajetória de uma professora quilombola.....** 573  
Osvaldo Martins de OLIVEIRA

**Trajetoária de vida e estratégia de superação de uma professora do  
Quilombo Chumbo – Poconé-MT .....** 591  
Suely Dulce de CASTILHO  
Luciano da Silva PEREIRA

**Movimento negro e as lutas contra o racismo .....** 613  
Carlos Benedito Rodrigues da SILVA

**Território, Direitos Humanos e Educação do/no campo na Amazônia..** 635  
Ricardo Gilson da Costa SILVA  
Josélia Gomes NEVES

**Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular:  
o caminho para a hospitalidade convivial.....** 657  
Jovino PIZZI

**A presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em  
periódicos mato-grossenses  
nos oitocentos.....** 675  
Paulo Sérgio DUTRA

**Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional  
dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio ...** 693  
Luís César Castrillon MENDES  
Danie Marcelo de JESUS

**Povos ancestrais, América do Sul e Caribe: epistemologias e poéticas visuais na formação de engenheiros ..... 713**  
Janina Mirtha Gladys Moquillaza SANCHEZ

**Capuchinos bávaros y niñez mapuche: aproximaciones desde la Fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty..... 733**  
Juan Mansilla SEPÚLVEDA  
Daniel Quilaqueo RAPIMÁN

Diretrizes para Autores..... 753

# Content

## Presentation

**Between cultures, subjects, knowledge and practices.....** 543

## Articles

**Human rights and cultural diversity: curricular implications .....** 549

Alípio CASALI

**Afro-brazilian memories and cultures in school education:  
analysis based on the trajectory of a quilombola teacher.....** 573

Osvaldo Martins de OLIVEIRA

**Life trajectory and overcoming strategy of a professor from  
quilombo Chumbo- Poconé-MT .....** 591

Suely Dulce de CASTILHO

Luciano da Silva PEREIRA

**Black movement and the struggles against racism .....** 613

Carlos Benedito Rodrigues da SILVA

**Territory, Human Rights and rural Education in the Amazon .....** 635

Ricardo Gilson da Costa SILVA

Josélia Gomes NEVES

**The ethnocultural elements of a triangular pedagogy:  
the way to friendly hospitality.....** 657

Jovino PIZZI

**The presence of african brazilian woman workers enrolled in  
periodicals in the state of Mato Grosso in the eighteenth century.....** 675

Paulo Sérgio DUTRA

**Identities and gender relations in national textbook program guides  
for History and Portuguese at high school level .....** 693

Luís César Castrillon MENDES

Dánie Marcelo de JESUS

**Ancestral people, South America and Caribe:  
epistemologies and visual poetics in the Engineering formation...** 713  
Janina Mirtha Gladys Moquillaza SANCHEZ

**Bavarian capuchins and mapuche childhood: approaches from the  
Phenomenology of the body in Merleau Ponty .....** 733  
Juan Mansilla SEPÚLVEDA  
Daniel Quilaqueo RAPIMÁN

Submission Guidelines ..... 753

# Apresentação

## Entre culturas, sujeitos, saberes e suas práticas...

### Between cultures, subjects, knowledge and practices...

Os textos publicados nesta edição temática da Revista de Educação Pública, despontam motivados pelos atuais debates acerca da Educação em um contexto no qual os sujeitos e seus saberes ocupam espaços de resistência em nossos cotidianos, seja na esfera pessoal, profissional, nos coletivos ou nas instituições que lidam com os processos do ensinar e do aprender.

Este número apresenta contribuição de autoras e autores que conosco dialogam em busca de espaço para o debate, para a reflexão a respeito de suas pesquisas nas quais trazem ponderações sobre a realidade brasileira, o que nos permite observar que na constituição dos espaços de saberes há a oportunidade de encontros, trocas e divulgação de experiências articuladas a diferentes campos da ciência.

Claro está que compreendemos que vivemos um tempo no qual é da maior importância dimensionar nosso espaço de atuação como um lugar, de onde nos posicionamos, defendemos nossas concepções de mundo, de educação, de cultura... Autoras e autores, nessa linha de raciocínio, conjecturam sobre as contribuições dos processos educativos na relação que estabelecem com o outro. Nos textos apresentados, instituições, normas, regulamentos, sujeitos e saberes se desdobram em práticas culturais que afetam a constituição de nossas subjetividades.

Esta edição insere-se, do mesmo modo, na discussão atual e visa contribuir com pesquisas sobre alternativas possíveis para o desenvolvimento do potencial humano e criativo nas diferentes etapas do processo educativo, reconhecendo a inserção de novos sujeitos nesse processo. Perpassam pelos textos, a discussão de contextos nos quais a educação, os sujeitos, seus saberes e as diversidades culturais se imbricam.

Ao destacarmos, neste número, a temática *Culturas, Sujeitos, Saberes e Suas Práticas*, queremos enfatizar motes que são pesquisados há muitos anos e, ao mesmo tempo, mostrar como as investigações abordam a sociedade, a formação docente, a laicidade do ensino, as instituições escolares e suas práticas que impõem determinados modelos para as crianças, para as sexualidades, para a família, enfim para as representações de masculino e feminino, em tempos nos quais nos



debateamos frente a reformas educacionais que impactam os cotidianos escolares.

Para nós, destacar contextos tão diversos significa identificar que homens e mulheres têm uma história, da qual são também sujeitos. Significa igualmente, engajarmo-nos como militantes em um projeto de emancipação das populações mais fragilizadas, de populações que se mantiveram marginalizadas, nas quais o processo de crescente acesso e visibilidade de seus combates, de suas resistências foram retratadas nas investigações que compõem esse volume, o que denota claramente que a luta por uma educação equânime para brasileiras e brasileiros ainda não terminou.

O itinerário dos escritos percorre parte de descobertas, de adventos, de investigações que se inscrevem em um movimento coletivo composto por múltiplas interações em busca de mudanças, que alargam nossas perspectivas espaciais, temporais, culturais. Trazer a público essas pesquisas é permitir, da maneira mais aberta possível, o acesso ao conhecimento acumulado por esses estudos e pesquisas.

A presente edição agrupa artigos de investigação e reflexão nacionais que remetem a assuntos cruciais para o momento nacional e latino-americano, no qual relações entre sujeitos, instituições, saberes e práticas encontram-se marcadas pelo avanço de uma série de políticas e programas conservadores que reduzem a autonomia e o papel emancipador dos espaços educativos.

Em tempos de aprovação da reforma do Ensino Médio, de supressão dos termos *identidade de gênero* e *orientação sexual* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de crescente participação do setor empresarial em instituições de ensino, de militarização de instituições escolares, de ampla ofensiva liberal-conservadora, apoiada em uma aliança entre o empresariado da educação e os setores mais reacionários, evidencia-se a disputa pela concepção de educação nos mais variados espaços e tempos. Os textos que ora apresentamos se mostram pertinentes para a discussão que remete à necessidade de desconstrução de práticas e discursos colonizadores e discriminatórios rumo à reconstrução do tecido social no qual estamos imersos.

A complexidade desses dias que vivemos exige que falemos do humano, de realidades que submetidas a exclusões sociais, econômicas, políticas, educacionais, entre outras e da necessidade de buscarmos estratégias públicas que integrem todas as pessoas, independentes de sua origem, etnia, sexo, religião ou pensamento. A pluralidade há de ser respeitada e uma nova ordem social só se pode conseguir com respeito e com reconhecimento das diversidades.

O primeiro texto, *Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares*, de Alípio Casali, de modo provocativo, examina alguns dos fundamentos da negação da diferença, da diversidade e dos direitos humanos,

valendo-se da história, da ciência (particularmente das neurociências) e da reflexão filosófica; (re)examina alguns dos fundamentos da afirmação positiva da diferença, da diversidade e dos direitos humanos, numa perspectiva educativa crítica do currículo, situando-nos positivamente na tensão polarizada entre valores universais e valores culturais, entre direitos à igualdade e direitos à diferença.

Oswaldo Martins de Oliveira, em *Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar: análise a partir da trajetória de uma professora quilombola*, analisa a trajetória de uma professora quilombola do Território Quilombola do Sapê do Norte/ES, e suas experiências com a educação escolar. Para tanto revisita o conceito de quilombo, recupera a história de escolarização dos negros no período de escravização; relata experiências de quilombolas contemporâneos que lograram êxito escolar adentrando às universidades. Por meio da história de vida da professora pesquisada demonstra que a luta contra a exclusão sempre foi à tônica dos coletivos negros ao longo da história.

Suely Dulce de Castilho e Luciano da Silva Pereira, no texto *Trajetoária de vida e estratégia de superação de uma professora do Quilombo Chumbo – Poconé-MT*, apresentam a história de vida de uma professora quilombola, enfatizando suas lutas e resistências diante de preconceitos e racismos sofridos, forjando para si possibilidades de se constituir como docente por meio da participação nos movimentos sociais quilombolas e da formação escolar e universitária. Refletem sobre a importância de dar visibilidade à história de vida de professoras negras e quilombolas, marcadas pelo silêncio, desrespeito, desumanização, mas também demonstram a ousadia, a força, a luta dessas mulheres pela escolarização, pela autonomia financeira, pelo reconhecimento como cidadã, pelo respeito e pela vida digna.

Carlos Benedito Rodrigues da Silva, no artigo intitulado *Movimento negro e as lutas contra o racismo*, oferece-nos o importante percurso do movimento negro no Brasil, argumentando sobre a importância destes na definição de políticas estatais de combate ao racismo, principalmente a Lei 10.639/03, e outras políticas afirmativas. Para além disso, sinaliza que, por outro lado, o racismo institucional tem sido um entrave à legitimação e efetivação das políticas públicas no sistema de ensino Brasileiro.

*Direitos Humanos e Educação do/no campo na Amazônia* é o título do artigo de Ricardo Gilson da Costa Silva e Josélia Gomes Neves, nele refletem a forma como as territorialidades, o direito e a educação dos povos tradicionais têm sido impactadas pelo agronegócio na região amazônica. Discutem a categoria território para o entendimento dos processos no espaço rural, indicando que a centralidade está na cristalização dos conflitos, porque expressa projetos objetivados em duas lógicas antagônicas: de um lado o agronegócio e de outro, os camponeses, povos

e comunidades tradicionais na região. Acionam para a importância de nexos entre direitos humanos, educação e escolas do campo, para enfrentamento de desafios diante dos processos modeladores do território na região.

Jovino Pizzi, no artigo *Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial*, se propõe, a partir da epistemologia do mundo da vida afro-ibérico-ameríndio, a refletir sobre a multiplicidade étnico-racial e a necessidade de uma pedagogia capaz de *cultivar* uma hospitalidade voltada à convivência com a diversidade. O debate tem em vista considerações geoculturais de um horizonte que interconecta três continentes: África, Europa e as Américas. Ao mesmo tempo, delinea uma aproximação aos princípios e fins da Educação Nacional em relação às exigências dos estudos afro e indígenas, do ponto de vista histórico e/ou cultural.

*A presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em periódicos mato-grossenses nos oitocentos*, de autoria de Paulo Sérgio Dutra, traz a lume a presença de mulheres negras escolarizadas e trabalhadoras na cidade de Cuiabá-MT, final do século XIX. Considera-se que as mulheres negras estiveram presentes no mundo do trabalho livre e em diversos espaços no universo letrado na capital da Província. No entrecruzamento com o artigo de Osvaldo Martins de Oliveira, resumido na página precedente, é possível reafirmar que as pessoas negras em toda a história lutaram pela escolarização e pela autonomia, mesmo diante de uma sociedade violenta e contrária a todos os seus direitos mais fundamentais.

Luís César Castrillon Mendes e Dánie Marcelo de Jesus, no artigo *Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio*, trazem importantes contribuições ao analisarem a presença da discussão de gênero nas avaliações expressas nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2015. Teoricamente, discutem o conceito de gênero como categoria de análise, associado a alguns aspectos dos estudos decoloniais com a finalidade de entender o modo como o conceito de identidade se apresentava nos guias. Buscam também discutir como as especificidades de grupos, tais como classe social, etnia e sexualidade são tratados nesses materiais. Concluem que os guias, de modo geral, parecem reforçar o não protagonismo feminino e denunciam o total silenciamento de questões relacionadas com as outras manifestações de gênero não canônicas.

O texto *Povos ancestrais, América do Sul e Caribe: epistemologias e poéticas visuais na formação de engenheiros*, de Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sanchez, busca tornar conhecidas epistemologias e estéticas visuais de povos ancestrais da América do Sul e Caribe, sinalizando a necessidade de re-escrita da história da Engenharia dessa parte do mundo, tendo em vista que a história oficial desconhece ou apaga os conhecimentos e fazeres complexos e sofisticados desses povos. A

autora questiona ainda o fato de o Brasil jamais ter considerado necessário à população não indígena aprender epistemologias e estéticas ancestrais.

E, por fim, a partir da abordagem teórica da Fenomenologia do corpo, de Merleau Ponty, os pesquisadores Juan Mansilla Sepúlveda e Daniel Quilaqueo Rápiman, no artigo intitulado *Capuchinos bávaros y niñez mapuche: aproximaciones desde la Fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty*, propõem um diálogo intercultural e intersubjetivo sobre as corporalidades indígenas presentes nos vestígios fotográficos encontrados nos arquivos capuchinhos da Baviera (Alemanha). Discutem as possibilidades analíticas oferecidas pelas relações intersubjetivas que ocorreram entre os missionários capuchinhos bávaros e as crianças indígenas mapuche no início do século XX, no Chile. Os autores problematizam o modo como as ações dos religiosos, tais como a criação de escolas, missões e internatos, produziram uma educação monocultural, controladora do corpo e da alma de meninos e meninas para realizar a chilenização e ocidentalização dos povos mapuches desde a infância.

Em suma, os textos aqui organizados propõem profundas reflexões a respeito de parte da população alijada de seus direitos, ocultada do currículo formal escolar, ou incluídos precariamente, como dizia Bourdieu, mas que existem guerreiramente e que historicamente têm procurado forjar suas existências no campo das epistemologias, do currículo escolar, do mercado de trabalho e dos direitos humanos. Demonstram também a existência de pesquisadores engajados em novas proposições em franco contra-discurso aos discursos excludentes. Desejamos boa leitura.

Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira  
Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadoras do Seminário Educação 2017  
PPGE/IE/UFMT



# Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares

## Human rights and cultural diversity: curricular implications

Alípio CASALI<sup>1</sup>

### Resumo

O presente texto considera, preliminarmente, o currículo como uma prática social sujeita às mesmas tensões, conflitos e contradições a que estão sujeitos os direitos humanos e a diversidade cultural. A partir daí, pensa fundamentos para a elaboração de projetos curriculares diferenciados, concretos, de efetivação dos direitos humanos, mais especificamente, dos direitos à diversidade como parte dos direitos à cidadania. O texto conclui que tais fundamentos requerem projetos de investimento na positividade da tensão entre universalidade e culturalidade, relacionada à positividade da tensão entre igualdades e diferenças no currículo.

**Palavras-Chave:** Direitos Humanos. Cultura. Diversidade. Currículo.

### Abstract

The present text considers, preliminarily, the curriculum as a social practice subject to the same tensions, conflicts and contradictions to which human rights and cultural diversity are subject. From there, it thinks bases for the elaboration of references for differentiated and concrete curricular projects, towards the effectiveness of the human rights, more specifically, the rights to diversity as part of the rights to citizenship. The text concludes that such fundamentals require investment projects in the positivity of the tension between universality and culturality, related to the positive tension between equalities and differences in the curriculum.

**Keywords:** Human Rights. Culture. Diversity. Curriculum.

---

1 Graduado e Licenciado em Filosofia; Mestre e Doutor em Educação (PUC-SP); Pós-Doutor em Educação (Universidade de Paris 8). Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP. Docente e Pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. End.: Rua Ministro Godoi, 969, CEP 05015-000, São Paulo, SP. Tel.:(011) 3670-8514. Email: <casali@puccsp.br> <a.casali@uol.com.br>. <alipio@casalimurta.com.br>.

## Preliminares 1 A pretexto da pretensão de validação epistemológica universal do discurso de direitos humanos e do currículo diante da diversidade cultural

O presente texto se propõe a desenvolver o seguinte argumento: 1) em primeiro lugar, dá-se como *factum* que a condição humana é uma condição cultural e que a cultura não é um fundo genérico, muito menos homogêneo, sobre o qual se dá e se desenvolve a condição humana; ao contrário, a cultura é um complexo de realidades diversas, modos diversos que ordenam e configuram concretamente a criação, reprodução e desenvolvimento da vida dos sujeitos humanos historicamente situados e datados; 2) em segundo lugar, dá-se como *factum* que os direitos humanos, precisamente por serem humanos, se situam historicamente no campo de conflitos e tensões inerentes à diversidade da condição humana e que, à vista disso, dá-se como *factum* uma inevitável tensão na relação entre o discurso dos direitos humanos e as suas práticas, tensão essa originária e peculiar em cada um de seus diversos nascedouros históricos e culturais; e uma tensão entre o pretense caráter universalista dos direitos humanos e a inevitável relatividade da condição histórica e cultural, situada e datada, na qual se dão suas práticas, sujeitas ao complexo de interesses mais ou menos coletivos que os produziram. Essa tensão é da mesma natureza daquela verificada entre políticas de igualdade e políticas de diferença. Dá-se, então, o problema: em que medida e dentro de que condições pode justificar-se a pretensão de universalidade dos direitos humanos?; 3) em terceiro lugar, em decorrência de 1 e 2: dá-se que o currículo não tem como eximir-se das mesmas tensões a que estão sujeitos a cultura e os direitos humanos, apresentando-se então desde seu ponto de partida como um problema e uma pergunta definidos em similares termos: pelo fato de ter como pretensão cumprir uma formação humana, em que medida deverá o currículo ser orientado por parâmetros (de objetivos, conteúdos, métodos e meios) mais universalistas ou mais culturais, mais igualitaristas ou mais diferencialistas? A resposta imediata e automática de *ambos!* não deveria funcionar como refúgio ao incômodo da pergunta sobre a *medida* cabível a cada prática concreta. Ou seja, a resposta a essa pergunta-desafio resultará em diretriz para projetos curriculares diferenciados, concretos, de efetivação dos direitos humanos, mais especificamente, no nosso caso, dos direitos à diversidade como parte dos direitos à cidadania.

O presente texto propõe como *referências de solução* para esse aparente dilema curricular alguns fundamentos para um projeto de investimento na positividade da tensão entre a universalidade e a culturalidade, relacionadas à tensão entre igualdades e diferenças.

## Preliminares 2 A pretexto de uma validação conjuntural dos direitos humanos e do currículo diante da diversidade cultural

Já há algumas décadas estamos celebrando a diversidade (no Mundo, no Brasil, na educação). O elogio da diferença e da diversidade tornou-se um certo lugar comum. É preciso reconhecer, preliminarmente, que ele ganhou potência em boa parte no rastro da valorização da diversidade ambiental, decorrente do agravamento da crise ambiental. E que, enquanto o respeito à diversidade ambiental depende fortemente de políticas públicas negociáveis *por cima*, a defesa da diversidade cultural depende fortemente de mudanças de mentalidade assentadas *por baixo*. Portanto, tudo indica que a celebração da diferença e da diversidade não pode dar por vitoriosa a longa luta por esses direitos.

Com efeito, o direito humano à diversidade sempre esteve e segue sob graves ameaças, principalmente dada “[...] a força centrípeta de homogeneização cultural atuando em sentido contrário no movimento de globalização do capital” (CASALI; CASTILHO, 2016, p. 11). Evidências recentes disso são as ameaças à diversidade associadas à ascensão da *alt-right* norte-americana com Donald Trump, à fratura da União Europeia com o desconcertante Brexit, à derrocada da esquerda francesa na eleição de Macron, à reeleição da austera Angela Merkel na Alemanha (com o surpreendente recuo de 08% dos socialdemocratas e avanço de 13% da ultradireita no Parlamento alemão – fato histórico inédito). O modo como vêm sendo tratadas as massas de imigrantes e refugiados no mundo, nesse quadro político, é talvez a mais cruel evidência da gravidade dessa crise humanitária de diversidade.

No Brasil, o Golpe de 2016 instituiu um governo ilegítimo, corrupto e reacionário, que vem desmontando o pouco de socialdemocracia instituída no país, e implantou uma política econômica e social que recua pelo menos 80 anos na história, destruindo direitos adquiridos e submetendo os trabalhadores a negociações assimétricas e exploradoras num mercado de trabalho recessivo. Graves recuos são observados também na política educacional, com o congelamento dos recursos do Plano Nacional de Educação, a Reforma do Ensino Médio que submete a educação aos interesses do mercado de trabalho e o enquadramento das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) em parâmetros menos de *unidade* que de *homogeneidade* nacional. Ascendem novas lideranças políticas de direita francamente racistas, homofóbicas, intolerantes e fundamentalistas em matéria religiosa, estética, etc. Senadores articulam para revogar o título de Paulo Freire de Patrono da Educação

Nacional. Um movimento com fachada de jovens, que se diz liberal, portando um ambíguo (dissimulado) nome de *Brasil Livre* consegue pôr de joelhos um poderoso banco multinacional e suspender uma Mostra com obras de artistas brasileiros clássicos e consagrados, sob alegações sexistas moralistas. Tudo isso vem repercutindo na cultura cotidiana, principalmente nas redes sociais, onde intolerâncias neofascistas prosperam. A sociedade brasileira parece encontrar-se em franco conflito e retrocesso cultural. *#Precisamos falar sobre o neofascismo!* Em outras palavras: a luta pela diferença e a diversidade requer ser redobrada, pois os poucos ganhos políticos e culturais das últimas décadas estão sendo desfeitos<sup>2</sup>.

Quanto aos direitos humanos, segundo elemento de nosso desafio: estamos diante de um não menos ameaçador esvaziamento do tema, o que não é propriamente uma novidade, considerando-se sua curta trajetória histórica atravessada por contradições e ambivalências. Com efeito, o tema só se consagrou mundialmente como um pacto pragmático de solução do pós-guerra (1945-1948). Depois de um período de latência até o começo dos anos 1960, só retornou à cena na luta pela igualdade dos direitos civis nos EUA e na reativação do conflito capitalismo *versus* socialismo durante a Guerra Fria. Depois disso, tornou-se *establishment* a partir dos anos 1980 nas chamadas democracias ocidentais. Finalmente, desde o começo deste século, vê-se sendo frequentemente reduzido a *branding* político, fachada humanística *fake* da burocracia conservadora de autodeclaradas democracias liberais e sociais e mesmo de governos pouco democráticos e, não raro, muito violentos. A lição dessa curta história, até aqui, tem sido essa: os direitos humanos são uma bandeira de luta cujo vigor parece depender da dramaticidade da luta política nela inscrita. A quem cabe de direito empunhá-la? Entretanto, eis-nos diante da desconcertante questão: o atual ciclo de negação de direitos à diversidade ainda não será suficientemente dramático para dar vigor à luta? O que explica o atual ciclo de retrocesso cultural, político e moral tão vertiginoso dos direitos? O que explica os desconcertantes sintomas de conformismo político das forças

---

2 A OXFAM, uma ONG fundada no Reino Unido e hoje presente em 94 nações, que combate a pobreza e promove a justiça social, estuda a distribuição de renda no Brasil com base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad anual). Em seu relatório sobre desigualdades brasileiras, em 2017, aponta que nos últimos 20 anos (1995-2015), os rendimentos dos negros brasileiros passaram de 45% do valor dos rendimentos dos brancos para apenas 57%. A se manter esse ritmo, apenas em 2089, daqui a 72 anos, haverá renda equivalente para esses dois grupos. Entre homens e mulheres a equiparação poderá vir mais cedo, em 2047. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/13/brancos-e-negros-so-terao-renda-igual-no-brasil-em-2089-diz-ong-que-combate-desigualdade.htm>>.

progressistas? É possível que devamos reconhecer, em visão de horizonte mais largo, em escala histórica, que o avanço anterior dos direitos é que terá sido rápido e superficial, e justo por isso os poucos ganhos alcançados estão sob perigo de desmanche.

Por tudo isso, neste texto nos propomos a: 1) examinar alguns dos fundamentos da negação da diferença, da diversidade e dos direitos humanos, valendo-nos da história, da ciência (particularmente das neurociências<sup>3</sup>) e da reflexão filosófica; 2) (re)examinar alguns dos fundamentos da afirmação positiva da diferença, da diversidade e dos direitos humanos, numa perspectiva educativa crítica do currículo, situando-nos positivamente na tensão polarizada entre valores universais e valores culturais, entre direitos à igualdade e direitos à diferença.

## 1 A diversidade

### 1.1 Diversidade natural e cultural

A diversidade é, originariamente, um *factum* natural: o sistema-vida opera pelo princípio-diversidade, ademais do princípio-sociabilidade, do princípio-responsabilidade e do princípio-sustentabilidade (CASALI, 2009). O esforço fundamental de Charles Darwin, segundo o olhar de Richard Dawkins (2009), não foi outro que o de demonstrar que as variações genéticas aleatórias, que produzem diversidade biológica, são a astúcia do sistema-vida, no que Dawkins designou de *longa peregrinação das espécies* (DAWKINS, 2009).

O *princípio-diversidade* foi e continua a ser o modo de realização das potencialidades das formas de vida<sup>4</sup>. Nomeamos o conjunto dos seres humanos de *a humanidade* como se a humanidade atual fosse (tivesse sido) a única. Não é, não foi. Nós, *Homo sapiens sapiens*, somos apenas uma humanidade que sobreviveu. Outras *diversas* humanidades nos precederam e se extinguíram:

---

3 Cabe registrar que o recurso às neurociências aqui se fará criticamente, sem resvalar na falácia naturalista, que consistiria na redução dos processos culturais a processos naturais. Essa redução tem se mostrado com mais clareza no neodarwinismo social que naturaliza as desigualdades historicamente produzidas, presente também em recentes propostas de aplicações de *programação neurolinguística* à educação, na sustentação de supostos fundamentos científicos para a *cura gay*, etc.

4 Todavia, ainda conhecemos pouco acerca das manifestações resultantes desse processo no âmbito biológico: estima-se que para cada ser humano vivo (cerca de 7 bilhões) existam cerca de 7 bilhões de outros seres vivos, e a diversidade segue sendo o princípio evolutivo da *longa peregrinação das espécies* (DAWKINS, 2009).

as do *Homo Erectus*, *Soloensis*, *Florensis*, *Denisova*, *Rudolfensis*, *Ergaster*, *Neanderthais*... (HARARI, 2016; DAWKINS, 2009), deixando uma pequena presença em nosso genoma<sup>5</sup>.

As manifestações resultantes do processo de diversificação da realidade no âmbito *cultural* são menos espetaculares em sua quantidade que as formas biológicas, porém infinitamente mais exuberantes e complexas em suas qualidades: as formas de produção (trabalho), técnicas, tecnologias, línguas e dialetos, sistemas simbólicos e de representação, modos de sociabilidade e de poder, leis e normas, religiosidades, estéticas, etc. Essas formas multiplicam-se ao infinito pelo fato de que cada indivíduo as realiza, por sua vez, de modo peculiar e variável ao longo do seu tempo de vida: a produção das subjetividades.

A diversificação das formas de vida, e principalmente a social, inteligente e autoconsciente, não implicou isolamento e desagregação dos indivíduos, muito ao contrário: o modo de ocorrência das formas vitais (seu êthos), no mundo das plantas, dos animais e dos humanos, tem sido sempre o da vida movida pela força de atração (agregação) em nichos, colônias, grupos, comunidades, sociedades, nações. O *princípio-sociabilidade*, portanto, é também uma astúcia inteligente inerente do sistema-vida: incipiente nas colônias de vegetais, decisivo para a sobrevivência nas formas de vida animal, exuberante nas qualidades e formas de vida humana.

A conjugação das qualidades de diversidade, sociabilidade, inteligência autoconsciente e liberdade confere à espécie humana uma característica que lhe é peculiar: a da responsabilidade. O *princípio-responsabilidade* expressa esse fato de que qualquer ação humana empenha e compromete o sujeito que a realiza, além do Outro e do futuro. O filósofo Hans Jonas (2006) expressou esse princípio-responsabilidade sob a fórmula de um imperativo ético: “Age de tal maneira que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana autêntica” (JONAS, 2006, p. 47).

O princípio-responsabilidade remete a outro princípio que também está implicado nesse conjunto e ao mesmo tempo é (deve ser) o seu vetor: o da sustentabilidade. O *princípio-sustentabilidade* (equilíbrio ambiental, econômico, social e cultural) é a astúcia do sistema-vida em seu movimento para o futuro. Seu reconhecimento permite a Enrique Dussel a afirmação de “[...] um postulado ecológico-político fundamental: a *Vida Perpétua*” (DUSSEL, 2006, p. 132, grifo do autor ).

---

5 Interessantes estudos sobre a presença de DNAs de outras espécies humanas no *Homo sapiens sapiens* podem ser encontrados em revistas científicas como a Nature <www.nature.com> ou a Science Magazine <www.sciencemag.org>. Resta uma pergunta, metafísica, mas não menos intrigante: tivessem essas outras humanidades sobrevivido e convivido conosco até hoje, como seríamos todos? Como estaríamos todos?

## 1.2 A diversidade cultural pós-Darwin

Os primeiros movimentos da antropologia, na segunda metade do século XIX, foram respostas bem fundadas às questões que o darwinismo impôs às ciências humanas com a nova demarcação epistemológica da biologia evolucionista<sup>6</sup>. O primeiro efeito da antropologia cultural sobre a mentalidade da época foi o de etnodescentração: desmoronou por dentro o etnocentrismo europeu. Tornou imperativo o reconhecimento de outras culturas, todas legítimas em si mesmas, estruturadas por dinamismos próprios, e isso produziu um efeito de relativização da cultura europeia que, até então, cultivava uma representação presunçosa de si como paradigmática da humanidade.

A antropologia cultural consagrou a diversidade como característica inerente à espécie humana. Entretanto, introduziu uma nova questão, de natureza epistemológica, até hoje em aberto, sobre até que ponto é ou não possível a inteira compreensão e interpretação intercultural. Depois da afirmação da pretensa possibilidade de interconhecimento universal entre as culturas, postulada pelo funcionalismo, a antropologia pós-estruturalista, já na segunda metade do século XX, reposicionou a questão ao enfatizar as irredutibilidades interculturais (GEERTZ, 1989). Essa posição tem sido corroborada em algumas teorizações éticas críticas, como a de Enrique Dussel (1977, 2000). Desde suas primeiras formulações em torno da filosofia latino-americana Dussel já argumentava eticamente, inspirado em Emanuel Lévinas, sobre a irredutibilidade do *Outro ao meu* horizonte de compreensão. Esse postulado ético Dussel o desenvolveu largamente em sua fundamental obra *Ética da Libertação* (1998), na qual nomeia o *Outro* como as Vítimas dos sistemas hegemônicos de dominação da Modernidade. A implicação desse postulado ético sobre o currículo será radical e decisiva, como se pode antever.

---

6 O primeiro movimento mais expressivo nesse sentido da etnodescentração deu-se com Franz Boas (1858-1942), pesquisador teuto-americano, quem primeiro demarcou um posicionamento da antropologia contra o darwinismo social e o etnocentrismo europeu. Em campo, Boas buscava as manifestações próprias, singulares e irredutíveis de cada *outra* cultura. Seguindo os passos de Boas, as norte-americanas Ruth Benedict (1887-1948) e Margareth Mead (1901-1978) buscaram igualmente as peculiaridades culturais, particularmente em suas pesquisas sobre comportamento sexual e ritos de iniciação em tribos indígenas do México, Samoa e Nova Guiné, assim como no Japão. Numa reação em sentido oposto ao de Boas e Mead-Benedict, a busca de padrões culturais universalmente coincidentes consagrou a pesquisa e a obra de Bronislaw Malinowski (1884-1942), os quais ele identificava na similaridade das funções de reprodução dos papéis sociais, especialmente em pesquisas junto a povos da Austrália e indígenas das Ilhas Trobriand, consagrando o funcionalismo como chave interpretativa na antropologia. Na sua trilha funcionalista, seguiram os ingleses Radcliffe-Brown (1881-1955) e Evans-Pritchard (1902-1973). O belga Claude Lévi-Strauss (1908-2009) constituiu um capítulo à parte na Antropologia, pela originalidade e consistência com que elaborou um caminho novo, o estruturalismo, em suas pesquisas, particularmente no Brasil, junto a vários grupos, especialmente os Bororo em Mato Grosso.

### 1.3 O inimigo dentro de casa: o cérebro e a diversidade

Dadas as respostas da antropologia cultural a Darwin, a seu tempo, novos desafios contemporâneos aos direitos à diferença e diversidade se impuseram; agora, apresentados pelas neurociências.

Segundo as mais importantes pesquisas nesse campo (entre elas: DAMÁSIO, 1996; 2011; KANDEL, 2009; KAHNEMAN, 2012; ZAK, 2012), nós, seres humanos, dispomos de uma constituição cerebral-mental aberta (designada *neuroplasticidade* pelos neurocientistas), que segue formando-se ao longo da vida e jamais perde a capacidade de se adaptar e aprender, pois é flexível, versátil, multimodal, que opera simultaneamente de modo estruturante e dissipativo, ordenador e desordenador, agregador e desagregador, agressivo e compassivo, egoísta e altruísta, racional e irracional, consciente e inconsciente, lógico e ilógico, cognitivo e intuitivo, com-juízo e sem-juízo, previsível e imprevisível, movida por dinâmicas do desejo (de fundo inconsciente) e da vontade (consciente) diante dos obstáculos e das oportunidades. Essa estrutura aberta, ao mesmo tempo que repete, pode introduzir inovações nos padrões culturais no interior dos quais foi formada, produzindo assim variações, ou seja, contribuindo para a produção de diversidade. Essas características sugerem uma *natural* disponibilidade da conduta humana ao convívio com as diferenças. A predominarem, não deveria ser árduo o convívio com as diferenças e a diversidade.

Entretanto, para o cérebro humano, o reconhecimento da diversidade é antes de tudo uma operação imagética<sup>7</sup>. Nosso cérebro tem uma região especial para a visão (assim como para olfato, ouvido, etc.) e, nela, uma região específica para analisar e classificar rostos (KANDELL, 2009; MLODINOW, 2013). Por que? Certamente porque somos animais afetivos. Praticamos intensamente, ao longo de milênios de evolução, o reconhecimento dos rostos dos mais próximos, junto aos quais o abrigo e a segurança eram garantidos. Essa função cerebral de classificação visual terá sido, portanto, vital para a evolução. Para sobreviver, foi preciso conhecer o mundo ao redor, distinguindo a figura e o rosto do predador e do parceiro.

Essa classificação cumpre, porém, uma função *ambivalente* e não raro *antagônica* para quem vê e para quem é visto: se para quem vê, classificar pode

---

7 Isso significa que os gregos não estavam praticando mero narcisismo cultural quando se autodenominaram “povos da luz” (*helios > helenoí*) e consagraram a *visão* como o sentido fundante do conhecimento. *Noein* e *theorein* são verbos gregos que significam ao mesmo tempo *ver* e *compreender*; *eidos* é *ideia* e *forma* (BAILLY, 1950). Em português seguimos nos referindo a modos de *pensar* usando expressões desse legado grego, como *perspectiva*, *ponto de vista*, *evidência*, *visão de mundo*, etc.

ser positivamente função de sobrevivência no reconhecimento do predador, para quem é visto, negativamente, ser classificado pode resultar em submissão à violência, moral ou física. Isso porque a classificação dos inclusíveis e dos exclusivos opera mediante uma redução metonímica do *sujeito visto a um de seus traços aparentes* de identidade. No caso do racismo: o que se vê não é a pessoa, mas a cor da pele do seu corpo. Essa redução tem, em certas circunstâncias, o ganho da imediaticidade do reconhecimento, mas tem quase sempre um custo moral: opera a violência do não reconhecimento (recusa) com relação a todo o restante *não-visto* (os traços invisíveis da identidade do Outro). Para o sujeito visto/não-visto, o Outro, isso pode ser uma experiência de violência; e no mais das vezes costuma sê-lo.

Nosso cérebro usa a *classificação* dos objetos do mundo, ao que tudo indica, para processar informações com mais *eficiência*. Temos *neurônios* no córtex-pré-frontal que respondem a *categorias* (KANDEL, 2009; DAMASIO, 2011). O cérebro *primeiro* capta o significado bruto de um objeto; só depois se preocupa com sua *individualidade*. Mais uma vez, a função vital na evolução: o inimigo predador deve ser identificado imediatamente, sem mediação de conceitos (portanto, pré-conceitualmente: estamos a um passo do preconceito moral), para que seja possível a imediata fuga, proteção ou reação. Entretanto, ao mesmo tempo, dá-se inevitavelmente um efeito distorsivo da classificação pelo fato de que objetos pertencentes à *mesma categoria* sempre parecem mais semelhantes do que realmente são (e o inverso idem). Isso significa que, quando *classificamos, polarizamos* (MLODINOW, 2013). A polarização é uma *simplificação* (apagamos detalhes para manter apenas as informações mais importantes). Essa simplificação pode ser um passo para a discriminação social.

Mlodinow (2013) relata um importante experimento a esse respeito. Em uma loja de departamentos em Iowa City, EUA, *ladroões* (atores) bem vestidos foram menos denunciados do que *ladroões* mal vestidos. Diversos experimentos, ainda que não protocolados cientificamente, disponíveis na Web, corroboram o mesmo padrão de conduta classificatória e revelam o poder social do estereótipo e do preconceito que resulta fatalmente em acolhida a sujeitos *bem vestidos* e exclusão de *mal vestidos*. Na verdade, todo preconceito é sempre classificatório. A classificação por etnia/raça, cor de pele, obesidade, faixa etária, etc., é a mais imediata, certamente por ser a de mais forte visibilidade: apoia-se predominantemente em representações (pré-conceituais). A classificação *social* e *cultural* é mais elaborada: requer apoio predominantemente em conceitos. O problema está no fato de que não podemos evitar ser influenciados inconscientemente por estereótipos sociais. Mais um passo para a discriminação.

Mlodinow (2013) também se refere ao *Teste de Associação Implícita* (sigla em inglês: IAT), que permite medir o grau com que um indivíduo associa inconscientemente *traços a categorias sociais*. Num primeiro experimento: dados os referentes *homens, mulheres, cientistas, artistas*, o IAT permite demonstrar o quanto, em graus variáveis, os indivíduos associam *homens à ciência e mulheres a artes*. Num segundo experimento: dados os referentes rostos *brancos*, rostos *negros*, palavras *hostis* (fracasso, maligno, desagradável, horrível, etc.) e palavras *positivas* (paz, alegria, amor, felicidade, etc.), o resultado do IAT foi que 70% dos sujeitos associaram rostos brancos com palavras positivas. Resultado desconcertante: “[...] muitos negros mostraram um viés inconsciente pró-brancos na IAT” (MLODINOW, 2013, p. 185). São evidências brutais da discriminação. Evidentemente, essas associações espelham estereótipos predominantes na cultura dos EUA. Diante do resultado de experimentos como esses, cabe a observação de Robert Wright (1996), de que o cérebro humano é um bom advogado: quase sempre busca mais a vitória que a verdade e talvez seja mais admirável por sua habilidade do que por sua virtude.

O que as neurociências permitem concluir, até aqui, é que a mente humana, quando ligada no modo de funcionamento mais arcaico do cérebro, mostra fortes resistências a práticas de convívio na diversidade e, por um outro viés, também a valores universais e, portanto, em boa parte, à ética. Quando ligada no seu modo de funcionamento mais cognitivo, mais intuitivo, mais integrado, orienta-se no sentido oposto: não apenas acolhe o diverso como reconhece a obrigação ética da convivência intercultural e universal de “[...] um mundo onde caibam todos os mundos” (FORUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO, 2009). Isso significa que, no cotidiano (no currículo!), requer-se um *grande e continuado esforço* dos indivíduos e das coletividades para superar estereótipos preconceituosos. Impossível não pensar no quanto Thomas Hobbes (1974) intuiu esse inconsciente da condição humana.

Essas pesquisas levam a concluir que é necessário superar a visão romântica da escola e do currículo como se fossem experiências e vivências espontaneamente harmônicas da diversidade. A hipótese mais realista seria a de que há provavelmente muito mais violência sutil e dissimulada do que harmonia operando nas rivalidades entre os grupos de diversidade cultural no currículo de nossas escolas.

Por isso, trabalhamos aqui com a hipótese de que, sobre o suposto de que o cérebro (a mente) nunca perde a capacidade de se adaptar e aprender, cabe postular o esforço de construção de um currículo escolar crítico que exerça o poder de contribuir para a formação das mentes (conhecimento, sensibilidades, afetos, etc.), de modo a promover a passagem dos seus modos de funcionamento mais arcaicos e defensivos, voltados à conservação, aos mais solidários, colaborativos e projetivos, voltados à inovação e ao futuro.

## 2 Os direitos (humanos)

### 2.1 Direito: o que é, como opera

Em várias das principais línguas contemporâneas a palavra *direito* é encontrada na família conceitual metafórica da *retidão*. O conceito moral de *retidão* decorre obviamente da metáfora da linha reta na geometria: uma figura perfeita, exata, racional, previsível – que literalmente só existe em teoria<sup>8</sup>, mas ao mesmo tempo associada à ideia de destreza (uso da mão destra), padrão predominante na espécie humana. Em cinco dessas línguas (alemão, inglês, francês, espanhol e português) o vocábulo *direito* é o mesmo para referir-se tanto ao campo das ciências jurídicas (regulação pela lei das condutas humanas) quanto ao uso predominante de braços, pernas, mãos e pés<sup>9</sup>.

O grego e o latim construíram significados bem mais complexos em torno do conceito de direito: respectivamente *diké* e *jus*. Ambos vocábulos têm origens nebulosas, imprecisas, porém foram adotados e se consagraram como metáforas do equilíbrio, que remetem ao exercício do juízo, do julgamento, e justificam a escolha da balança como seu símbolo<sup>10</sup>.

A representações metafóricas de equilíbrio e da simetria foram as que resultaram predominantes no imaginário coletivo ocidental como sendo as substâncias da justiça. Entretanto, elas alimentam de imediato o império do conceito de igualdade; talvez isso ajude a compreender porque o reconhecimento

---

8 Bastam três pontos sequenciais para se projetar uma linha reta; e dada direção em que forem postos, sabe-se de antemão exatamente qual o ponto no limite do universo que *teoricamente* a linha reta alcançaria. Nesse sentido, ela é perfeita e exata. Dizemos “teoricamente” porque, na prática, não há linha reta na realidade cósmica.

9 Apenas em italiano encontramos vocábulos distintos (embora linguisticamente cognatos) para esses dois conceitos: *diritto* e *destro*. O comprometimento cultural dessa metáfora é indisfarçável: o padrão de destreza decorrente do domínio do lado cerebral esquerdo no controle dos movimentos do corpo humano se estendeu ao campo cultural, identificando o uso do *direito* como sendo o modo *normal* de se mover corporalmente e de se comportar socialmente. Isso é algo equivalente à contaminação do conceito grego de *coragem* (*andreia*), ou do *adulto* (*andrós* - donde *andragogia* como *educação de adultos*) como extensão de uma qualidade específica do ser humano *masculino* (*andrós*).

10 A metáfora da retidão também aparece, no grego, em *orthós* (o normal, o regular, o conforme, o socialmente validado) e *entbéia* (o que é próprio da perfeição divina). Não é difícil imaginar o quanto a semântica da ciência do direito se aproveita desse amplo campo de significados para corroborar sua validação política... Tercio Sampaio Ferraz Júnior (2002) oportunamente aponta para esse deslizamento do Direito fundado na ideia de *orthós* ao referir-se à “[...] justiça diortótica (retificadora, corretiva, comutativa, retributiva)” (FERRAZ JÚNIOR, 2002, p. 206).

equitativo do direito à diferença e à diversidade é mais árduo de realizar-se na prática: exige esforço conceitual adicional.

Com efeito, numa sociedade desigual, como é a sociedade de classes, o campo dos direitos é campo de conflitos e contradições, até porque para todo direito afirmado de uns há de haver interesses impedidos de outros. Por isso, como afirma Chauí (2013), corroborando Boaventura Sousa Santos (2013), o direito opera, não raro, num mosaico de retórica, violência e burocracia: reflete o fracasso da Modernidade em solucionar suas contradições e sustentar-se mediante sobreposição do pilar da regulação ao da emancipação. Ou seja, no limite, sequer a própria igualdade é efetivada.

## 2.2 Direitos humanos: uma construção histórica

Boaventura Sousa Santos (2013) inicia seu inspirador ensaio sobre direitos humanos, democracia e desenvolvimento constatando que “[...] a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável” (SANTOS, 2013, p. 42); não obstante, “[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos; é objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2013, p. 42). Essa constatação poderia levar a uma estratégia equivocada de se suspender a crítica ao discurso dos direitos humanos, substituindo-a pela crítica das práticas que o deixam de realizar. Não obstante o clássico critério político crítico da Tese XI de Marx contra Feuerbach, segundo a qual importa menos interpretar o mundo que transformá-lo, conclui Santos, é indispensável “[...] despojar [os direitos humanos] da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso de que gozam” (SANTOS, 2013, p. 53, grifo nosso).

Pois o direito (humano) não é um *factum* natural e sim um *factum* cultural. É reconhecido o quanto os sistemas míticos e religiosos contribuíram para o desenvolvimento dos direitos humanos na história e seguem contribuindo para a sua validação (CASALI, 2014). Não menos importantes nessa validação, evidentemente, foram e são as contribuições dos sistemas culturais e políticos, que culminaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em 1948. A ONU adotou a Declaração Universal com o objetivo específico e pragmático de evitar guerras, promover a paz mundial e fortalecer os direitos humanitários, como decorrência do contexto peculiar do pós-Guerra, em 1948, por mais que essa Declaração parecesse ter sido culminância *espontânea* da Declaração dos Direitos Humanos da Independência dos EUA e da Revolução Francesa.

Essa motivação pragmática, fruto de negociação política entre as potências da época, em busca de governabilidade mundial, explica porque os direitos humanos

permaneceram no campo de validação internacional (parcial) e não no campo de validação universal. Em outras palavras: explica porque os países da Liga Árabe não assinaram essa Declaração, nem em Paris (1948), nem em Viena (1993). Como bem observa Piovesan (2006), a sustentação teórica do universalismo dos direitos humanos não é tão autoevidente, e se contrapõe em muitos aspectos à sustentação teórica do relativismo cultural. O debate entre ambas correntes traz à pauta o aparente dilema a respeito dos fundamentos dos direitos humanos.

Cabe considerar, com Jean-Claude Forquin (1993, p. 143), que “[...] existem, de fato, várias espécies de universalismos e várias espécies de diferencialismos.” Para os universalistas, tomados genericamente, os direitos humanos decorrem da dignidade humana como valor intrínseco à condição humana, e por aí se poderia defender um “[...] mínimo ético irreduzível” (PIOVESAN, 2006, p. 16). Para os defensores do relativismo cultural, a validade irreduzível de todo e qualquer sistema cultural impõe-se como *factum*, por ser essa a condição *universal* da realidade humana, o ser cultural, o que, *in termis*, nega a possibilidade de todo universalismo.

Boaventura de Sousa Santos (2006), a propósito, inicia sua argumentação de modo enfático: “A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstracto, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2006, p. 441). A partir daí, sustenta uma concepção intercultural dos direitos humanos, a ser praticada de modo a ser “[...] parte de uma constelação mais ampla de lutas pela emancipação social” (SANTOS, 2006, p. 433), no duplo contexto de “[...] globalizações conflitantes, por um lado, e da fragmentação cultural e da política de identidades, por outro” (SANTOS, 2006, p. 437). De nossa parte, sem resvalar em cacoetes da filosofia analítica, entendemos que há uma parte do campo semântico do que designamos como *universalidade* que não conviria ser identificada com *universalismo* (entendido, esse, como *universalidade unívoca*), uma vez que aquela permite o diálogo intercultural. Trata-se do conceito de *universalidade análoga* ao qual já nos referimos anteriormente (CASALI, 2014). Por ele pode-se afirmar que, se se pretende algum reconhecimento a um cosmopolitismo insurgente, capaz de resistir transnacionalmente e interculturalmente aos globalismos colonialistas, justifica-se o “[...] reconhecimento de algo em comum (a *igualdade*) de modo *simultâneo* a algo específico (a *diferença*) nas práticas dos direitos humanos” (CASALI, 2014, p. 273, grifo nosso). Por aí se encontra uma saída conceitual para o que consideramos ser um aparente dilema.

No campo do currículo, essa solução conceitual abre uma solução prática para operar a positividade das tensões entre a universalidade e a culturalidade, entre a igualdade e a diferença.

## 2.3 Desenvolvimento e indivisibilidade dos direitos humanos

Karel Vasak<sup>11</sup> (1983), inspirado no lema da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade), propôs uma classificação dos direitos humanos em três gerações: da Liberdade, da Igualdade, da Fraternidade.

Essa classificação dos direitos em *gerações*, embora muito utilizada, tem merecido críticas, tanto por situar-se num ponto de vista eurocêntrico e não mundial, quanto por insinuar a ideia de uma sucessão histórica espontânea e não uma acumulação conflitiva com vinculação interna entre os direitos. Pois os direitos humanos seguem desenvolvendo-se (ampliando-se) historicamente, porém não linearmente, não fora das lutas e contradições econômicas, sociais, políticas e culturais.

Esse é também o marco da doutrina da indivisibilidade<sup>12</sup> dos direitos, que afirma a ligação estrutural, inerente e indissolúvel entre todos os direitos fundamentais. Como argumenta Piovesan (2010, p. 191), “[...] a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa.” Com efeito, é impossível desvincular o direito à vida do direito à saúde, o direito à liberdade de expressão do direito à educação, o direito de voto

---

11 Karel Vasak, jurista tcheco, trabalhou junto ao Conselho da Europa, foi primeiro secretário-geral do Instituto Internacional de Direitos Humanos em Estrasburgo e diretor da Divisão de Direitos Humanos e Paz da UNESCO.

Em síntese, esta é sua descrição. 1ª Geração: da Liberdade. Enfatizava o valor da liberdade individual e representava uma disposição de resistência contra a influência do Estado (ou do Soberano) na vida particular dos indivíduos. Sua expressão suprema foi a abolição da escravatura em todo o mundo. 2ª Geração: da Igualdade. Com foco no social, buscou-se proteger o conjunto da sociedade, aceitando-se dentro de certos limites a interferência do Estado para regular as condutas. Nessa geração, enfatizavam-se os direitos políticos de votar e ser votado, defesa do referendo e do plebiscito. 3ª Geração: da Fraternidade (Solidariedade). Passado o trauma da Segunda Guerra Mundial, a terceira geração de Direitos Humanos tem como horizonte a humanidade e o seu futuro. Daí vêm os Acordos internacionais visando direitos mais amplos e difusos, como o Direito ao Meio Ambiente, Qualidade de Vida, Progresso e Desenvolvimento, Paz, Autodeterminação dos Povos etc. (VASAK, 1983). A classificação de Vasak inspirou a continuidade da sua classificação, reconhecendo-se novas tendências históricas no desenvolvimento das políticas de Direitos Humanos. Fala-se, assim, de uma 4ª Geração de Direitos Humanos: a dos direitos tecnológicos, especialmente o direito à informação e o biodireito, a qual tem como marco a Declaração dos Direitos do Homem e do Genoma Humano, assinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em 1997. Paulo Bonavides (2008), jurista brasileiro, defende que o direito à Paz, por sua dramaticidade diante do futuro da humanidade, merece foco específico, e por isso ele é o marco da 5ª Geração de direitos humanos.

12 A primeira vez que a expressão *indivisibilidade* de direitos foi utilizada em documentos oficiais da ONU foi na Proclamação de Teerã, adotada pela Conferência Internacional sobre Direitos Humanos, em 13 de maio de 1968, quando afirmou: *Sendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais indivisíveis, a plena realização dos direitos políticos e civis é impossível sem o gozo de direitos econômicos, sociais e culturais.*

do direito à informação, o direito de reunião do direito à sindicalização, o direito à propriedade do direito ao meio ambiente sadio. Mesmo no interior de um mesmo campo de direitos se mostra a indivisibilidade: o direito da liberdade de expressão de um sujeito diante do direito à dignidade e integridade moral do outro sujeito, no sentido de que *meu direito de liberdade de expressão* não pode separar-se do *direito do outro à dignidade, à inviolabilidade, à honra, à presunção de inocência*, etc. Portanto, ambos se condicionam reciprocamente. Visto pelo outro lado: não poderia haver o *direito* de ser preconceituoso, o *direito* de ofender a dignidade e a honra alheia, etc., pois a liberdade é um atributo ao mesmo tempo individual e, indivisivelmente, social. Nesse sentido, no limite, não pode haver indivíduos livres em uma sociedade não livre. Em suma: nenhum direito pode ser invocado em detrimento de outro<sup>13</sup>.

## 2.4 Direito de pertença e direito de projeto

Stuart Hall (1997), assim como Zigmunt Bauman (2005), exploraram, em distintos contextos, uma sugestiva distinção, que se tornou clássica, entre identidade de pertença e identidade de projeto. O fundamento não dito dessa distinção, em ambos, é ideia da *liberdade* do sujeito que pode apresentar-se ao reconhecimento público não apenas a partir das evidências identitárias de seu grupo de pertença (marcas de pertença: branco ou negro, índio, amarelo, homem ou mulher, jovem ou idoso, etc.), mas segundo seus próprios e exclusivos critérios de identidade, independentemente de como o público se disponha a reconhecê-lo – até porque o público sempre tenderá a fazer isso usando apenas o limitado repertório de clichês identitários à disposição naquele ambiente social e cultural.

Se essa distinção se justifica, isso é, se sujeitos efetivamente *podem* apresentar-se em público como identificados com algum(ns) projeto(s) pessoal(is) ou coletivo(s) que não aquele(s) inerentemente pertinentes às marcas identitárias evidentes de seu grupo de pertença, então *deve-se*<sup>14</sup> afirmar que cada uma dessas identidades *possíveis* corresponde a um *direito* do(s) sujeito(s).

---

13 Em 2002, a UNESCO assinou e publicou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, construída por dentro do conceito de indivisibilidade dos direitos, pautada nos seguintes princípios: Identidade, Diversidade e Pluralismo; Diversidade Cultural e Direitos Humanos; Diversidade Cultural e Criatividade; Diversidade Cultural e Solidariedade Internacional.

14 Trabalhamos aqui com a inversão que Dussel faz sobre o argumento kantiano do dever. Afirma Dussel: “El idealismo ha separado [...] el ser del deber-ser. Pero real y ontologicamente el poder ser es el fundamento del deber” (DUSSEL, 1973, p. 64).

O *direito de pertença* é inerente e não tem como ser questionado porque é autoevidente. Com razão, ninguém costuma ser questionado por ser branco, ou negro, índio, amarelo, homem, mulher, criança, idoso, nascido naquele tempo, naquele lugar, ter esse ou aquele fenótipo originário. Ao contrário, não faltam motivos, em geral discriminatórios, pelos quais, por exemplo, numa sociedade racista, o branco se (re)afirme como branco para privilegiadamente se diferenciar do negro, ao mesmo tempo que (re)afirma o negro como negro para inferiorizá-lo; e numa sociedade machista o homem se (re)afirme como homem para privilegiadamente se diferenciar da mulher e assim poder (re)afirmá-la como mulher para inferiorizá-la. Nesses casos flagra-se o exercício do direito à diferenciação, mas a serviço da negação dos direitos. É primário esse exercício de *negação* das diferenças a serviço da discriminação.

Não obstante os motivos e as práticas discriminatórias, as identidades de pertença podem ser designadas também como *direitos de ser o quê e como se é*. Trata-se de um direito primário, básico, fundamental, inerente: direito a *ser o que se é* pela natureza ou por contingências históricas e culturais. A natureza nos determina em nosso genótipo e fenótipo; a natureza é diversa, nos produz diversos. E não pode haver qualquer razão que negue a *validade* e a *dignidade inerentes* àquilo que é. Esse direito aplica-se a toda a diversidade de manifestações das formas e modos de vida de todo o sistema-vida.

O *direito de projeto* tem outro fundamento que o *natural*. Seu fundamento coincide com aquilo que nos constitui não apenas como seres vivos *em geral*, mas como seres *humanos*. Com efeito, como humanos, *somos* (*fizemo-nos* – a partir das disponibilidades da natureza e das contingências históricas e culturais) seres de *desejo*, pois nossa humanidade tem como nascedouro a fissura entre *o que é* e *o que pode vir-a-ser*, fissura essa que decorre funcionalmente da capacidade da imaginação. A natureza e a cultura nos fizeram e nos fazem assim: corpo, cérebro, mente, emoções, sentimentos, psiquismo, capacidade cognitiva, capacidade operativa, imaginação, desejo, vontade... e liberdade.

O desejo, pois, é fonte, potência identitária do sujeito. É potência indeterminada na origem, em busca de determinação. É potência de projeto: ato de produção e expectativa de reconhecimento de identidade. O quanto haverá de egoísta ou de altruísta nisso (sem quaisquer conotações moralistas nesses dois termos) é outra questão a ser oportunamente examinada: por exemplo, em que medida um desejo de projeto identitário transgênero situa-se num registro egoísta de identidade; em que medida um desejo de projeto identitário político-cultural situa-se num registro altruísta de identidade; e em que medida ambos desejos e respectivos projetos são indissociáveis. Seja como for, o direito de projeto consiste no direito de ser reconhecido pelo que se *pode vir-a-ser* e pelo que se *pode vir-a-produzir*.

A partir daí, pode-se dizer que o currículo (escolar) pode ser entendido como o dispositivo social designado para reconhecer e realizar os direitos de pertença e os direitos de projeto dos sujeitos.

## 3 O Currículo

### 3.1 Currículo: o que é

O conceito de currículo com o sentido aqui adotado é de uso relativamente recente na literatura pedagógica. Sua formulação se fez em atendimento a diversas insuficiências que os conceitos convencionais de *educação* e *escola* manifestavam, sem pretender substituí-los e sim demarcar de modo *concreto* a *prática* educacional, e não exclusivamente a da escola. A prática a que se refere esse conceito de currículo “[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.” (SACRISTÁN, 1998, p. 13). Não por acaso esse autor situa o currículo decisivamente no campo da prática. Somente na prática o novo conceito pode efetivamente trazer nova elucidação ao pedagógico. O específico dessa prática está no modo de realizar uma certa seleção cultural que servirá como sua referência e matéria. Por isso, o autor define o currículo, numa primeira aproximação, como “[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 1998, p. 34). Pela mesma razão, e fundado no mesmo pressuposto da seletividade, Pacheco (1996, p. 53) afirmará que “[...] o currículo é, antes de mais nada, um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola.”

Sendo uma prática social, o currículo é atravessado pelas contradições e conflitos inerentes a toda prática social. Como diz Forquin (1993, p. 146), é “[...] uma construção institucional onde estão envolvidos conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos.” Estamos, pois, muito além do conceito convencional, reduzido e funcional de currículo, entendido como elaboração meramente técnica de objetivos, seleção e organização de conteúdos e avaliação (TYLER, 1983).

Sem incorrer em viés psicologizante, penso ser útil, no contexto do presente tema, situando o currículo nesse campo da prática social pedagógica concreta, considerá-lo a partir de seu núcleo mais determinado, a saber, o da *experiência de formação*

institucionalmente condicionada, e ao redor desse núcleo pensar o conjunto de determinações subjetivas e objetivas que efetivamente o constituem. Assim sendo, de modo geral, o afirmamos concretamente aqui como: percursos e experiências de formação que se fazem numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino e pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direta ou indiretamente à instituição educativa em questão, que inclui vivências subjetivas e experiências sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, planejadas, organizadas e avaliadas, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, em certa medida interativas, em certa medida integradas, em ambiente cultural até certo ponto mediado por inovações tecnológicas, que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, sociabilidades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania.

### 3.2 Currículo:

#### como se faz para os direitos humanos e a diversidade cultural

Um projeto curricular orientado por essas referências pode ser capaz de atender indivisivelmente à diversidade cultural em cumprimento máximo dos direitos humanos. Ele evoca, evidentemente, a tensão entre regulação e emancipação, tal como formulada por Boaventura de Sousa Santos (2006). Com efeito, o sociólogo português argumentava nessa obra que o projeto de Modernidade se assenta sobre dois pilares: o da regulação e o da emancipação e que, diante do fracasso moderno em realizar a emancipação (efeito de suas contradições internas), a regulação termina por sobrepor-se à emancipação. Ora, essa mesma tensão encontra-se no currículo contemporâneo. De fato, a construção do paradigma das competências (e o modo hegemônico de sua adoção) pela União Europeia, por exemplo, é expressão dessa *solução* regulatória que se tenta impor ao currículo escolar, reduzindo-o ao seu valor instrumental de preparação para o mercado de trabalho, em detrimento do seu poder emancipatório para os sujeitos (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Para que tal projeto se cumpra, porém, ademais do acabado esclarecimento acerca das referências conceituais em questão (a formulação consistente dos fundamentos e do que sejam os direitos humanos e do que seja a diversidade), requer-se foco sobre as respectivas práticas. Pois, como subsumimos com Sacristán (1998), a questão da diversidade cultural como direito humano na educação-escola é uma questão que se define no plano das práticas.

Para isso, cabe insistir, com Jean-Claude Forquin (1993, p. 14, grifos nossos), que “[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação [do currículo], sua fonte e sua justificação última; a educação [o currículo] não é nada fora da cultura e sem ela”. Mas essa determinação precedente da prática (sempre cultural) sobre o conceito não significa que a arquitetura conceitual dos direitos humanos não comporte mais elucidacões, ao contrário, as requer sempre, intensa e minuciosamente, e justo pela natureza da questão: porque a prática dos preconceitos e violências culturais se joga mediante representações sociais sutis. Por isso, lançar o nosso tema sobre o *currículo* requer concretude na formulação de nossa questão e na definição do projeto e é isso que aumenta a probabilidade de avanços históricos: o *pré-conceito* tem esse nome justamente porque é, na sua origem, também uma *pré-prática*, uma *pré-experiência*, ou seja, uma *pré-concretude*.

Essas considerações permitem avançar nosso argumento para considerar o currículo como uma *experiência prática formativa*. Evidentemente, o tempo (faixa etária) de percurso do currículo escolar pelas crianças e jovens faz com que cheguem à escola (e sigam paralelamente) em boa parte formados pelas suas famílias. A questão é: até que ponto, com que alcance, o currículo poderá ser uma oportunidade de convivência capaz de produzir efeitos interculturais formativos próprios do espaço público, para além das referências próprias do espaço privado trazidas da família. Ou seja, trata-se de pensar o currículo como oportunidade de experiência prática *cultural* formativa para a convivência pública intercultural da diversidade como exercício pleno dos direitos humanos e de cidadania.

As tarefas curriculares que se impõem, para isso, hão de ser, naturalmente, as de: *acolher* a diversidade, não excluindo, não discriminando preconceituosamente; *processar* a diversidade: instituí-la como elemento transversal do currículo, em seus fundamentos, conteúdos e práticas; *desenvolver* as qualidades da diversidade; e *potencializar* o desenvolvimento das diferenças das subjetividades.

No Brasil, políticas curriculares recentes permitiram importantes avanços nos direitos humanos no que se refere aos direitos à diferença e à diversidade. No segundo governo Lula algumas leis tornaram-se marcos históricos nesse sentido, como as Leis que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), a Lei do PROUNI (Lei 11.096, de 13/01/2005), a Lei de cotas (Lei 12.711, de 29/08/2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) – que traçam diretrizes para o ensino de todos os grandes temas relativos aos direitos humanos e à diversidade cultural. Além delas, há um conjunto de Resoluções e Pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação sobre esses temas desse campo. Tudo isso deveria ter sido consagrado no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), uma vez que as Conferências

Municipais, Estaduais e Nacional de Educação que precederam e fundamentaram sua elaboração também já haviam pautado esses temas. Não bastasse isso, as quase 3.000 emendas que o Projeto de Lei 8.035 (base do PNE) recebeu ao longo de sua tramitação na Câmara Federal e no Senado garantiram razoável presença dos principais temas desse campo. Não foi isso exatamente o que sucedeu. Não obstante constar formalmente, nas diretrizes do PNE, a “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Art. 2o., X), a maioria das propostas concretas que realizariam tais diretrizes no conjunto de Metas e Estratégias do Plano foram eliminadas do texto final, por efeito de negociação política na Câmara dos Deputados (com exceção das referências descritivas à educação do campo, comunidades indígenas e quilombolas, pessoas com deficiência e altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento). Mas temas críticos relativos à educação dos direitos humanos, educação da sexualidade e a questões de gênero, por exemplo, foram sumariamente eliminados na redação final.

Desde a Emenda Constitucional n. 95, que estabeleceu um teto de gastos públicos por até 20 anos, o PNE tornou-se esvaziado e despotencializado em praticamente todas as suas 20 metas e 254 estratégias.

## Considerações finais

Como vimos, os direitos humanos encontram-se em ciclo de esvaziamento nas últimas décadas, reduzidos a burocracias gestoras no interior de instâncias de Estados democráticos de direito (discursivamente liberais), ou pior, reduzidos à fachada humanística de Estados pouco democráticos (dissimuladamente liberais). Ensaíamos uma hipótese interpretativa para esse esvaziamento, ao considerar que o crescimento histórico do tema dos direitos humanos tem se dado mais por conveniência de jogos de governabilidade do que por convicções de mérito ético. Uma das evidências desse esvaziamento está no fato de que as políticas hegemônicas de diversidade cultural pouco lograram em afirmar “[...] diferenças que não inferiorizem e igualdades que não descaracterizem [...]”, parodiando Santos (2003, p. 56; 2013, p. 79). Portanto, parece que ainda é oportuno empunhar a bandeira dos direitos humanos, numa perspectiva crítica e progressista, uma vez que as forças políticas liberais a abandonaram. O que não cabe é transferir para o currículo a responsabilidade de corrigir essas distorções. Esse mantra de afirmação da onipotência da educação tem sido mais uma tática diversionista dos estados liberais para se desobrigarem de políticas sociais efetivas, alimentando uma aura missionária ao redor da escola que termina por culpabilizar os educadores ao

invés de valorizar sua profissão. Somente com profissão valorizada e função social empoderada os educadores podem realizar um currículo capaz de introduzir inovações sociais e culturais, entre elas a de fazer avançar direitos. Concluímos que o currículo pode desenvolver tal projeto de direitos humanos, alimentando a tensão positiva entre igualdades e diferenças e entre universalidade e culturalidade.

## Referências

BAILLY, Anatole. **Dictionnaire grec français**. Paris: Hachette, 1950.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BONAVIDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais. **Revista Direitos Fundamentais e Justiça**, Porto Alegre, n. 3, p. 82-93, abr./jun. 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/453107.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/SECADI/CNE. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CASALI, Alípio. Ética na interculturalidade como vetor de comunicação para a sustentabilidade das organizações. In: KUNSCH, M.; OLIVEIRA, I. **A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009. p. 163-180.

CASALI, Alípio. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 259-279, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CASALI, Alípio; CASTILHO, Suely (Org.). **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: EDUC, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: CHAUÍ, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 23-40.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v. 11, n. 1, pág. 13-30, jan. /jun. 2012.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAWKINS, Richard. **A grande história da Evolução: na trilha dos nossos ancestrais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética de la liberación latino-americana**. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, 1973.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: Edicol, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- DUSSEL, Enrique. **20 tesis de política**. México: Siglo XXI, 2006.
- FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Estudos de Filosofia do Direito**: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito. São Paulo: Atlas, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO. **Carta de Belém**. Belém do Pará, Brasil, 14-17 julho 2009. Disponível em: <<https://foropanamazonico.wordpress.com/cartas-2/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARARI, Yuval. **Sapiens**. Uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção Os Pensadores).
- JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.
- KANDEL, Eric. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. Tradução de Rejane Rubino São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- MLODINOW, Leonard. **Subliminar**: como o inconsciente influencia nossas vidas. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.
- PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos: desafios e perspectivas. In: REIS, Rossana Rocha (Org.). **Políticas de direitos humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 188-211.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículos e ensino**. 7. ed. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VASAK, Karel. **As dimensões internacionais dos direitos do homem**. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos / Unesco, 1983.

WRIGHT, Robert. **O animal moral**. São Paulo: Campus-Elsevier, 1996.

ZAK, Paul. **A molécula da moralidade**: as surpreendentes descobertas da substância que desperta o melhor em nós. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

Recebimento em: 01/11/2017.

Aceite em: 16/12/2017.

# Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar: análise a partir da trajetória de uma professora quilombola

Afro-brazilian memories and cultures in school education: analysis based on the trajectory of a quilombola teacher

Oswaldo Martins de OLIVEIRA<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a trajetória de uma professora quilombola e suas experiências com a educação escolar. Ele se fundamenta nos conceitos de quilombo e grupo étnico, e, metodologicamente, trabalha com trajetória e relatos de vida. Elaborou breves considerações sobre o acesso à escrita por alguns negros no decorrer do século XIX. Descreve nos anos recentes os contatos do pesquisador com professores quilombolas, enfatizando suas colaborações para o livro e vídeo-documentário didáticos. Na última parte, analisa a trajetória e as experiências da professora Olindina no campo da educação e da militância política.

**Palavras-chave:** Quilombos. Escrita. Educação. Professores.

## Abstract

The article aims to analyze the trajectory of a quilombola teacher and her experiences with school education. It is based on the concepts of quilombo and ethnic group, and methodologically works with trajectory and life stories. It elaborates brief considerations on the access to the writing by some blacks in the course of century XIX. In recent years he describes the researcher's contacts with quilombola teachers, emphasizing his collaborations for textbook and video-documentary. In the last part, it analyzes the trajectory and the experiences of the teacher Olindina in the field of education and political militancy.

**Keywords:** Quilombos. Writing. Education. Teachers.

---

1 Doutor em Antropologia e professor na Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleos de pesquisa: Comitê Quilombos da Associação Brasileira de Antropologia, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES, Grupo de Estudos Territórios Étnicos (CNPq). Projetos: "Identidade, Memória e Patrimônio Cultural"; "Africanidades e seus Zeladores"; "Jongos e Caxambus: memórias de mestres e culturas afro-brasileiras no ES". End.: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória (ES), CEP: 29.075-073. Tel.: 4009-7797. Email: <oliveira.osvaldomartins@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 573-590	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Embora, até o momento em que escrevo este artigo, eu tenha realizado entrevistas e acompanhado as histórias de vida de três professoras quilombolas, o presente texto tem por objetivo descrever e analisar as experiências e história de uma professora quilombola. Essa professora engajou-se de forma individual e coletiva nas comunidades quilombolas da região norte do estado do Espírito Santo em diferentes tipos de lutas por direitos de acesso aos bens materiais e imateriais. Entre esses direitos estão os de permanência e acesso aos territórios, à cultura, à memória e, principalmente, à educação em todos os níveis, mas também o direito de ver a história e a cultura afro-brasileira sendo contemplada no currículo e ensinada nos estabelecimentos formais de ensino.

Além das três referidas entrevistas, a pesquisa etnográfica que sustenta este debate foi e vem sendo realizada em comunidades dos quilombos no Espírito Santo desde 1997. Nela venho estabelecendo diálogos com trabalhos acadêmicos, alguns elaborados com objetivos didáticos, sobre personagens negras e quilombolas que tiveram acesso à cultura da escrita. Tais trabalhos têm sido realizados por pesquisadores de diferentes estados brasileiros.

Para explicar o que entendo sobre o termo *comunidades dos quilombos*, cabe acrescentar que o movimento social e político que demandou a inserção do quilombo como um direito na Constituição Federal de 1988 não se iniciou com a elaboração dessa Carta Magna. Esse movimento social faz parte de um processo político das organizações negras que ressignificaram o termo quilombo, que na definição do império português, em 1740, significava apenas agrupamentos de escravos fugidos. As organizações de movimentos negros, que desde a década de 1920 do século XX tomaram o quilombo como referência de organização política negra se recusaram a se submeter a essa definição inscrita pelo império português. No entanto, uma visão elitista e conservadora da história continua ensinando nas escolas a definição imperialista sobre o isolamento dos quilombos no Brasil, onde se entende que a *fuga* é o atestado de originalidade e veracidade do quilombo. Na realidade, conforme escreveu Munanga (1995), o significado original do termo quilombo na África nenhuma relação tinha com a fuga e o isolamento.

A definição de comunidade dos quilombos deste artigo adota a perspectiva da antropologia, que define tais comunidades a partir de uma abordagem relacional, contextual e dinâmica, advinda do conceito de grupo étnico de Barth (1969). Desse modo, em sintonia com a definição de quilombo proposta pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), considero dois campos semânticos de elaboração desse conceito: o das organizações de movimentos negros e

quilombolas e o científico (da antropologia), observando o diálogo existente entre ambos. Ao mesmo tempo em que a ABA (1994) considera o conteúdo histórico do quilombo e as análises da literatura especializada, ela afirma que o termo “[...] vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil [...]” e tem sido “[...] utilizado pelos grupos para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico [...]” (ABA, 1994, p.81-82).

Para Barth (1969), os grupos étnicos são formas de organização social das diferenças culturais, que estabelecem relações com outros grupos e com as instituições políticas do Estado. Nessa abordagem, os quilombos não devem ser pensados apenas como agrupamentos de negros fugidos e isolados do contexto social, pois os quilombolas são agentes que participam de ações e organizações políticas, e têm se reinventado por meio de múltiplas relações, entre as quais aquelas de conflitos e de resistências.

Ao relacionar identidade e cultura quilombola, seguindo a abordagem de Barth (1969), entendo cultura como o resultado de uma organização social específica. Desse modo, a identidade de uma comunidade quilombola é autodefinição na relação com outros grupos e na análise do processo de autodefinição dos quilombolas. Entendo que, ao definirem-se como tal, eles estabelecem e constroem diferenças em relação a aqueles que não são considerados parte de suas comunidades. No processo de autodefinição, os critérios sobre os quais os quilombolas se fundamentam para tanto são os elementos que eles próprios consideram significativos, como valores, símbolos e tradições, frequentemente codificados em regras e padrões de condutas e rituais.

Em resumo, o grupo étnico diz respeito à organização das diferenças entre culturas. O ponto central da análise de Barth (1969) é a fronteira étnica (que é social) que define o grupo, isso é, as relações sociais que identificam os diferentes grupos.

No que se refere à educação, Barth (1969) escreve que, nas situações sociais de disputas, os grupos étnicos tendem a se diferenciar quanto ao nível educacional e, para tanto, tentam controlar as estruturas educacionais com essa finalidade. O autor ressalta que isso ocorre devido à conexão entre competência burocrática e oportunidade de sucesso na política, e podemos acrescentar: sucesso também no acesso aos bens materiais e imateriais.

Em termos metodológicos, visto que emprego o conceito de trajetória para o estudo do percurso da vida escolar de uma professora, recorro a Bourdieu (1998) para o uso desse conceito. Para o mesmo autor, trajetória se refere “[...] a série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, sujeito a transformações” (BOURDIEU, 1998, p. 189).

A análise de uma trajetória requer a construção dos estados sucessivos do campo em que ela se desenvolveu, que no caso em estudo é o campo da educação. Torna-se necessária também a análise das condições objetivas que relacionaram o agente em questão com os outros agentes envolvidos no campo da educação. Nessa perspectiva, é na análise de uma trajetória de vida tal como ela tem ocorrido que se elabora uma interpretação crítica e reflexiva. Para a análise dos relatos sobre a vida escolar da professora Olindina, que analisarei adiante, seguindo as considerações teórico-metodológicas de Bourdieu (1998), em vez de pressupor que os fatos e acontecimentos de sua vida tenham ocorrido de forma linear, coerentes, romanceada e obedecendo a uma ordem cronológica, explorarei os diferentes vínculos estabelecidos por ela como uma agente que recria sua própria história, levando em consideração as relações sociais e políticas nas quais ela está inserida.

Desse modo, embora recorte fatos da vida da mencionada professora, não o faço interessado em uma narrativa coerente, mas trabalho com as narrativas selecionadas pela própria entrevistada, visto que dependem da posição dessa agente no campo da educação. Assim, na análise dessa história, emprego o conceito de trajetória de Bourdieu (1998), considerando a singularidade e os valores da trajetória da referida professora.

Baseando-me também no que escreveu Debert (1986), ao analisar uma trajetória de vida, entendo que as interpretações do passado, feitas pelo próprio narrador, ocorrem levando em consideração a sua situação social e o seu posicionamento político no momento em que ocorre a coleta de dados.

Desse modo, emprego também o conceito de *narrativas de vida* de Bertaux (2010), segundo o qual, “[...] é necessário distinguir com clareza a história real de uma vida, da narrativa que dela se faz” (BERTAUX, 2010, p. 48), destacando que não existem narrativas totais, pois todas as narrativas de vida são parciais.

## Negros sujeitos da escrita no século XIX: breves considerações

O acesso dos quilombolas à educação escolar para manusear a escrita não pode ser pensado sem nos referirmos ao contexto histórico brasileiro. Nesse contexto, incontáveis africanos e seus descendentes foram escravizados por um sistema que coisificava e/ou mercantilizava vidas de homens e mulheres, e o quilombo surge como um contra-projeto desse sistema e ideologia da coisificação.

Os quilombos e movimentos de revoltas de escravizados sempre foram projetos de africanos e afro-brasileiros de formas de educação diferenciadas, mesmo que informal, fora do sistema escravocrata brasileiro e dos sistemas educacionais dirigidos pelas ideologias senhoriais, coloniais e pós-coloniais. Na

ideologia senhorial escravagista, os africanos e seus descendentes eram *coisas*, não podiam ser vistos como sujeitos de memórias e muito menos serem criadoras de culturas, sobretudo quando se tratava da cultura da escrita. Como *coisas*, os africanos e seus descendentes deveriam ser dirigidos e manobrados para executar os projetos senhoriais, visto que na ideologia da coisificação, realimentada no século XIX pela filosofia idealista de Hegel (LAPLANTINE, 1988), além de não poderem ter memória e cultura, os africanos e seus descendentes também não teriam história.

No século XVII, eis que os primeiros casos de formação de uma organização social, econômica e política denominada quilombo surpreenderam a visão senhorial e, forçadamente, a ideologia da coisificação teve que passar por uma primeira transformação, porque o que era considerado *coisa* precisava ser caçado e encontrado, mesmo que fosse com a ajuda das rezas para Santo Antônio, e depois criminalizada. Era possível um sistema jurídico criminalizar uma *coisa*? Nesse processo de transformação, os quilombos, até o final do século XIX, passaram a ser considerados pelas ideologias senhoriais e criminalistas como redutos de criminosos.

Já na primeira metade do século XIX, em 1835, a organização de um grande evento político negro, usando a escrita como meio de mobilização, surpreendeu os senhores e a polícia da Bahia: a Revolta dos Malês. Os Malês, como ficaram conhecidos os africanos de diferentes etnias convertidos ao islamismo e deportados como escravos para o Brasil, conforme escreve Freyre (1963), sabiam ler e escrever na língua árabe. Na Bahia e em Pernambuco, conforme escreve o mesmo autor, eles teriam aberto casas de oração e escolas para ensinar seus adeptos a ler e escrever em árabe, que era a língua na qual estava escrito o Alcorão, seu livro sagrado. Esses africanos organizaram a referida revolta contra a escravidão negra mobilizando e convocando os negros da Bahia, por meio de um panfleto escrito em árabe.

Ao que indica Freyre (1963), a polícia de Salvador teria ficado pasmada por tantos manuscritos, talvez o que chamamos hoje de panfletos, escritos em árabe por escravizados, mas não teria entendido e teria feito chacotas, dizendo que os negros estavam tentando escrever, mas não conseguiam. Segundo o mesmo autor, a nação dos Malês era das mais adiantadas da África e, inclusive, mais adiantada que a maior parte dos senhores da Bahia, muitos dos quais sequer sabiam ler e escrever uma carta. Entre os africanos maometanos, que teriam aberto casas de oração e escolas para ensinar a ler e escrever em árabe, estavam os Fulo, Mandingo e Mina, que também eram dados ao comércio, seja como livres ou como escravos de ganho aos seus senhores. No entanto, ao que escreve o mesmo autor em uma das notas do capítulo quatro, os negros vendidos das fazendas do Norte para

as fazendas de café de São Paulo sabiam ler e escrever também em português, e teriam causado verdadeiro pasmo aos fazendeiros paulistas, pois sabiam recitar trechos e trechos de Castro Alves, Junqueira Freire e Gonçalves Dias.

Voltando à Revolta do Malês, dentre as acusadas de mobilização estava Luiza Mahin, que era uma comerciante nagô livre nas ruas de Salvador, que teria feito de sua quitanda um ponto de divulgação de tal revolta. Conforme se verifica em Lima (2011), Luís Gama, que é uma referência negra de uso da escrita para combater a escravização dos africanos e de seus descendentes, teria escrito que em razão da referida acusação de envolvimento com negros revoltosos, sua mãe Luiza Mahin teria sido deportada para o Rio de Janeiro e, posteriormente, ele a teria procurado por muitos anos nessa cidade, mas nunca mais a encontrou.

Em 1835, quando ocorreu a Revolta dos Malês, Luís Gama tinha apenas cinco anos de idade. Ele era filho de Luiza com um senhor fidalgo boêmio das ruas de Salvador, que perdeu sua fortuna em jogos, do qual Luís Gama se recusava a manter o nome vivo em sua memória. Tal recusa se deveu ao fato de seu pai, depois que Luiza foi exilada no Rio de Janeiro, ter apostado a liberdade do filho em uma mesa de jogos de azar, ter perdido e tê-lo vendido como escravo, quando tinha dez anos de idade. Daí ele foi levado para o Rio de Janeiro e depois para São Paulo, onde foi comprado por um senhor de escravos de Lorena (SP). Em 1847, tal senhor recebeu uma longa visita do jovem estudante Antônio Rodrigues do Prado Júnior, que ensinou Luís a escrever e ler. Tendo acesso aos livros do jovem estudante, Luís desenvolveu suas habilidades de leitura e, um ano depois, aos 18 anos, ao saber que sua mãe era livre, fugiu, alegando que sua situação era ilegal, pois era filho de mãe livre.

Conforme se verifica nos escritos analisado por Lima (2011), Luís entrou para o Exército e após seis anos desenvolvendo suas habilidades na escrita e leitura, em 1854 deu baixa ao serviço militar, voltando à Força Pública em 1856. Em 1864, tendo desenvolvido habilidades poéticas e jornalísticas, fundou em São Paulo um jornal denominado *Diabo Coxo*. Luís tornou-se advogado e iniciou suas atividades literárias, jornalísticas e jurídicas contra a escravidão, tendo libertado mais de 500 pessoas escravizadas.

Além de Luís Gama, diversos são os casos de personagens e organizações negras a serem tomadas como referências para os jovens negros da atualidade, como seus ancestrais no acesso à cultura da escrita. No entanto, menciono para nossas memórias atuais, apenas mais dois casos de personagens negras e educação no século XIX. Trata-se dos casos de Cosme Bento das Chagas e do professor Pretextato dos Passos Silva.

Cosme, que ficou conhecido como Preto Cosme, nasceu filho de escravizados, em Sobral, no Ceará, no início do século XIX. Depois de ser alforriado, passou a viver na região de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, onde foi preso sob a acusação

de crime de homicídio, mas fugiu da cadeia de São Luís em 1830. Conforme escrevem Gondra e Schueler (2008) Preto Cosme teve papel político fundamental na resistência quilombola e nas ações de escravizados e libertos que participaram do movimento balaio.

Segundo Gondra e Schueler (2008) a trajetória de Preto Cosme se torna interessante porque ele era um ex-escravizado alfabetizado, o que era raro no início do século XIX, até mesmo para aqueles grupos sociais economicamente mais favorecidos. Devido ao fato de saber ler e escrever, ele teria aberto uma escola, localizada no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, e tinha como projeto alfabetizar cerca de 3.000 negros aquilombados na região do Codó, que apoiavam a revolta balaia. No entanto, devido ao fato de ser um dos líderes da Guerra dos Balaios, ocorrida no Estado do Maranhão entre 1838 e 1841, Cosme foi enforcado e o quilombo destruído sem que o projeto fosse efetivado.

O professor Pretextato dos Passos Silva, autodesignado como preto, durante o regime escravocrata, em 1853 criou uma escola primária particular, denominada Escola de Primeiras Letras, na freguesia de Sacramento, no município da Corte, isso é, Rio de Janeiro. A escola tinha a finalidade de atender meninos pretos e pardos que eram impedidos de frequentar a escola ou que eram coagidos pessoal e emocionalmente e que não recebiam uma instrução adequada. Os pais dos alunos brancos não queriam que seus filhos se ombreassem com alunos de cor preta. A criação dessa escola partiu de um abaixo-assinado dos pais dos alunos, que viam nesse professor a solução para que seus filhos tivessem acesso ao ensino primário. Devido ao fato de o professor também ser preto, os pais teriam lhe implorado que lecionasse aos seus filhos e ele atendeu ao pedido. (SILVA, 2002).

Em 1856, mediante uma crítica contundente ao racismo nas escolas da Corte, Pretextato requereu ao inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queiroz, a concessão para o funcionamento de sua escola, o que lhe foi concedido. Em 1872, a escola contava com 15 alunos. Conforme os documentos pesquisados por Silva (2002), a escola dirigida por Pretextato funcionou pelo menos até 1873, quando, por falta de pagamento por dois meses, ele foi despejado do prédio onde funcionava a escola, que pertencia à Santa Casa de Misericórdia. A partir de então, conforme escreve a mesma autora, não se sabe que fim teve a escola do mencionado professor, se acabou ou se passou a funcionar em outro endereço.

No plano das organizações coletivas negras, cabe lembrar ainda, a partir de Moura (1989), os militantes, escritores e jornalistas da denominada Imprensa Negra de São Paulo. Provavelmente, eles tenham se inspirado nas iniciativas de Luís Gama para denunciarem por meio da escrita a situação desfavorável da população negra brasileira nas três primeiras décadas do século XX. Como

podemos observar a partir de Nascimento (1980), o acesso à escrita e à educação escolar, da mesma forma que o quilombo enquanto exemplo de organização política, foram bandeiras de lutas de outras organizações de movimentos negros, como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro. Essas bandeiras de luta pela educação e por referenciar os quilombos como capital político acumulado pelas organizações negras não pararam em meados do século XX, pois nos anos de 1970, 1980 e 1990 e nessas duas décadas do século XXI organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), os Agentes de Pastoral Negros (APN's), o Educafro e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ) continuaram defendendo essas bandeiras históricas dos movimentos negros e quilombolas.

### Quilombolas e acesso à educação escolar: breve descrição etnográfica

Desde que iniciei, há 20 anos, minhas pesquisas como aluno do mestrado em Antropologia Social sobre comunidades quilombolas, a situação das escolas, dos alunos e dos professores ali lotados sempre me chamou atenção. Entendia que os professores poderiam ser os principais narradores das histórias dessas comunidades, mas nem sempre foi assim. Os professores, sendo eles quilombolas ou não, alegavam que não existiam materiais didáticos sobre as comunidades quilombolas. A partir de então, imaginei como um projeto futuro de minhas pesquisas a produção de materiais didáticos que pudessem subsidiar a formação de tais professores.

Em 1997, quando estive nas comunidades quilombolas do norte do Espírito Santo pela primeira vez, impressionaram-me alguns casos de jovens da comunidade Divino Espírito Santo, também denominada Quilombo do Laudêncio, no município de São Mateus. Verifiquei que quatro filhos do senhor Concésio Eleodório, que haviam tido acesso à Escola Família Agrícola e à Universidade Federal do Espírito Santo, formaram-se em Técnicas Agrícolas, Matemática e Pedagogia, três dos quais eram professores.

Em 2002, na cidade de São Mateus, conheci Olindina Serafim Nascimento, liderança de movimento negro e de Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, proveniente da comunidade quilombola de São Jorge, que estava se formando em Pedagogia, que analisarei sua trajetória mais adiante. Ainda na primeira década de 2000, conheci também Maria Madalena Dionísio, da comunidade quilombola de Nova Vista, no mesmo município, também formada em Pedagogia. Na mesma década, conheci Lenilda Alacrin Maria, formada em História, moradora da comunidade quilombola de São Domingos, no município

de Conceição da Barra. Essas três últimas quilombolas eram e são professoras e, em 2008, participaram de oficinas sobre *Identidade, Memória e Patrimônio Cultural das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte*, que organizei em diversas comunidades dos municípios de São Mateus e Conceição da Barra por meio do projeto *Inventário Nacional das Referências Culturais das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte*, que coordenei pelo Instituto Elimu Professor Cleber Maciel, com financiamento do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Da pesquisa e das oficinas desenvolvidas por meio do referido projeto surgiu o livro/suplemento de educação patrimonial denominado *Culturas Quilombolas do Sapê do Norte*. As referidas professoras atuaram como apoio pedagógico não apenas nas oficinas, mas também na leitura de revisão do texto do livro que realizei com elas na cidade de São Mateus, no ano de 2009. O reconhecimento de tal apoio se encontra na ficha técnica do livro.

No ano 2008, conheci, em Conceição da Barra, Thiago Balbino, um jovem negro/quilombola, cujo pai havia migrado para Vitória, falecido em um acidente trágico. Ele foi criado e educado apenas pela mãe, Sonia Penha Rodrigues, e havia recém se formado em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Seu avô, Tertolino Balbino, é um quilombola Mestre do Baile dos Congos de São Benedito em Conceição da Barra, que é um baile onde apenas os quilombolas podem dançar. No ano seguinte, convidei Thiago Balbino para que ilustrasse o referido livro e ele aceitou.

Como um complemento didático ao livro, dirigi o vídeo-documentário denominado Reis Quitumbis. Convidei a quilombola e festeira de São Benedito Selma Dealdina e a artista Suely Bispo para que fizessem a locução desse vídeo-documentário e elas aceitaram. Sem a participação dos trabalhos de Thiago, das referidas professoras, de Selma e de Suely, o livro e o vídeo-documentário não seriam os mesmos e nem teriam a aceitação que tiveram entre os quilombolas, pois, além de retratarem as metáforas históricas e realidades míticas locais por meio da escrita, as ilustrações e as imagens deram vida e dinamicidade a tais realidades. As escolhas dessas profissionais da educação, dos artistas e da líder quilombola para participarem da produção desses suplementos didáticos não foram aleatórias, mas consistiram em estratégias político-pedagógicas, cuja finalidade foi estimular a adoção – por professores e lideranças quilombolas para leituras cotidianas e em suas reuniões de formação – de um material didático que eles mesmos ajudaram a produzir.

Em 1997, quando iniciei a pesquisa etnográfica na comunidade quilombola de Retiro, na região Central do Espírito Santo, duas jovens cursavam Pedagogia na UFES. Vinte anos depois, no início do ano 2017, depois de muitas idas a Retiro para visitar amigos, uma das jovens da comunidade, Paula Alves, que concluiu o curso de Serviço Social na UFES, procurou-me com o objetivo de

orientação para o seu pré-projeto de mestrado em Ciências Sociais. Dei início ali, com a colaboração dela, a um levantamento sobre a situação do acesso à cultura da educação universitária em Retiro. Constatei que três mulheres quilombolas concluíram o curso de Pedagogia (uma delas em nível de pós-graduação), uma concluiu Serviço Social, dois jovens formaram-se em Administração de Empresas, um formou-se em Educação Física e outro se formou em Agronomia e cursava o mestrado na mesma área. Diversos outros jovens cursavam diferentes cursos na UFES e em faculdades particulares, sendo que a maior parte desses estudantes acessou o direito ao ensino universitário pelas políticas de educação empreendidas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff a partir do ano de 2003. A estratégia da maioria das famílias foi enviar seus filhos para as casas de parentes nas cidades da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES (especificamente Vitória, Cariacica, Serra e Vila Velha) para viabilizar as condições de seus filhos frequentarem os cursos universitários.

Os movimentos de jovens afro-brasileiros, quilombolas e indígenas adentrando ao espaço acadêmico, com suas memórias e práticas culturais herdadas e reconstruídas, inevitavelmente tornarão as relações sociais nesses espaços menos eurocêntricas e individualistas. A partir dessas relações, talvez, a produção acadêmica possa aprender um pouco com as formas de trabalho comunitário (em equipe) que as experiências de organização comunitária de tais coletividades têm a ensinar.

## Trajetória de uma professora quilombola: carreira docente e posicionamento político

Sou quilombola nascida e criada no território quilombola do Sapê do Norte, Espírito Santo. Sou professora do município de São Mateus. Atuo nas séries iniciais. Atualmente trabalho com a turma de 3º ano na EMEF Valério Coser, onde se encontra a minha lotação definitiva. (OLINDINA SERAFIM NASCIMENTO, entrevistada em 13 jul. 2017).

Conforme escreveu Barth (2000), os integrantes dos segmentos étnicos são agentes posicionados, visto que se posicionam e tomam partido diante das situações sociais que afetam as coletividades das quais se sentem parte e/ou acreditam pertencer.

Alguns dias após conceder-me uma entrevista em 13 de julho de 2017, Olindina Serafim Nascimento, que é mestre em Educação pela UFES, aprovada

por uma banca da qual fiz parte, recebeu eufórica a notícia de sua aprovação para cursar o doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desse modo, é provável que, se a presente entrevista tivesse ocorrido após a referida aprovação, suscitaria uma interpretação, com novos dados, sobre a própria história, impulsionada por esse momento que a professora está vivendo. Na análise da trajetória de Olindina, recortarei os dados referentes ao seu acesso à cultura escrita, e a sua atuação política como quilombola, não apenas na defesa dos direitos das comunidades das quais ela é parte, mas também sua atuação em Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, no município e na Diocese de São Mateus (ES), no Partido dos Trabalhadores (PT), onde é filiada desde 1990, e nas instâncias administrativas de governos.

Além de sua autodefinição como quilombola e professora, quem é Olindina? Ela nasceu na comunidade denominada Morro das Araras, que compõe o território quilombola de São Jorge e o grande Território Quilombola do Sapê do Norte, nos municípios de São Mateus e Conceição da Barra (ES). A história de Olindina, em todas as fases de sua vida, está atravessada pelos movimentos sociais e atuação religiosa católica. Com sua mãe, desde a adolescência, ela aprendeu a participar de reuniões na igreja e na Associação de Lavadeiras e Empregadas Domésticas. Essa Associação foi criada por iniciativa de uma senhora conhecida como Dona Cornélia, que foi lavadeira e militante do Partido dos Trabalhadores, na cidade de São Mateus (ES). Em seu bairro, Olindina atuou no grupo de jovens da comunidade católica São João Batista, uma comunidade que foi fundada por um grupo de moradores do mesmo bairro, entre os quais estava sua mãe. Nessa comunidade, ela foi catequizada, catequista (ou professora de catequese católica), coordenadora da catequese, coordenadora da liturgia e, de 1997 a 2001, foi coordenadora da comunidade religiosa católica de seu bairro.

O ambiente familiar no qual nasceu e cresceu Olindina foi de grande importância na construção de seu projeto como professora. Além de se inspirar nos saberes tradicionais recebidos e transmitidos pelas lembranças de seus avós, tios e pais acerca da luta dos quilombolas no Sapê do Norte, a atuação de Maria dos Anjos, sua irmã mais velha, que era professora, foi uma referência impulsionadora. A partir daí, Olindina decidiu cursar Magistério, quando ainda havia esse curso nas escolas de Ensino Médio. Ela desejou ser professora porque se encantou com a dedicação e modos pelos quais sua irmã cuidava dos alunos e da escola, especificamente pelas relações de amizade e de parceira com que Maria estabelecia com os alunos. Tal comportamento e método pedagógico derivaram, segundo Olindina, das inspirações proporcionadas pelas leituras de Paulo Freire, que nas décadas de 1980 e 1990 era o guru dos professores comprometidos com as transformações sociais provocadas pelo acesso das minorias sociais à cultura

escrita, que despertava lembranças e consciências a partir da alfabetização que levava em consideração as realidades históricas locais. Sua irmã Maria, ao que indica o relato da entrevistada, soube praticar o que Freire ensinara aos professores, que é a ação pedagógica da escuta como aprendizagem. Quanto mais escutamos, afirma Olindina, melhor aprendemos a dialogar com os alunos e esse diálogo produz consciência histórica.

Ao ingressar no curso de Magistério, ao que relata a narradora, buscava respostas para as interrogações e inquietações provocadas pelos saberes transmitidos em sua família por seus pais, tios e avós, de que na região do território quilombola do Sapê do Norte existiram *negros valentes e astutos* que lutaram por suas autonomias coletivas como quilombolas. Tais autonomias dizem respeito aos modos de se organizarem coletivamente para produzirem seus meios de sobrevivência, do que ainda hoje chamam de *juntamentos* dos parentes e amigos para construir as casas, plantar e colher os alimentos, realizar as festas e ensinar as tradições culturais às crianças e aos jovens que são filhos da comunidade. A esse respeito, os irmãos Antônio e Sebastião Nascimento, atuais lideranças na comunidade quilombola de São Cristóvão, no mesmo município, relataram em entrevista a Oliveira e Rodrigues (2016), no ano de 2012, que a preocupação deles e de outros mais velhos da comunidade em ensinarem esses saberes tradicionais às crianças e aos jovens não é tanto pelos velhos que já morreram, mas é por essas crianças e jovens que são os quilombolas do presente e do futuro.

Na escola de Ensino Médio que estudou, Olindina afirma que questionava aos professores porque a história e os saberes desses negros e quilombolas de sua região não eram contados e estudados na escola, uma vez que ouvia quando criança seus pais, tios e avós falarem dos feitos e saberes desses negros que por ali andavam. A esse respeito, ela relata:

A oportunidade que me surgia, incluía em meus planos de estudos a história contada por meus pais e avós (OLINDINA SERAFIM NASCIMENTO, entrevistada em 13 jul. 2017).

Após concluir o curso de Magistério no Ensino Médio, no início de suas atividades na docência, Olindina afirma que percebeu a importância do curso de Pedagogia para a produção de conhecimento, pois se trata de um campo da educação onde o exercício da relação teoria-prática pode ocorrer de forma adequada. Por deparar-se com diversos problemas educacionais, que necessitavam ser testados na prática cotidiana, a relação teoria-prática era frequente. Em vista disso, no ano de 1999, ela ingressou no curso de Pedagogia, na Faculdade de

Ciências Aplicadas Sagrado Coração, conhecida como UNILINHARES, na cidade de Linhares (ES). Nesse curso, teriam surgido outras inquietações e temas de estudos que serviram de base para sua prática pedagógica.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) instituindo o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, no mesmo ano de 2003, Olindina foi selecionada pela Secretaria de Educação do município de São Mateus para participar de um curso formação para professores acerca do tema, no município de Serra (ES). Segundo ela, o objetivo do curso foi produzir visibilidade do tema e possibilitar aos profissionais da educação o acesso ao conhecimento para a multiplicação dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira no estado do Espírito Santo. A partir de então, ela teve a oportunidade de participar de outros cursos e estudos de especialização na temática étnico-racial.

Ainda relacionado à Lei citada, em 2007, Olindina foi convidada pela Secretaria de Educação de São Mateus para desenvolver um projeto de formação de professores para a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira no município. De 2007 a 2009 ela conduziu a organização de uma equipe de profissionais da educação composta por pedagogos, historiadores, geógrafos e sociólogos, que, sob sua coordenação, elaborou e realizou o curso de formação de professores com uma carga de 180 horas. Afirma que na coordenação do referido projeto teve a oportunidade de organizar atividades diversificadas de formação para professores de escolas das comunidades quilombolas e de escolas que recebiam esses alunos, que consistiam em debater o currículo com professores, alunos e as famílias.

Durante o período de desenvolvimento do referido projeto, aliado à sua formação em Pedagogia, Olindina afirma que constatou diversos problemas na educação que poderiam ser temas de estudo e pesquisa. Para que isso se tornasse uma realidade, em 2009, ela participou do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES para o mestrado, no qual foi aprovada. Ali, segundo ela, se iniciou uma nova etapa em sua vida, pois abriram suas expectativas de acesso a novos referenciais teóricos da área de educação, possibilitando-lhe transformar em projeto de dissertação de mestrado as inquietações e anseios que lhe perseguiram desde a infância e a adolescência e que a levavam a questionar seus professores no Ensino Médio: entender a história, memória e cultura que estavam nas formas de educação quilombola que ocorriam fora da escola.

Olindina afirma que no decorrer da realização do projeto de formação de professores de escolas de comunidades quilombola, que coordenou em São Mateus, ela estava atenta acompanhando os desdobramentos do Decreto 6.040/2007, promulgado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades

Tradicionais do Brasil. Entre essas comunidades tradicionais estão as comunidades quilombolas. Um dos objetivos específicos dessa política é:

[...] garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais. [...] (BRASIL, 2007, Art. 3º do Anexo).

Em 2010, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o PT formaram uma coligação e lançaram, respectivamente, candidatos a governador e vice-governador do estado do Espírito Santo, e obtiveram êxito. Em 2012, o PSB reelege o prefeito de São Mateus. Tendo em vista essa conjuntura política municipal, estadual e nacional, sua filiação ao PT e sua experiência e conhecimento com a temática étnico-racial, em 2013, Olindina foi cedida, por meio de um convênio entre a prefeitura de São Mateus e o Governo do Estado, para trabalhar na Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SEADH), na Coordenação de Comunidades Tradicionais e Diversidade Religiosa. Ali, ela atuou nas atividades de articulação da política com os povos tradicionais do estado do Espírito Santo. Ela afirma que nesse período participou de várias atividades nas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e pesqueiras. Esses foram, segundo ela, momentos de muito aprendizado, pois teriam ocorrido trocas de saberes, reconhecimento e valorização dos povos tradicionais do Espírito Santo.

Voltando ao tema da educação nas comunidades quilombolas, cabe observar que a dissertação de mestrado de Olindina versou sobre memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte (ES). Na dissertação ela apresentou para os municípios e para o estado um subsídio para implementar uma educação escolar quilombola. Com sua entrada para a SEADH, Olindina apresentou à Secretaria Estadual de Educação, e foi aceita, a proposta de criação de um Comitê Estadual de Educação Quilombola, com o objetivo de desenvolver as ações da educação quilombola. O referido Comitê foi criado em agosto de 2014. Em dezembro do mesmo ano, foi elaborado o Plano de Ação da educação quilombola.

Para finalizar, observo que a trajetória profissional de Olindina, desde a sua formação, está envolvida em um processo de interação social, pois buscou abrir espaços para estimular o debate acerca dos trâmites pedagógicos que levassem em consideração a história e cultura afro-brasileira nas escolas das comunidades quilombolas. Esses trâmites dialogam com a reflexão e ação, pois a práxis cultural

afro-brasileira visa ao fortalecimento da educação nas comunidades quilombolas, onde ensinar e aprender são elementos vinculados aos ancestrais. A ancestralidade negra é entendida como toda a tradição cultural que antecede ao que somos, por isso ela nos forma.

Assim, pensar a cidadania e os direitos das comunidades quilombolas brasileiras é rever um passado que se mantém no presente, quando se verificam as condições em que se encontram os negros na sociedade. As lutas pelo reconhecimento e pela demarcação dos territórios quilombolas, a exclusão, a desigualdade, o preconceito e a discriminação fazem parte da trajetória de Olindina e de outros professores quilombolas. Ao acessarem os ensinamentos em todos os níveis e introduzirem neles sua história e cultura, os quilombolas rompem com uma lógica que tenta mantê-los *invisíveis*, como se fossem *coisas* na visão do sistema escravocrata. Por isso, as comunidades e os professores quilombolas se mantêm em luta, em movimento permanente para que suas reivindicações sejam atendidas e suas histórias e culturas reconhecidas e ensinadas nas escolas como um direito à educação, pois os quilombolas não querem ser apenas educados, mas educadores e protagonistas de nossa história.

## Considerações

Nessas considerações, retomo o rompimento com a concepção do isolamento como meio de manutenção da identidade dos quilombos e das demais comunidades afro-brasileiras. Se essa concepção tivesse algum fundamento os quilombolas nunca teriam tido interesse em estabelecer interações e trocas com outros segmentos sociais que não fossem os seus. Eles e os demais africanos e afro-brasileiros não teriam interesse em realizar trocas comerciais e nem em aprender a cultura oral e escrita dos povos de origem europeia e das nações indígenas que aqui viviam.

A afirmativa de que é na interação social que se constrói a identidade quilombola pode ser verificada na literatura sobre o assunto. Nela, observa-se casos de escravizados e libertos que liam e escreviam não apenas manuscritos na língua árabe, mas também na língua portuguesa. Observei esse processo de interação nas histórias de Luís Gama, Preto Cosme e Pretextato dos Passos Silva. Verifica-se ali que o acesso à cultura escrita e à escola é uma demonstração que a interação com a cultura e com o universo social dos brancos não impede o processo de construção da consciência e da identidade negra e quilombola. Ao contrário, é no acesso à cultura escolar que surge mais uma estratégia de construção de consciência individual e coletiva dos integrantes das comunidades quilombolas.

A força da interação social nos processos de tomada de consciência se verifica ainda nas memórias e narrativas da professora entrevistada, que se identifica como quilombola e narra as histórias aprendidas com seus avós. Afirma que os esforços das famílias quilombolas para que seus filhos tivessem e tenham acesso à educação escolar e à produção do conhecimento têm funcionado como um meio de construção da consciência quilombola de si e dos não quilombolas.

As trajetórias de quilombolas que concluíram diferentes cursos universitários, principalmente a história da professora aqui analisada, demonstram que é preciso ocupar os espaços acadêmicos e transformá-los em lugares demarcados por práticas culturais dos integrantes das comunidades que ali vão adentrando. Suas percepções das histórias de personagens negras e quilombolas ancestrais evidenciam que nunca foram papéis em branco ou máquinas produtivas nos eitos das lavouras das fazendas e/ou mercadorias sem memórias, onde os senhores e colonizadores almejavam inscrever suas histórias e culturas. Escrever suas histórias a partir de seus relatos de vida é uma forma de recontar as histórias de seus antepassados, pois é também não deixar esquecer as práticas culturais que eles transmitiram aos seus descendentes. Esses quilombolas que concluíram os cursos universitários acreditam que seus pais e avós estão orgulhosos de vê-los indo além do que eles puderam ir, honrando a memória deles. Falar de si, no contexto das cosmologias afro-brasileiras, é não esquecer de onde vieram, é lembrar os nomes de seus pais, avós e bisavós. Narrar sobre si é ter consciência da luta racial e de classe do passado entre senhores e escravizados, para construir a memória das gerações futuras e ter a consciência para onde os projetos deverão ser direcionados. Nesse sentido, seus projetos de futuro consistem em não deixar repetir com as novas gerações as explorações sanguíneas dos eitos e das cozinhas senhoriais das casas grandes, nas lavouras de fazendeiros atuais e nas cozinhas das madames das classes alta e média do meio urbano.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA - ABA. Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. **Boletim Informativo NUER**, Florianópolis, v. 1, n. 1, 1994.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BARTH, Fredrik. Introdução. In: BARTH, Fredrik (Comp.). **Los grupos étnicos y sus fronteras**. La organización social de las diferencias culturales. México: Fondo de cultura económica, 1969.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vidas**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**. Brasília, DF: D.O.U., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: D.O. U., Seção 1, p.1, 10 jan., 2003.

DEBERT, Guita. “Problemas relativos a utilização da história de vida e história oral”. In: CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 12 ed. Brasília, DF: Editora da UNB, 1963.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIMA, Dulcei da Conceição. **Desvendando Luiza Mahin**: um mito libertário no cerne do feminismo negro. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Origem histórica do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez.-fev., 1995.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: documentos da militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. **Entrevista concedida a Osvaldo Martins de Oliveira**. São Mateus (ES), 13 de julho de 2017.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de; RODRIGUES, Luiz Henrique Rodrigues. Quilombolas e transmissão cultural do jongo na comunidade de São Cristóvão, São Mateus (ES). In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Org.). **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016. p. 159-169.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002.

Recebimento em: 03/01/2018.

Aceite em: 13/02/2018.

# Trajetória de vida e estratégia de superação de uma professora do Quilombo Chumbo – Poconé-MT

## Life trajectory and overcoming strategy of a professor from quilombo Chumbo- Poconé-MT

Suely Dulce de CASTILHO<sup>1</sup>

Luciano da Silva PEREIRA<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo trata da trajetória de vida de uma professora quilombola. Por meio dela procurou-se compreender os processos de resistência construídos diante de exclusões e discriminações raciais vividas. Metodologicamente, essa é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Os instrumentos de coletas foram a observação e a entrevista. Os resultados apontam uma trajetória marcada pela pobreza, estigmatização, racismo, preconceito de gênero e de região. Revela também que a escolarização e a participação nos movimentos sociais quilombolas foram as principais estratégias utilizadas pela docente para resistir e reestabelecer sua autoimagem, sua autoestima, autoconfiança e profissionalizar-se, transformando, assim, suas condições globais de vida.

**Palavra-chave:** Quilombo. Mulher Negra. Preconceito Racial. Trajetória de Vida.

### Abstract

This article is about the life trajectory of a quilombola professor. Through her, it is tried to comprehend the resistance processes that are built in front of experienced exclusions and racial discrimination. Methodologically, this is a qualitative inquiry of ethnographic type. The collecting instruments were the observation and the interview. The results point out a trajectory marked by poverty, stigmatization, racism, gender and regional prejudice just for being an inhabitant of a quilombo. It is also noticed that in social quilombolas movements, the schooling and participation were the main strategies used by the professor to resist and re-establish her self-image, self-confidence and to professionalize herself, transforming her global conditions of life in that way.

**Keywords:** Quilombo. Black Woman. Racial Prejudice. Life Trajectory.

---

1 Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola - GEPEQ, Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Avenida Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8267. Email: <castilho.suely@gmail.com>.

2 Mestre em Educação em Movimentos Sociais, Política e Educação Popular pela Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola - GEPEQ, professor na Escola Estadual Profº. Benedito de Carvalho, rua Acre, CPA 2 – Cuiabá/MT CEP: 78055-518 – Tel.: (65) 3641-6899. Email: <luciano.educmt@gmail.com> .

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 591-611	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

# 1 Introdução

As mulheres, durante muito tempo, foram esquecidas pela historiografia. Esse silêncio inicia a ser rompido, em parte, no início do século XX, graças às lutas dos movimentos de mulheres, que se organizaram em diversas partes do mundo (PERROT, 2005). A militância se fortaleceu por meio de manifestações que discutiam a participação da mulher na sociedade machista. Conforme Rago (1998), a partir dessa conjuntura, foi forjado um conjunto de estudos feministas que buscou problematizar as relações entre os sexos, reforçando a ideia de que mulheres tinham/têm uma história que merece ser contada.

Simone de Beauvoir (1970) é considerada uma das referências na construção do pensamento feminista no século XX. A autora argumentava que nenhum destino, seja ele biológico, psíquico ou econômico deveria definir as diferenças e as oportunidades entre o homem e a mulher na sociedade, haja vista que ambos se constituem na relação com o outro. Não seria o sexo, portanto, que definiria os direitos e as oportunidades de trabalho, de acesso à educação escolar e da participação nas decisões políticas, mas sim processos de preconceitos de gênero.

Para Beauvoir (1980), a dominação masculina se perpetua não só na família, mas na cultura, na história, na literatura, nas lendas e nas canções, na mitologia, nos contos, na religião, entre outras. Afirmava a autora: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (AMARAL, 2008, p. 3). Além disso, propôs o debate sobre a situação da mulher, do ponto de vista sociológico, psicanalítico e biológico, discutindo as diferentes formas de dominação exercida sobre as mulheres, demonstrando que a hierarquização existente entre os sexos não pode ser tratada como uma questão biológica, e sim como uma construção social machista (AMARAL, 2008).

Quanto à mulher negra, os movimentos que defendem esse coletivo demonstraram que se soma à dominação masculina o preconceito e a discriminação racial e seus cruéis desdobramentos. Sabe-se que o racismo e o sexismo operam na mesma frequência, a partir das construções culturais baseadas em estereótipos. Ambos se articulam negativamente, tentando destituir o valor das mulheres, retirando delas os direitos, a dignidade, relegando-as aos elevados índices de analfabetismo, à desvantagem salarial, à pobreza, submetendo-as à maior exposição em relação à violência física, psicológica e simbólica e demais fatores que se imbricam na questão de classe social, gênero, cor e raça, heranças das normas dominantes masculinas e racistas (GOMES, 1995). Diante desse cenário perguntamos: Quais os

processos de resistências construídos pelas mulheres negras para enfrentar tais ataques e se constituírem como pessoas e profissionais? Na busca de compreender tal fenômeno descreveremos as estratégias utilizadas por uma professora quilombola diante dos preconceitos raciais vivenciadas em sua trajetória de vida pessoal, formativa e profissional.

Descortinar a história de vida de mulheres negras, quilombolas e rurais, com base na narrativa de suas histórias de vidas, representa o rompimento com um ruidoso silêncio sobre os desafios que essas mulheres enfrentam na construção de seu protagonismo, de seu eu pessoal, profissional, social, econômico e político. Por outro lado, descortina a perversidade de uma sociedade machista, racista, classista, e seus ardilosos artifícios para manter essas mulheres oprimidas e excluídas. Essas são umas das relevâncias de pesquisar a história de vida desse coletivo.

No intuito de organizar nossos argumentos estruturamos o texto em cinco partes. Inicialmente, essa introdução, que traz o problema, o objetivo e a pergunta de pesquisa. Na segunda parte situamos o *lôcus* da pesquisa e também os esclarecimentos metodológicos. Na terceira parte tecemos os pressupostos teóricos que fundamentam as análises. Na quarta parte apresentamos os resultados da entrevista realizada com a professora, bem como suas análises. Na quinta e última parte nos dedicamos às considerações finais.

## 2 Descrição do *lôcus* de pesquisa e percursos metodológicos

Segundo Munanga (1995), o termo quilombo é de origem *bantu*, grafada Kilombo (com *K*), que, em sua forma aportuguesada, é grafado quilombo (com *qu*). Para o referido autor, a presença de quilombos e de seus significados no Brasil está relacionada aos membros desse grupo, que foram trazidos e escravizados nesse país, por um longo período. Nesse contexto, para Munanga (1995, p. 60):

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas dos inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas [...]

Para o autor, esses territórios eram organizados de forma racial e culturalmente heterogênea, ocupados por conjunto de indivíduos ou atores sociais, oriundos de diversos povos que se uniam contra a estrutura escravocrata e em defesa de seu território. O quilombo brasileiro seria uma recriação dos quilombos africanos, que ao serem reconstruírem aqui “[...] transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência [...]” (MUNANGA, 1995, p. 63) Campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade: negros fugidos ou libertos, brancos pobres e indígenas.

Na concepção de O’Dwyer (2002), os quilombos podem ser definidos como grupos étnicos atributivos, definidos a partir de sinais e emblemas considerados significativos pelos membros do grupo, e não pelo olhar classificador dos sujeitos externos, que em sua maioria trazem para a atualidade definições equivocadas desses territórios, contribuindo com os processos de exclusão desses grupos, das políticas públicas, tais como educação, saúde e outros bens sociais.

A Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, *locus* dessa pesquisa, é um desses territórios reconstruídos a partir de lutas e resistências de seus moradores pela manutenção e defesa dos seus territórios, e pela conquista de melhorias. Foi fundada, oficialmente, em 23 de agosto de 1895. Em 2017, completou 122 anos. O território foi adquirido por meio de troca. A moeda utilizada pelo primeiro casal proprietário negro foi a prestação de serviços. Ele plantava, colhia e entregava os mantimentos da lavoura ao fazendeiro branco em troca de um pedaço de terras, procedimento que foi feito por anos, até a quitação do território. Está localizada a aproximadamente 30 km distante do município de Poconé-MT e a 95 km da capital do Estado, Cuiabá. Foi certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2005 e, atualmente, é composta por 380 famílias. As casas são de alvenaria, cobertas de telhas, morando em média de três a cinco pessoas em cada uma delas. Em torno de 70% da população trabalha fora da comunidade, em comércios, órgãos públicos, garimpos, fazendas, entre outros. Outras têm como fonte principal de renda o programa federal Bolsa Família.

A comunidade é composta por uma Escola Municipal, Nossa Senhora Aparecida, que oferta o Ensino Fundamental; uma Creche denominada Vovó Teófila, que oferece a Educação Infantil e a Pré-Escola; um posto de correios; um posto de saúde; uma igreja católica e uma igreja evangélica; e um Centro Comunitário. Há, ainda, mercados, padaria, loja de confecção, borracharias e bares.

Entre as principais manifestações culturais da Comunidade do Chumbo estão as festas de Santos, sendo a mais importante a de Nossa Senhora de Aparecida. Nesse evento mobiliza-se a fé, a partilha dos alimentos, reforçam-se os laços de amizades entre as pessoas. Essa comunhão propicia o fortalecimento

das lutas em torno das reivindicações políticas da comunidade, mas também mobiliza os saberes e as práticas, na produção e reprodução do fazer festivo.

Outro traço cultural observado entre os moradores da Comunidade do Chumbo é o hábito de narrar histórias. Permeiam entre a comunidade abundantes narrativas que retratam a história do negro do lugar, os mitos de origens, e outras que retratam os valores e as crenças dos moradores. Ao narrar suas vivências, os quilombolas voltam ao passado, com a intenção de trazê-los de volta à atualidade. Desse modo, as práticas culturais dos seus bisavôs, avós e pais são revividas pelos mais jovens e ressignificadas quando recontadas (PINTO, 1992).

Metodologicamente, a pesquisa se insere na abordagem qualitativa e os trilhos de investigação se delinham a partir da etnografia proposta por Geertz (2012). Segundo esse antropólogo, fazer etnografia é tentar ler as ações dos sujeitos; contudo, mais do que isso, é tentar interpretar os significados dessas ações pela ótica de quem vivencia as experiências. Portanto, a etnografia teve como objetivo, nesta pesquisa, permitir a observação e o registro do cotidiano e das experiências da professora pesquisada.

Originalmente, esta pesquisa integra uma dissertação de mestrado, no qual pesquisamos a trajetória de vida de cinco professoras quilombolas, e, para este artigo selecionamos a história de vida de uma delas: Maria da Conceição. Essa escolha deve-se ao fato de considerarmos que a história de vida dela e os modos de superação forjados por ela representam a histórias de luta e superação das outras cinco professoras e de muitas mulheres negras, rurais e quilombolas brasileiras. Para a realização da entrevista, foi empregada a técnica da história de vida, o que permitiu recuperar memórias e registrar as experiências de histórias vividas pela docente. Essa técnica, segundo Alberti (2013, p. 157), “[...] possibilita uma reconstrução da memória num processo de rearranjo e negociação, em que entrevistador e entrevistado lidam com a memória.”

Para tanto, elaboramos um roteiro de entrevista, para não perdermos os objetivos propostos. As perguntas versaram sobre: trajetória pessoal, escolar, profissional, experiências raciais e formas de superação. Importante salientar que a entrevistada assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação de sua voz, bem como a publicação de suas narrativas.

Na análise dos dados, foram empregados a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), aliada aos pressupostos interpretativos de Geertz (2012). A primeira autora orienta que os dados sejam organizados em categorias conceituais para que possam ser interpretados. Já o segundo autor nos alerta que a interpretação dos dados deve privilegiar os significados que os próprios sujeitos atribuem às suas experiências e suas vivências.

### 3 Movimento de mulheres negras, preconceito racial e os processos de resistências

A mulher negra, no período colonial, tinha sua casa localizada na senzala ou na casa-grande, sendo essa última era apenas *o lugar de servir*. Não cabia à escravizada o direito de opinar, falar ou sentir, somente deveria estar pronta para servir ao senhor e à senhá. Esse fato, somado aos preconceitos modernos, criou no imaginário social a representação ou o *discurso* sobre os *lugares* que as mulheres negras deveriam/devem ocupar como sendo os piores espaços (MUNANGA, 2001).

No entanto, mesmo no período escravocrata, as mulheres negras sempre reagiram à situação de opressão a que eram submetidas, apesar da história oficial, aqui entendida como aquela escrita e narrada a partir do olhar dos grupos dominantes, negar e ocultar tais fatos. Essas mulheres, de diferentes modos, se rebelaram, lutaram e criaram oportunidades para burlar o sistema, numa clara busca por mudança (GIACOMINI, 1988).

Contemporaneamente, a partir da década de 1970, inicia-se a organização do movimento feminista negro no Brasil. Conforme Carneiro (2002, p. 182), “[...] esse movimento de mulheres negras proporcionou um novo olhar feminista e antirracista [...] buscando construir uma nova identidade política para a mulher na condição específica de mulher negra.” Por meio de debates, coletivos, comissões e ONGS, o movimento de mulheres negras, aos poucos, foi ganhando forças no país, tendo seu apogeu em 1980. Houve, nesse período, um grande avanço, de modo que passou a ter maior poder de intervenção no cenário político nacional.

Em 1983, cria-se o primeiro Coletivo de Mulheres Negras *Nzinga*, com o objetivo de articular as discussões de gênero e raça. No referido ano, foram constituídos os Conselhos da Comunidade Negra nos órgãos governamentais. Já em 1988 foi criado o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS), com a finalidade de defender as mulheres e negros por entender que os dois segmentos sociais padecem de discriminação e desvantagens no acesso às oportunidades sociais, em razão do racismo e do sexismo (CARNEIRO, 2003).

O movimento feminista negro promoveu e participou, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, de inúmeros eventos nacionais e internacionais marcantes, na luta por políticas públicas específicas. Nesse sentido, foi conquistando espaços na sociedade, com intento de questionar e reivindicar o respeito e a dignidade para as mulheres negras. Segundo Carneiro (2003), além de implantar a discussão sobre o racismo como pauta importante para as mulheres negras, os movimentos feministas negros também passaram a denunciar a discriminação racial presente no mercado de trabalho, a violência contra as mulheres negras e a desatenção

em relação à saúde delas. Além de propor outra mobilização contra os meios de comunicação, com desígnio de desconstruir a reprodução de estereótipos e estigmas em relação à mulher negra que prejudicavam a afirmação de sua identidade racial.

Taylor (1994, p. 26), em seu ensaio sobre o multiculturalismo, define que o reconhecimento “[...] não é uma questão de cortesia, mas uma necessidade humana.” Na medida em que o sujeito, sobretudo a mulher negra, durante sua trajetória, sofre danos reais ao ser representado com imagens restritivas e depreciativas, reforça diante do branco a superioridade de si, e por outro lado, a inferioridade do negro.

Já das décadas de 2010 em diante, tem sido implementadas ações antirracistas e antissexistas para as mulheres negras, potencializadas e propostas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIIR)<sup>3</sup>. Desse modo, aos poucos, estão abrindo as portas para um novo momento da história, do oculto para a visibilidade, colaborando na construção de uma sociedade mais democrática, mesmo que para a mulher negra a situação ainda demande muitas lutas.

O desafio dos movimentos negros e feministas tem sido o de desconstruir a ideia de que no Brasil não há discriminação e de que todos têm oportunidades iguais. De igual forma, o desafio é oportunizar de fato o *eco da vida-liberdade*, não uma liberdade somente das senzalas, mas uma liberdade da religião, dos direitos, da cultura, do conhecimento, da beleza, do reconhecimento, entre outros. Temos a consciência de que não tem sido uma tarefa fácil, pois há de se mexer na base de uma sociedade etnocêntrica, preconceituosa e hierarquizada (GONZALES, 1988).

O movimento negro tem reivindicado com bravura a mudança da legislação, de modo que garanta maior punição àqueles que praticassem a discriminação, pois o mercado de trabalho, às vezes muito explicitamente em seus processos de seleção, era categórico em advertir: *não aceitamos pessoas de cor*. Ou, de modo disfarçado, exigiam, até pouco tempo, *boa aparência* para contratação, que quer dizer a mesma coisa.

Nascimento (1978) observa:

Com efeito, candidatos de cor, mesmo com habilitação para comércio, escritórios, cinemas, consultórios, portarias, bares,

---

3 Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro (BRASIL, 2003).

hospitais, firmas estrangeiras, e outros estabelecimentos que exigem pessoas de ‘boa aparência’, não conseguem trabalho. [...] é o preconceito de cor que se encontra em primeiro lugar como fator do desemprego, em seguida vêm a idade e a nacionalidade. (NASCIMENTO, 1978, p. 23, grifo do autor).

Assim, embora a mulher negra tenha conquistado uma melhor posição socioeconômica, sua representação em alguns cargos e funções de maiores status e prestígio social e econômico ainda é precária, seja exemplo a ausência delas no poder judiciário, na política, na mídia, nas universidades. Em cargos, como de planejamento e direção, a presença delas é quase três vezes menor do que a das mulheres brancas, em diversas regiões do país. A mulher negra ainda ocupa em maior número os serviços domésticos e outros de baixa rentabilidade (PINTO, 2006).

Em termos de escolarização, em 2014, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz dados alarmantes no que tange ao acesso da população negra ao ensino superior. As mulheres negras apenas totalizam 26,2% das ingressantes nesse nível de ensino. Portanto, elas têm que dispor de muita força de vontade para superar os desafios que se impõe na busca pelo ensino e pela qualificação profissional. Aquelas que conseguem ascender socialmente representam exemplo para as demais, que, por algum motivo, se viram pressionadas a desistir no meio do caminho (GOMES, 1995). Nesse contexto de desvalorização e falta de oportunidades em outros setores da sociedade, o magistério é considerado para as mulheres negras uma oportunidade para conquista da mobilidade social desejada e reconhecimento profissional.

Segundo Oliveira (2006), as mulheres negras que buscam oportunidades no magistério rompem com os locais pré-estabelecidos, tais como os de faxineira, empregada doméstica, servente, entre outros. Para Gomes (1995), o acesso ao magistério para as mulheres negras possui um duplo significado pelas seguintes razões:

[...] ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente. (GOMES, 1995, p. 115).

Além disso, a autora afirma:

[...] as mulheres negras, ao se tornarem professoras, ‘saíram do seu lugar’ [...] de empregada doméstica, de lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais [...] passando a ocupar uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (GOMES, 1995, p. 28-29, grifo da autora).

Castilho (2011) afirma que, para as mulheres negras rurais e quilombolas escolarizarem-se, profissionalizarem-se e romperem com o ciclo de desvantagem social que vem se reproduzindo em suas histórias familiares, demanda um esforço quase sobrenatural, visto que os desafios são polidimensionais, como veremos a seguir. Assim, ao conhecermos o percurso dessas mulheres é possível compreendermos as negações a elas impostas pelo sistema racista e as barreiras hierárquicas estruturadas culturalmente pelo preconceito que sorrateiramente rouba suas possibilidades. É um modo de desconstruir o discurso racista que culpa os negros no geral e as mulheres negras em particular pelo fracasso em termos de êxito escolar, profissional ou econômico.

## 4 A trajetória de vida da professora

Neste texto, trazemos a trajetória de vida de Maria da Conceição, professora negra quilombola. Analisamos os discursos dessa professora no que diz respeito aos preconceitos e à discriminação racial vivenciados em sua trajetória, bem como as estratégias elaboradas por ela para superá-los. Procuramos evidenciar a persistência e o protagonismo dessa mulher por meio da educação e da participação no movimento social quilombola, a qual lhe possibilitou a reconstrução positiva de sua autoimagem, de sua autoconfiança ea realização de sonhos pessoais e profissionais.

Maria da Conceição tem 45 anos de idade. Negra, nasceu e cresceu na Comunidade quilombola do Chumbo. É mãe de duas filhas, a primeira, fruto de um relacionamento de três meses, a outra do seu segundo casamento, que durou 21 anos. Na época da pesquisa encontrava-se separada. Possui vagas lembranças de seu pai, uma vez que quando nasceu ele já não mais morava com a sua mãe. Da sua infância e juventude, guarda poucas recordações alegres, pois se tornou adulta muito cedo, ao assumir grandes responsabilidades relacionadas aos trabalhos domésticos e aos cuidados com os irmãos mais novos.

Maria integra uma família de nove irmãos. Durante a infância, foram criados/sustentados pelo seu avô. Sua mãe, após engravidar do seu quarto irmão, resolveu morar com o pai da criança que esperava. Contudo, o esposo de sua mãe não aceitou que ela fosse junto. Maria conta emocionada que aos seis anos de idade seu avô (*que é o meu amor eterno*, como expressa) faleceu. A partir de então ela foi morar com uma tia. Esse fato remete suas lembranças à algumas dificuldades, tais como falta de alimentos, roupas, calçados e castigos físicos:

*Meu tio era uma pessoa alcoólatra, muitas vezes chegava em casa tarde da noite. Nós morávamos em duas peças feitas de pau a pique. Você estava dentro era mesma coisa como estava fora, quando chovia, molhava tudo. Quando ele chegava, ele mandava nós correr, nós íamos para casa de Dona Maria passar a noite [vizinha]. Tudo influenciava para minha tia ficar mais estressada e descontava em mim. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

Aos 11 anos, começou a lavar roupa *de ganho* para os trabalhadores de uma usina de álcool que existia próxima a sua residência. Cansada do sofrimento vivido na casa de sua tia, aos 12 anos pediu permissão a outra tia para trabalhar na casa dela em troca do material escolar e alimentação, permanecendo nessa casa até completar 13 anos. Sua tia lhe conseguiu um outro trabalho doméstico em Poconé, cidade vizinha à comunidade. Ela não se adaptou, tentou retornar ao Chumbo, mas não encontrou moradia, pois os familiares não a acolheram. Então ela decidiu se casar em 1985, mesmo muito jovem, aos 15 anos. Foi a forma que encontrou para ter um abrigo.

Como ela mesma disse: *era como um refúgio do sofrimento*. No entanto, viveram juntos apenas por dois anos. Certo dia, ele saiu para trabalhar e nunca mais retornou para casa. Após o sumiço do companheiro, aos 20 anos de idade, ela formou uma nova relação. No entanto, novamente não conseguiu ser feliz. Seu esposo, segundo ela, era alcoólatra, envolvido com drogas e se mostrava uma pessoa muito violenta. *Ele fazia uma tortura psicológica, ele me maltratava demais, eu tinha medo dele, mas eu também tinha esperança que eu ia vencer*. Cansada da situação, após 21 anos de casamento ela se separa e decide voltar a estudar. *Agora chegou a minha vez, agora eu vou estudar e vou ser feliz*. Desse casamento, nasce sua segunda filha, em 1993.

A história de vida de Maria assemelha-se à história de vida de outras professoras entrevistadas. No seio familiar, a infância e a juventude foram permeadas pela pobreza, trabalho infantil, agressões físicas, casamento precoce, em suma, por inúmeros sofrimentos. Não faltaram episódios em que suas necessidades básicas, ligadas à

alimentação, vestimentas, brinquedos e lazer, não foram atendidas. Sonhavam em ter roupas novas, sapatos, brinquedos, estojo de maquiagem e outros desejos de menina, de moça, e as condições financeiras de suas famílias não permitiam.

Maria ingressou na escola em 1977, aos sete anos de idade. Estudou de 1ª a 4ª série na comunidade, concluiu essa etapa em 1982, haja vista que reprovou na 3ª série. A continuidade dos estudos nas séries subsequentes não foi possível de imediato, primeiro por falta de escolas na comunidade que oferecessem as séries subsequentes e, em segundo, por falta de condições financeiras que lhe permitisse se deslocar para a cidade mais próxima para continuar seu processo de escolarização. Assim, no período entre 1983 e 1988, cursou a 4ª série por seis anos, até completar os 18 anos. Foi uma forma que encontrou para não se ausentar da escola.

Nesse período era comum as escolas rurais oferecerem apenas até a 4ª série. Os estudantes interrompiam a escolarização ou migravam para cidade. A segunda opção era reservada às famílias que tinham boas condições financeiras ou parentes na cidade para acolher esses estudantes. Às famílias pobres restava a opção de parar de estudar ou, com muito esforço, empregar os filhos na casa de alguma família, na cidade, onde pudessem estudar mediante pagamento, com o trabalho doméstico, pela acomodação.

No entanto, Castilho (2011) evidenciou em sua pesquisa que as crianças que passavam a morar em casas de outras famílias, na cidade, acabavam por não resistir às diversas situações, tais como saudade da família, insegurança, solidão, falta de liberdade e de afetividade, esses somados por vezes aos abusos a que eram submetidas, a exemplo de trabalho excessivo, muitas vezes pesado para o porte físico da criança. Em outras, eram humilhadas, espancadas e até abusadas sexualmente. Esses fatores, de várias formas, impediam o êxito escolar dessas crianças ou adolescentes, que acabavam por desistir. Segundo a autora supracitada, a ausência de escolas na zona rural constitui um dos desafios que as famílias tinham que enfrentar, diante das resistências políticas em implementar a educação escolar nesses territórios.

Além da escola da comunidade oferecer até a 4ª série, o sistema de ensino funcionava no regime multisseriado<sup>4</sup>. No caso do Chumbo, era um único professor que ministrava aulas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com os alunos organizados em uma mesma sala de aula. Esse fenômeno ainda é recorrente

---

4 Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

na maioria das escolas quilombolas do Estado de Mato Grosso. Tal fato nos leva a inferir que o poder público pouco tem se preocupado, ao longo da história, com a educação da população rural, incluindo a população quilombola.

Após intensas mobilizações, os moradores do Chumbo conquistaram, em 1989, na Secretaria de Educação Municipal, a abertura de novas turmas, do 5<sup>a</sup> ao 8<sup>a</sup> ano do ensino fundamental. Assim, aos 19 anos de idade, Maria tem a possibilidade de continuar seus estudos. Conclui o ensino fundamental em 1992, com 22 anos de idade. Mas passou a conviver com a incerteza em relação à possibilidade de cursar o ensino médio. Ela desejava estudar o curso de magistério, haja vista que sonhava em se tornar professora.

No entanto, ao finalizar o ensino fundamental, a Secretaria de Educação informou a impossibilidade de abrir turmas de ensino médio na comunidade. Isso era justificado pela falta de número suficiente de alunos para compor turmas. Aqueles que se interessassem em continuar teriam que se deslocar para as cidades vizinhas. A comunidade se encarregou de providenciar o transporte escolar para conduzir os alunos. Após inúmeros movimentos, finalmente em 1993, aos 23 anos, Maria iniciou o ensino médio profissionalizante, o qual a habilitaria para o magistério de séries iniciais. A batalha foi ganha, mas demandou muito esforço da comunidade, como pode ser comprovado na fala da professora:

*Olha, vou te falar. Nós não queríamos mais parar de estudar, então juntamos com Tio Juca e outros moradores aqui da comunidade e nós alunos, fomos buscar aliados para nos ajudar. Fomos na Câmara de vereadores, colocamos nossos desafios que era financeiro, estrada, locomoção e pedimos o apoio, pois não queríamos parar, tínhamos nossos desejos, nossos sonhos, o meu era ser professora. Daí uns dois vereadores nos apoiaram e foi junto falar com o prefeito e a secretaria de educação e conseguimos o transporte. Mas vou te falar o transporte quebrava mais que andava, até em caçamba de lixo a gente andou. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

As palavras da professora desnudam o caráter agonístico enfrentado pela população negra e residente no campo, ao perseguir a escolarização. Lembra ainda as muitas dificuldades que vivenciara com o transporte que lhes foi disponibilizado:

*Tinha um ônibus e colocaram o nome de melancia, de tão estranho que ele era, passava mais quebrado do que funcionando. Íamos de caçamba nesse sol de 40º, e nós não*

*perdíamos aula por nada. A caçamba pegava lixo na cidade na parte da manhã e ao meio dia estava aqui para pegar nós para levar para cidade. Aí tinha perto do colégio, tinha o lava-jato, e quando nós íamos chegando a gurizada gritava: ‘Lá vem o lixão do Chumbo, olha o lixão do Chumbo.’ Entendeu? Aí nós já descíamos de frente do colégio com vergonha. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

Não bastasse o sol escaldante ou chuva, o mal cheiro que tinham de enfrentar na caçamba do caminhão que coletava lixo da cidade, no trajeto entre a comunidade e a escola Maria e suas colegas eram submetidas a provocações racistas por parte de alguns colegas, moradores e trabalhadores da cidade. O que poderia se tornar um fator de desistência. Como afirma Castilho (2011, p. 161), “[...] à distância e à falta de condução adequada somam-se outros desestimulantes para que os alunos quilombolas continuem a frequentar a escola.” No caso de Maria, funcionou como um estímulo.

No ensino médio, Maria já era mãe de duas filhas. Outras barreiras se agigantavam, dificultando a continuidade da escolarização dela, visto que as crianças ficavam doentes frequentemente:

*Uma tinha problema de pneumonia. Eu ficava mais tempo no hospital do que na escola. Eu ficava até meio dia no hospital, daí ia estudar, e mamãe ia na caçamba daqui pra lá e ficava com ela no hospital e eu ia estudar. Saía 16:40 e voltava para o hospital e mamãe voltava para casa. E isso foi nos três anos do magistério. E o povo falava pra mim assim: ‘Ah! Para de ser boba’. ‘Você está fazendo isso pra que, vai cuidar da sua filha, isso aí não vai te levar a nada.’ Mas eu tinha aquela esperança, eu chorava muito, mas eu falava: ‘Eu não vou desistir.’ (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

Passados seis anos de conclusão do ensino médio, em 2001, aos 31 anos, Maria inicia uma nova etapa de formação, agora em nível superior. Coursou Pedagogia em uma faculdade privada. Nesse período, a instituição ofertava uma extensão de cursos superiores na cidade vizinha, Poconé, na modalidade modular. As aulas ocorriam nas quintas e sextas-feiras, no período noturno, e sábado, em período integral. Formou-se em dezembro 2004. Durante a graduação, ela já trabalhava como professora, já havia conquistado uma casa própria e as dificuldades continuavam sendo dribladas. Teve tudo para desistir,

mas sua persistência prevaleceu. Conforme ela mesma disse: *o sangue de lutadores corre nas minhas veias. Desistir é uma palavra que não está em meu vocabulário.*

É importante salientar que a trajetória escolar fragmentada de Maria não difere das experiências vivenciadas pelas demais mulheres negras e quilombolas. Percebe-se em seus relatos uma trajetória escolar acidentada, penosa e cheias de desafios: falta de escola após o quarto ano, ausência de transporte adequado, somados aos problemas pessoais já citados, perpassados pelos preconceitos raciais vividos desde da infância, como ela mesma revela numa experiência vivida aos 11 anos:

*Eu fiquei um ano e dois meses em Poconé. Nossa! Lá também eu era submetida ao trabalho escravo, pois eu dormia na garagem [...] ela [a patroa] me sobrecarregava muito, analisa... eu nunca tinha visto piso, numa casa enorme tinha que limpar tudo, lavar roupa, passar, cozinhar e cuidar de animais, tudo mais complicado. Então, eu ficava até altas horas da noite trabalhando. A dona era tão difícil, sistemática, era ruim mesmo. Por exemplo, comprava os pães, nesse dia eu comia só um pedacinho, no outro dia era eu que comia mais, só que era o pão amanhecido. Ela fazia doce, o que sobrava para mim era rapa da panela. Era ruim porque a gente sente vontade e não tinha como comprar. O único doce que ela me dava era de batata doce, os outros, como, doce de leite e de maracujá, ela não me dava. A comida eles serviam, depois ela servia um prato pra mim e deixava em cima da mesa. Era aquilo, acabou, e na janta era a mesma coisa, se não sobrasse eu não comia. E detalhe, eles almoçavam ou jantavam, tiravam do cachorro, primeiro era do cachorro e depois tiravam o meu. Tiravam do cachorro, me mandava levar para ele e depois eu podia ir comer. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

Percebe-se no relato que Maria viveu praticamente situação análoga à escravidão. Os dados do relatório da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1997), provenientes de pesquisa com pessoas na faixa etária entre dez a 16 anos, demonstram que o trabalho é constante entre crianças, pré-adolescentes e adolescentes, no Brasil. Além de que recebem, no geral, baixa remuneração, enfrentam jornada de trabalho longa e carga horária excessiva, que varia de oito ou mais horas diárias. São fatores que impossibilitam a continuidade ou longevidade escolar. Ademais, nesse contexto, sofrem violências físicas, psíquicas, emocionais e simbólicas.

As situações de preconceito não se limitaram à infância, na casa de outras famílias, mas invadiram também o percurso educacional da entrevistada:

*[...] o preconceito que mais me feriu foi o da professora das séries iniciais. Ela me chamava de negrinha do pastoreio. Ela falava: 'Olha o cabelinho dela, parece até cabelo de Bombril, você penteou o seu cabelo hoje?' Era difícil ela me chamar pelo nome, e caso ela chamasse e eu demorasse a responder, ela já falava o apelido, desse nível entendeu? [...] quando ela me falava nunca respondia, pois eu tinha medo, pois ela me batia e tinha a palmatória. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

O cabelo crespo é um dos atributos físicos da mulher negra que mais sofre ataques preconceituosos (GOMES, 2002). A fala de Maria é reveladora disso. Para Moreira (2013), desde a infância a criança negra sofre com as marcas corporais mais visíveis, especialmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Justo o cabelo, que é a expressão simbólica e estética de maior importância para as mulheres.

Por outro lado, na concepção de Gomes (2002), é por meio da adoção do cabelo afro que as mulheres negras têm a possibilidade de (re)construir sua identidade negra, assumindo uma significação política e identitária de resistência e denúncia contra o racismo. Por esse viés de compreensão, para a referida autora, os cabelos representam para as mulheres negras um estilo de vida, a sua condição de existência e um meio de autoafirmação.

Do mesmo modo que a vida das mulheres negras são permeadas por preconceitos, também são prenhes de lutas em busca da libertação e da superação, e com essa professora não foi diferente. Conforme ela acredita, a escolarização foi sem dúvida seu *trunfo*, a principal estratégia que utilizou para a superação das consequências criadas pelas exclusões e pelos preconceitos vividos, tais como a baixa autoestima, a vergonha do seu pertencimento étnico quilombola, o sentimento de inferioridade, de não merecimento, de negação identitária, histórico e cultural.

*Olha, vou te falar a verdade, se não fosse pelo estudo onde aprendi os meus direitos e deveres, onde ganhei voz para falar o que pensava, eu acho que não conseguiria superar as dificuldades e o racismo que sofri, não é que a vida me deu. Porque não tinha o apoio da família, sofri preconceito desde pequena, então para mim era até normal sabe. Mas depois que fui estudar e conhecer as coisas, percebi que isso me atingia e daí com o tempo eu não ficava calada. Mas acho que uma*

*das coisas que me ajudou foi a escola e a faculdade, que me deram forças para enfrentar de cara esse racismo. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

A narrativa da professora lembra Freire (2011), ao perguntar: quem melhor que os oprimidos para entender o significado da sociedade opressora e compreender a necessidade e os meios da libertação? Conforme o autor supracitado, a educação escolar é um dos espaços privilegiado para a conscientização das massas, pois a partir da educação problematizadora os sujeitos não mais se deixam ser tratados como coisas. Outra estratégia de libertação mencionada pela professora teve como fonte a participação no movimento social quilombola, como ela mesma revela:

*Então eu sempre participei dos grupos aqui na comunidade. Fui coordenadora de igreja, participei da associação da comunidade, eu sempre fui envolvida nas correrias para ajudar a comunidade. [...] porque assim, se a gente não se juntar e ir atrás eles não lembram de nós e daí tem que lutar, gritar e ir atrás toda vez. Aqui já fizemos abaixo assinado, movimentos nas sessões da câmara em Poconé para conseguir algo. [...] já fiz alguns cursos na UFMT [Universidade Federal de Mato Grosso] e conheci várias legislações, trouxe aqui para escola, discutimos com todo mundo. Eu não paro, eu gosto de estar envolvida em tudo e ainda mais que é para comunidade que eu moro, então temos que participar sempre e animar os demais a estarem juntos conosco nessa luta todo dia, se não movimenta eles esquecem da gente aqui do Chumbo. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).*

A participação nos movimentos sociais, segundo estudiosos do tema, também se configura como um espaço importante para conscientização dos sujeitos (GOHN, 1999), permite a redefinição de si mesmo, na condição de autor social. Neles, os sujeitos passam a ter um entendimento global sobre o funcionamento da sociedade e de seus problemas, de sua estrutura hierárquica e das exclusões advindas. Isso é o que desperta reflexões e questionamentos; desse modo, os sujeitos abandonam a visão ingênua e apossam-se da visão crítica da realidade que os cerca. A desalienação ocorre em duas direções: pela transformação de si mesmo e pela transformação de si na relação com o outro (CASTILHO, 2014). Em relação aos preconceitos, conforme Freire (2011), passa-se a reconhecer-se oprimido e a identificar os opressores. Esse entendimento faz toda a diferença na mudança de postura do sujeito, que passa a lutar por sua libertação e a denunciar os seus opressores.

As pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola (GEPEQ/UFMT), ainda em andamento, com um universo significativo de docentes quilombolas, apontam que há muitas Marias que padeceram de todo tipo de violência física e simbólica por motivações racistas, que, conscientizadas pela escolarização e pelos movimentos sociais negro-quilombolas da opressão vividas, não mais se calam diante da discriminação racial, com elas ou com algum familiar. Essa postura, demonstra uma nova consciência, que antes era de silenciamento. De acordo com Freire (2011), a educação escolar conscientizadora, assim como a educação popular nos movimentos sociais de base tem esse incrível potencial político de libertação dessas vítimas, e, para as várias Marias pesquisadas, a inserção nesses espaços foi imprescindível para a reconstrução de um eu pessoal, profissional e socialmente positivado.

A comunidade quilombola é para Maria um refúgio, como ela mesma revela: *Essa comunidade é tão importante, é tão significativa pra mim, o amor que eu tenho por essa comunidade e o amor que eu sinto pelas minhas filhas são eternos.* O quilombo historicamente se constituiu como um refúgio para os negros que fugiam do sistema escravocrata, e contemporaneamente continua sendo um refúgio para os que fogem dos preconceitos de outras violências que perpassam a sociedade envolvente. A visão positiva do lugar de pertencimento também foi forjada em meio aos estigmas. Maria consegue rasgar o véu da inferioridade, da subalternidade, da feiura insistentemente apregoada pela sociedade racista e preconceituosa envolvente. Mesmo que de forma agonística, recobrou seu justo lugar na história. Agora luta também pelos direitos da comunidade e pela manutenção da educação escolar no quilombo, sabendo-se referência e espelho para os moradores desse território.

## Considerações Finais

O presente texto teve como objetivo registrar a trajetória de vida de uma professora quilombola a fim de compreender os processos de resistência construídos por ela diante dos preconceitos, racismos e todos os desdobramentos daí advindos. A narrativa da docente deixa entrever um emaranhado de sofrimento que a acompanhou desde a tenra infância. As violências e violações de direitos aparecem de todos os lados, de modo que se torna difícil entender qual é o determinante explicativo preponderante: se sofre porque é negra, porque também é de origem quilombola, porque é também rural, também por ser mulher, ou por também ser pobre. Mas o fato é que se sofre porque é tudo isso.

Nesses termos, as narrativas revelam o quão a sociedade brasileira continua sendo racista, sexista, misógina, classista e resguarda forte preconceito com os habitantes rurais. Isso pode ser comprovado pelas formas como as mulheres negras quilombolas e seus familiares são tratados ou abandonados pelas políticas públicas responsáveis pelo bem-estar social, pela escolarização, pela saúde preventiva, orientativa e de atendimento, pela segurança, enfim, pelos direitos humanos mais fundamentais.

A trajetória de vida da professora foi marcada por toda sorte de violências: pobreza extrema, trabalho infantil escravo, humilhações insuportáveis, preconceitos raciais penetrantes, julgamentos estéticos depreciativos, estereotipados e implacáveis. Do mesmo modo, as falas da entrevistada desnudam, de todo, o caráter agonístico de sua trajetória escolar e formativa, demonstrando que a escolarização para a mulher negra rural e quilombola não é um processo natural.

Esse fato deixa evidente que a construção do eu pessoal, profissional, social e político dessa docente e de outras tantas Marias requer afrontar e enfrentar as amarras de muitos preconceitos e racismos que insistem em mantê-las subalternizadas, oprimidas e escravizadas. Poucas saídas lhes sobram e as que sobram são apertadas em demasia. No caso da professora a sua libertação foi forjada penosamente por meio da educação escolar, sobretudo pela conquista do curso superior, somada a sua participação no movimento social quilombola. Ao mesmo tempo em que a professora foi lutando pelos direitos de sua comunidade, e pela sua escolarização, ela foi se construindo como sujeito político e de direito.

A importância de uma pesquisa como essa reside no fato de dar visibilidade à história de vida de professoras negras e quilombolas, representativas de tantas outras, marcadas pelo silêncio, desrespeito, desumanização, mas também permite demonstrar a ousadia, a força, a luta dessas mulheres pela escolarização, pela autonomia financeira, pelo reconhecimento como cidadã, pelo respeito e pela vida digna. Finalmente, denuncia mais uma vez o racismo e o preconceitos estrutural e estruturante da sociedade brasileira, que exclui impiedosamente a população rural negra quilombola do acesso aos direitos humanos fundamentais.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- AMARAL, Ana Luísa. **Simone de Beauvoir-Ninguém nasce mulher, torna-se mulher**. Porto, 9 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.publico.pt/temas/jornal/simone-de-beauvoir-ninguem-nasce-mulher-tornase-mulher-244344>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. v. 1. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: experiência vivida**. v. 2. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –(IBGE)** 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e Raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org.). **Democracia e Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002. p. 167-193.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49. p. 117-132, 2003.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 234p.

CASTILHO, Suely Dulce de. Sobre os saberes construídos no processo de socialização: os líderes do Movimento Estudantil da UFMT. Cuiabá. In: NOZAKI, Izumi (Org.). **Socialização, Educação, Linguagem: códigos e contextos**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GIACOMINI, Sônia Maria. **Mulher escrava: uma introdução ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, n.21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>>. Acesso em: 30 de out.2017.

GONZALES, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**, 1988. Disponível em: <<http://www.lesiagonzales.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3.ed. S. Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **Trajetórias de vida de professoras negras da baixada cuiabana/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, dez./fev., 1995.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 268p.

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUUFF, 2006.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de V. Ribeiro. Bauru: Edusc, 2005.

PINTO, Regina Pahin. Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

PINTO, Giselle. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 14., 2006, Caxambú-MG. **Anais...** Caxambu: Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2006. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_298.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_298.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Mulheres, 1998. p. 21-41.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Tradução de Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **A Infância dos Países em Desenvolvimento**. Um Relatório do Unicef. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1997.

Recebimento em: 08/02/2018.

Aceite em: 05/03/2018.



# Movimento negro e as lutas contra o racismo

## Black movement and the struggles against racism

Carlos Benedito Rodrigues da SILVA<sup>1</sup>

### Resumo

Pretende-se apresentar neste artigo uma breve análise sobre as trajetórias do movimento negro no Brasil, tecendo considerações sobre os mecanismos acionados, individual ou coletivamente, pelos negros brasileiros no enfrentamento das práticas discriminatórias. No primeiro momento, procura-se analisar o processo organizativo desse movimento em suas especificidades, no contexto dos movimentos sociais. Posteriormente, são traçadas considerações sobre a atuação de ativistas do movimento social negro em órgãos estatais e os diálogos estabelecidos para definição das políticas de combate ao racismo. Finaliza-se tecendo algumas considerações sobre o racismo institucional como um entrave à aplicação das políticas públicas afirmativas e ao cumprimento da Lei 10.639/03, que determina a introdução do ensino das culturas africanas e afro-brasileiras no sistema educacional brasileiro.

**Palavras-Chave:** Movimento Negro. Participação Política. Resistência Negra. Racismo Institucional.

### Abstract

I intend to present in this article, a brief analysis on the trajectories of the black movement in Brazil, making considerations about the mechanisms applied, individually or collectively by the Brazilian blacks in the confrontation with the discriminatory practices. In the first moment, I try to analyze the organizational process of this movement in its specificities in the context of the social movements. Subsequently, I will make considerations about the activities of activists of the black social movement state bodies, and the dialogues established for the definition of policies to combat racism. I conclude with some considerations on institutional racism as an obstacle to the implementation of affirmative public policies and compliance with Law 10.639 / 03 that determines the introduction of the teaching of African and Afro-Brazilian cultures in the Brazilian educational system

**Keywords:** Black Movement. Political Participation. Black Resistance. Institutional Racism.

---

1 Departamento de Sociologia e Antropologia. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais-UFMA. Doutor em Antropologia. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão. Avenida dos Portugueses 1966, Cidade Universitária do Bacanga, São Luís/MA.CEP: 65080-805. Tel.: (98)3272-8352/3. Email: <cbrodriguesilva@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 613-634	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

A exemplo de outras nações, o Brasil passa, neste início de século XXI, por uma série de transformações nos mais diversos campos, especialmente, com a explicitação de contradições desencadeadas pelo processo de globalização. Entre diversos temas que têm ocupado as pautas de debates nesse processo, a questão étnico-racial tem estimulado diálogos entre os movimentos sociais, a academia e o Estado, com vistas à formulação de políticas eficazes de combate às desigualdades e ao racismo. A questão pautada, tanto pela intelectualidade negra acadêmica, quanto pelo ativismo político, é que, sem promover melhorias nas condições de vida da totalidade da população, sem que o país resolva a lacuna secular de desigualdades raciais, não haverá progresso possível.

Desde o pós-abolição, no final do século XIX, quando o debate sobre a chamada *questão do negro no Brasil* veio à tona, com a preocupação das elites sobre os destinos do país diante das transformações socioeconômicas que exigiam o ingresso qualificado na nova ordem econômica, somente na segunda metade do século XX, após a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e pela vida<sup>2</sup>, o Governo Federal encampou o debate público em torno da elaboração de políticas públicas de superação das desigualdades raciais. Em 1996, com a realização do seminário internacional *Multiculturalismo e Racismo*, organizado pelo Departamento de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, reconheceu que o racismo, como elemento estruturante da sociedade brasileira, constitui um entrave às oportunidades de acesso ao trabalho e a condições dignas de moradia, saúde e educação para a maioria da população brasileira, exigindo, portanto, ações também institucionais de enfrentamento.

Em função disso criamos um grupo interministerial. Para dar uma injeção de criatividade às nossas práticas, até mesmo nas práticas legislativas e burocráticas, na maneira pela qual o governo atua nessa matéria, que é difícil atuar, porque diz respeito a valores muito profundos e interesses também... situações inaceitáveis, pois a discriminação parece consolidar-se como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito é esse.

---

2 A Marcha Zumbi pela Cidadania e Pela Vida ocorreu em 20 de novembro de 1995, organizada pelo movimento social negro, com representação de outros movimentos sociais do país, denunciando o racismo como uma das principais causas de exclusão dos negros na sociedade brasileira e exigindo, por meio de documentos entregues ao presidente da República, ações concretas do governo no combate ao racismo.

Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática entre as raças, entre os grupos sociais, e entre as classes. (CARDOSO, 1997, p. 16)<sup>3</sup>.

Embora possamos focalizar essas iniciativas nas últimas décadas do século XX, para as organizações do movimento social negro esse debate não é novo. As lutas pelo reconhecimento da importância histórica e por políticas públicas para a população negra são recorrentes na trajetória das organizações negras brasileiras. Há décadas, homens e mulheres, ativistas do movimento social negro, reivindicam o reconhecimento da nossa importância no processo histórico de desenvolvimento do Brasil, seja do ponto de vista da produção agropecuária e canavieira, da arquitetura ou das artes, da culinária, das crenças e afetos, da produção e do comércio, de uma cultura ricamente pluralizada, forjada com os saberes milenares trazidos nas memórias das gentes negras que se transportaram para cá, fatos que a história oficial ainda insiste em apagar. Da mesma forma que há décadas o ativismo negro organizado politicamente reivindica ao Estado a definição de medidas, seja ao nível educacional, seja no mercado de trabalho, de reparação dos prejuízos sofridos ao longo da história nacional pelos descendentes de africanos escravizados.

## Resistência ao escravismo

Segundo o saudoso historiador negro Joel Rufino dos Santos.

A luta organizada contra o racismo nasce às vésperas da Revolução de Trinta, semi-intelectuais e subproletários se juntam em São Paulo 'numa imprensa negra'. Jornais como O Clarim da Alvorada e O Getulino, de Campinas denunciavam as discriminações raciais mais chocantes do nosso quadro urbano no emprego, na moradia, na educação, nos locais de lazer. Foi essa imprensa o embrião da primeira instituição de luta contra o racismo

---

3 Pronunciamento de abertura do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no Seminário Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Publicado por Souza Jessé. In Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Brasília-DF. 1997.

brasileiro – apresentado então, eufemisticamente, como discriminação racial – a Frente Negra Brasileira. (SANTOS, 2015, p.16, grifos nossos).

Mesmo considerando que as organizações políticas do movimento social negro só emergem no cenário nacional no início do Século XX, com a imprensa negra e a Frente Negra Brasileira (abordarei mais adiante sobre a FNB), é preciso reconhecer que desde o período escravista essas mobilizações já estavam presentes, engendrando formas de resistência diversas, seja do ponto de vista individual, como as fugas e suicídios (MATTOSONO, 2001), seja com a resistência coletiva, materializada nas lutas abolicionistas, nos templos religiosos de matrizes africanas, nas irmandades religiosas cristãs ou na formação dos quilombos.

A maior representação de resistência que se tem notícia nesse período é a formação do quilombo de Palmares no Século XVII, como resultado de fugas coletivas. Palmares foi, por quase um século a sede do mais duradouro e mais conhecido símbolo da resistência contra a escravidão no Brasil. Uma organização social formada por negros fugidos da escravidão, além de índios e mestiços (ALVES FILHO, 1988), com um nível de produção diversificada, contrastando com a rigidez da monocultura, constituindo uma alternativa de vida livre para todos os segmentos explorados, que ameaçavam e punham em risco a empreitada colonial.

Para Moura (2004, p. 347), “[...] foi à maior manifestação de rebeldia e organização política, militar e econômica contra o escravismo na América Latina [...]”, resistindo pouco mais de um século (1595 a 1695) a várias investidas das milícias do Governo Geral de Pernambuco, na tentativa de desestabilizar as estruturas quilombolas palmarinas. A organização militar de Palmares, nos mostra Clóvis Moura (1983), estava estruturada para defender coletivamente a República, daí a insurgência de Zumbi e seus seguidores contra as tentativas de negociação de Ganga Zumba<sup>4</sup>, que significaria um retorno ao *status* de escravizado. Por isso, diz ele:

---

4 Ganga-Zumba foi o primeiro chefe conhecido do Quilombo de Palmares. Era tio de Zumbi e celebrou-se por ter assinado um tratado de paz com o governo de Pernambuco. Em 1678, o governador Pedro de Almeida fez a primeira proposta de paz a Ganga-Zumba, oferecendo *união, bom tratamento e terras*, além de prometer devolver *as mulheres e filhos* de negros que estivessem em seu poder. Em troca da paz, os palmarinos pediam liberdade para os nascidos em Palmares, permissão para estabelecer *comércio e trato* com os moradores da região e um lugar onde pudessem viver *sujeitos às disposições* da autoridade da capitania. Prometiam entregar os escravos que dali em diante fugissem e fossem para Palmares. Em novembro do mesmo ano, Ganga-Zumba foi a Recife assinar o acordo. É cedida a ele e seus partidários a região de Cucaú, distante 32 km de Serinhaém. Parte dos palmarinos, liderados por Zumbi, são contrários ao acordo de paz e se recusam a deixar Palmares. Em Cucaú, vivendo sob forte vigilância da autoridade portuguesa e hostilizado pelos moradores das vilas próximas, Ganga-Zumba vê frustrada sua iniciativa. Morreu envenenado por um partidário de Zumbi (ALVES FILHO, 1988).

Zumbi não apareceu por acaso. Foi a síntese da capacidade de organização de resistência da República, o seu herói símbolo porque sintetizou na sua biografia, a biografia do povo que ele representou e pelo qual deu a vida. (MOURA, 1983, p. 120).

Segundo ainda Joel Rufino dos Santos (2015, p. 30) o quilombo constituía-se na mais avançada forma de rejeição às regras do escravismo colonial, “[...] como símbolo exato da rebeldia negra”. Esse historiador sugere que é necessário problematizar as duas lideranças que se confrontam nas lutas palmarinas, Ganga Zumba e Zumbi. No imaginário do movimento social negro contemporâneo, o primeiro é desprezado como traidor, porque firmou a paz com o governo de Pernambuco em 1678, ao passo que o segundo se torna o herói estampado nas bandeiras de lutas contra o racismo. Para ele, essas duas situações emblemáticas revelam, também, o dilema enfrentado pelos intelectuais militantes do movimento social negro no Brasil

Para os movimentos negros, o grande obstáculo tem sido este: apontam o caminho de Zumbi a massas que preferem viver como Ganga Zumba, sendo eles mesmos num certo sentido, liderados por intelectuais militantes que mostraram em sua vida pessoal capacidade em manejar as regras do sistema capitalista para se ajustar e vencer. (SANTOS, 2015, p. 31).

Analisando as formas de resistência negra ao escravismo, Moura (1988) enfatiza que os negros demonstraram um espírito associativo no Brasil, desde os primeiros tempos do escravismo, sem o qual não teriam sobrevivido à escravidão nem ao racismo no pós-abolição.

Além dos quilombos, que se espalharam pelo Brasil como resultados de fugas coletivas, também os terreiros de candomblé e outras expressões da religiosidade de matriz africana, como as Irmandades Religiosas Cristãs, Congados e Batuques, constituem espaços importantes, por meio dos quais se produziram alternativas de sociabilidade, acobertamento de escravizados fugidos e até resignação espiritual e tolerância às angústias da escravidão (MOURA, 1983).

Muitas dessas organizações ultrapassaram as fronteiras do período escravista, permanecendo ativas na atualidade, com estruturas familiares hierarquizadas, seja no plano biológico, seja no espiritual, contribuindo com o fortalecimento da autoestima de grupos e com ações importantes para a revitalização das heranças culturais africanas no Brasil.

## Organizações negras pós-abolição

Retomando ao esboçado no início deste artigo, é possível dizer que a Frente Negra Brasileira (FNB) é reconhecida como uma das primeiras organizações do movimento negro no país. Mesmo considerando a interpretação de alguns autores e de militantes das esquerdas de que essa organização estaria reproduzindo os valores sociais e atitudes impostas pela ideologia do branqueamento, a FNB teve um papel importante, seja do ponto de vista da denúncia contra o racismo, seja pelo fortalecimento da consciência negra e também pelo estímulo ao processo de ascensão social dos negros, conforme mostram Marcio Barbosa e Aristides Barbosa (1998, p. 12):

A Frente Negra Brasileira ofereceu à população negra marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial. Foi, sem dúvidas, conservadora, expressava aspirações de negros de classe média e teve concepções políticas limitadas, mas tentou dar aos afro-brasileiros, condições de se integrarem à sociedade capitalista e conseguiu resposta popular, como prova o [grande número de filiais que estabeleceu e de associados que conquistou.

Sua fundação deu-se em 16 de setembro de 1931. O objetivo era unificar nacionalmente a luta das entidades negras que atuavam em várias regiões do país, com núcleos em São Paulo, Bahia, Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Segundo Clóvis Moura (1983) a FNB chegou a ter 70 mil filiados e seus membros possuíam uma carteira de sócio que os identificava como *homens de bem* com as autoridades. Durante os seis anos de sua existência, a FNB promoveu atividades antirracistas, com desfiles e passeatas, cursos profissionalizantes e reivindicações nos órgãos públicos para admissão de negros e negras no mercado de trabalho, a exemplo do acesso que obtiveram na Guarda Municipal de São Paulo, que, até então, não aceitava negros em seus quadros.

A divulgação e o chamamento para as ações ficavam por conta do jornal *A Voz da Raça*, criado em 1933. Em face do seu êxito organizativo, em 1936, a FNB registrou-se como partido político, topando de frente com o golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1937, que a fechou, com os demais partidos políticos da época.

Como diz Florestan Fernandes.

A Frente Negra Brasileira foi a expressão de tendências profundas, que se agitavam no meio negro e exigiam transformações substanciais, a longo termo, do comportamento, da personalidade e do estilo de vida da gente negra... serviu como ponto de referência das primeiras formas e objetivação social daquelas tendências... abrindo novas sendas à influência ideológica dos movimentos reivindicatórios e provocando avanços que não se fariam a não ser sob a pressão emocional ou moral da própria ação reivindicatória. (FERNANDES, 1978, p. 53).

Por outro lado, Abdias Nascimento e Eliza Larkin Nascimento, embora reconhecendo sua importância, não pouparam críticas às posturas fretenegrinas, enfatizando que:

A Frente Negra Brasileira representava sem dúvidas a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Travava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade 'brasileira', sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica. (NASCIMENTO; LARKIN NASCIMENTO, 2000, p. 206, grifo nosso).

Outra organização importante nas lutas do povo negro para superar os mecanismos de exclusão étnico-racial foi o Teatro Experimental do Negro (TEM), encabeçado por ele em 1944, onde as estratégias de qualificação recaem sobre a arte e a educação. O TEN constitui a primeira iniciativa para revolucionar a arte dramática brasileira, que até então só abria espaços para a atuação de artistas brancos, pois, segundo seu criador, a discriminação racial impedia que o negro frequentasse espaços sociais como o Teatro Municipal, a não ser para fazer a limpeza depois dos espetáculos.

O Teatro Experimental do Negro (TEM) nasceu para contestar essa discriminação, formar atores e dramaturgos afro-brasileiros e resgatar uma tradição cultural cujo valor foi sempre negado ou relegado ao ridículo pelos nossos

padrões culturais: a herança africana na sua expressão brasileira [...] continuava a tradição de protesto e organização político-social, mas integrava a essa dimensão a reivindicação da diferença: o negro não procurava apenas integrar-se à sociedade branca [...] Ao contrário, reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana [...] exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade. (NASCIMENTO; LARKIN NASCIMENTO, 2000, p. 206).

Nessa linha de atuação, o TEN contribuiu com a intensificação dos debates sobre as relações étnico-raciais no Brasil, apresentando propostas de combate ao racismo por meio de medidas culturais e educativas (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000; FERNANDES, 1978; MOURA, 1983; SANTOS, 2014), constituindo-se numa das mais importantes organizações negras nas lutas contra o racismo na Segunda República, formando atores e atrizes comprometidos com essas lutas e promovendo um resgate da memória africana na sociedade brasileira, invisibilizada pelo eurocentrismo.

## Anos 70: negritude e identidade racial

A partir dos anos 70 do século XX, o movimento social negro se apresenta com bases mais politizadas de reivindicações, num movimento de amplitude nacional, revitalizando a discussão sobre negritude e identidade negra no Brasil. Esse *novo modelo* de organização já mereceria atenção dos estudos acadêmicos desenvolvidos desde anos 50 do século XX com a chamada *missão da UNESCO*, que veio ao Brasil para estudar as relações raciais, sob a coordenação de Roger Bastide e Florestan Fernandes.

Suas pesquisas analisavam as mudanças sociais provocadas pela industrialização e seus efeitos sobre as possibilidades de ascensão social do negro no Sudeste do Brasil, ao mesmo tempo em que traziam o movimento social negro para o cenário dos estudos acadêmicos, conforme mostra Flávia Mateus Rios (2009), analisando em recente artigo as relações entre o movimento negro e a produção acadêmica das Ciências Sociais:

As primeiras investigações empíricas sobre o movimento negro brasileiro do século XX aparecem nos estudos de relações raciais, especialmente àqueles encomendados

pela UNESCO na década de 1950. As formas diversas de interpretação desse movimento social estão diretamente ligadas à visão que os autores tinham das relações entre negros e brancos no Brasil. (RIOS, 2009, p. 263).

Mas é preciso constatar, ainda, que a redefinição das formas e atuação do movimento social negro dos anos 1970 resultou tanto do enfrentamento com a discriminação sofrida internamente quanto das influências externas (SILVA, 2007). Além da efervescência das questões políticas internas, desencadeadas pelo regime militar, as transformações sociais que compuseram o cenário mundial desde os anos 1960 influenciaram fortemente o processo de organização das entidades do movimento social negro brasileiro, especialmente a partir do movimento pelos direitos civis nos EUA e das lutas pela independência dos países africanos sob o domínio português.

Do ponto de vista político cultural, emergem entre a juventude afro-brasileira, do Sudeste, especial, mas não exclusivamente, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, os *bailes black*, inspirados na soul music norte-americana, como instrumentos de afirmação da negritude e da beleza negra, resgatando a autoestima e fortalecendo identidades, por meio de uma estética rítmica e visual (SILVA, 2007), com uma atitude mobilizadora, veiculando panfletos com mensagens de valorização da negritude inspiradas nos discursos afro-americanos do *Black Power* e do *Black's Beautiful*.

Mesmo considerando que essas mobilizações tinham como objetivo principal o lazer, o que, de alguma maneira, as descaracterizavam como movimento de resistência política, não resta dúvida de que foi uma instância importante, por meio da qual um segmento significativo da população negra adquiriu elementos para a criação de novos símbolos de etnicidade e fortalecimento da consciência de racial.

Em 1971, por iniciativa do poeta gaúcho Oliveira Silveira, um dos líderes do Grupo Palmares, formado na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, por universitários negros e negras, o dia 20 de novembro começou a ser discutido como o marco principal da resistência negra, pois representa o dia da morte de Zumbi, último líder dos quilombolas palmarinos, em 1695, contestando a importância do dia 13 de maio, de 1888, data oficial de assinatura da Lei Áurea, que aboliu oficialmente a escravidão no país, sem prever um destino digno aos descendentes de africanos libertos.

## Blocos Afro e afirmação da identidade negra

Cabe ressaltar também, nesse processo organizativo, a criação de grupos que desenvolviam atividades políticas e culturais de valorização da negritude, por meio de uma linguagem rítmica e estética, baseada em valores africanos. Especialmente, a Sociedade Cultural Bloco Afro ILÊ AIYÊ, criado em 1974, no Curuzú/Liberdade, bairro de maioria negra de Salvador, com propostas de valorização da autoestima da população negra através da explicitação de aspectos culturais e políticos das nações africanas em seus enredos carnavalescos. Em 1975, o Ilê Aiyê saiu às ruas cantando a valorização do povo negro com a música *Que Bloco é Esse*, do compositor Paulinho Camafeu. A música, além de afirmação da identidade negra, tem um tom provocativo.

É o mundo negro que viemos cantar pra você  
 Branco se você soubesse o valor que preto tem,  
 Tu tomava banho de piche e ficava negro também  
 Eu não te ensino minha malandragem  
 Nem tão pouco minha filosofia  
 Quem dá luz a cego é bengala branca e Santa Luzia

O fato causou incômodo às elites brancas baianas. Um desfile carnavalesco somente com negros e negras, desafiando a hegemonia do trio elétrico, afirmando a identidade negra e denunciando o racismo, provocou reações críticas de vários setores socioculturais. Segundo reproduziu o saudoso poeta e militante baiano Jonatas Conceição, o jornal *A Tarde*, órgão da imprensa baiana, publicou artigo classificando o Ilê Aiyê como *bloco do racismo*, que teria proporcionado “[...] um feio espetáculo no carnaval, com imitação norte americana, falta de imaginação e utilização imprópria do tema”

Pela própria proibição no país contra o racismo, é de se esperar que os integrantes do Ilê voltem de outra maneira no próximo ano, e usem em outra forma, a natural liberação do instinto do Carnaval. Não temos felizmente problema racial. Esta é uma das grandes felicidades do povo brasileiro. A harmonia que reina entre as parcelas de diferentes etnias, constitui, está claro, um dos motivos da inconformidade dos agentes de irritação que bem gostariam de somar aos propósitos da luta de classes, o espetáculo da luta de raças... (BLOCO racista... 1975, p. 3).

Na trilha do Ilê Aiyê foram criados outros blocos afros, na Bahia e em outros estados, retratando a importância de heróis e heroínas, negros e negras do Brasil ou da África, como forma de contribuir pedagogicamente com o fortalecimento da consciência negra e com a inclusão desses personagens no sistema educacional brasileiro.

## Contra a democracia racial

Essa postura crítica, resultante de um conjunto de fatores sociais e políticos, tanto internos quanto externos, posto que o país encontrava-se ainda sob as regras do regime de exceção, repercutiu na mudança de atitude do movimento negro, que passou a dialogar qualitativamente com outras instâncias do movimento social e com setores diversos da sociedade brasileira, estimulando posturas mais contundentes e explícitas de denúncia contra o racismo, reivindicação dos direitos de cidadania e também novas reflexões acadêmicas, especialmente no campo das Ciências Sociais, sobre as questões de negritude e identidade étnica.

Um marco fundamental foi a criação do *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial* (MNUCDR), em 1978, em São Paulo, como consequência de uma série de debates desenvolvidos pelas organizações do movimento negro em várias regiões do país, enfatizando a necessidade de organização em nível nacional, com forças suficientes para canalizar as lutas contra o racismo.

Além dos debates que mobilizavam as diversas organizações, dois fatores alimentaram os anseios de atribuir um caráter nacional ao movimento. Em 18 de junho de 1978, Robson Silveira da Luz, um feirante negro de 27 anos, foi torturado e morto por policiais militares do 44º departamento de polícia de Guaianazes, zona leste de São Paulo, acusado de roubar frutas em seu local de trabalho. Algumas semanas mais tarde, um grupo de quatro jovens negros foi impedido de permanecer nas dependências sociais do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, onde praticavam esportes. Nascia, então, o *Movimento Negro Contra a Discriminação Racial* (MNUCDR), que saiu às ruas em um gigantesco ato público, realizado no dia 7 de Julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Apresentava sua Carta Aberta à População, onde se lia.

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia. Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego, e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da comunidade negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro!

Estamos saindo das salas de reuniões, das conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado contra o racismo. (Movimento Negro Unificado, 1988, p. 8).

No seu primeiro congresso realizado no Rio de Janeiro, em 1979, o nome da organização foi modificado, adotando a denominação Movimento Negro Unificado (MNU). Em 20 de novembro de 1979, o MNU promoveu pela primeira vez atividades relativas ao Dia Nacional de Consciência Negra em São Paulo, estimulando a inclusão do dia 20 de novembro nas agendas de todas as organizações do movimento social negro brasileiro, enfatizando a importância histórica de Zumbi dos Palmares. Mesmo sem o reconhecimento oficial, a memória de Zumbi passou a ocupar espaços nas atividades culturais e pedagógicas programadas em várias escolas municipais e estaduais do país, com a participação de integrantes do movimento negro.

Também nos meios acadêmicos, as questões relacionadas à população negra ganharam maior visibilidade, passando a fazer parte constante dos debates, estudos e pesquisas sobre religião, processos de exclusão e participação política, identidade étnica, expressões culturais, etc., exigindo novas formulações que dessem conta da sua especificidade. Na dinâmica desse processo, desde meados dos anos 1980, surgiram novas formas organizativas, como o Movimento de Mulheres Negras (NASCIMENTO, 2003; ROLAND, 2000; SOARES, 2000, entre outros), as lutas quilombolas, com estratégias de resistência coletiva pela posse da terra entre os descendentes de africanos escravizados, o movimento Hip Hop, etc.

Merecem registros também, nessa trajetória de lutas do movimento social negro brasileiro, os Encontros de Negros do Norte e Nordeste<sup>5</sup>, articulações que ocorreram ao longo dos anos 1980, onde a temática central das proposições era a educação como mecanismo de formação, qualificação e ascensão social da população negra. Proposições que estão registradas nos anais desses encontros e que têm sido desenvolvidas por organizações do movimento negro atualmente, tanto nas áreas rurais como nas periferias urbanas.

---

5 O Encontro de Negros do Norte e Nordeste foi uma atividade promovida pelas organizações do movimento negro, com o objetivo de trocar experiências sobre as questões comuns da população negra nos estados dessas regiões bem como socializar as experiências específicas de cada organização. Durante dez anos, do início dos anos 80 até a década de 90 do século XX, foram realizados encontros na Bahia, Paraíba, Pernambuco, São Luís, Alagoas, Sergipe, Pará e Manaus, onde a temática principal dos debates era a educação da população negra brasileira.

## Ativistas negros e novos diálogos com o estado

Essas articulações promoveram novas dinâmicas nas organizações do movimento negro, redefinindo estratégias de ação na reivindicação pela igualdade de oportunidades. Alguns ativistas, como Ivair Augusto dos Santos e Hélio Santos, em São Paulo, Diva Moreira, em Minas Gerais, entre outros e outras, ganharam projeção e visibilidade, abrindo portas de diálogos do movimento negro com as instâncias do poder, por meio dos Conselhos e Coordenadorias Estaduais e Municipais da Comunidade Negra criados em alguns estados a partir da década de 80 do século XX.

Em 1984, foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, com o objetivo de acompanhar a eficácia da legislação voltada para os interesses da população negra, apresentar propostas aos setores legislativo e executivo e investigar denúncias de racismo e violência policial. Os Conselhos foram criados no início da redemocratização do país, pós-governo militar, que era, na concepção dos ativistas, conforme mostra Telles (2003), um momento propício para reunir grupos de líderes negros na construção de caminhos para emancipação da população negra.

Para Silva Jr. e Bento (2003), a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo possibilitou a descentralização das ações, mediante a criação de Delegacias Regionais e núcleos, subordinados às prefeituras no interior do estado, além das comissões e grupos de trabalho abrangendo os diversos setores sociais, como saúde, educação e justiça na capital paulista.

Influenciados pelo Conselho paulistano, foram criados outros órgãos dessa natureza em diversas regiões do país, como Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, entre outros. Todos enfrentaram uma série de empecilhos para sua instalação, tendo que se confrontar com as acusações de *separatismo* e *acirramento do racismo no Brasil* pelos defensores da democracia racial<sup>6</sup>, que insistem em negar a existência de preconceito racial no Brasil.

O sociólogo argentino Carlos Hasenbalg (1979) mostra que, desde o final do Segundo Império e início da República, já se afirmava a inexistência de

---

6 A ideia da democracia racial brasileira foi desenvolvida a partir da obra *Casa Grande e Senzala*, do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, que afirmava a existência de relações harmoniosas entre senhores e escravizados no Brasil, defendendo ainda a miscigenação como um símbolo importante da cultura brasileira. Ora, a ideia de povo miscigenado minimiza a importância das desigualdades e dos conflitos raciais (TELLES, 2003; D'ADESKY, 2001).

preconceito racial no Brasil. Essa concepção tem origem na comparação feita na época entre a situação racial do Brasil e dos Estados Unidos da América do Norte. Tal comparação era feita também pelas elites de outros países da América Latina, com a realidade estadunidense.

Entretanto, explica Hasenbalg (1979), a diferença é que, no Brasil, existe um projeto nacional de branqueamento da população por meio da miscigenação, promovida com o incentivo à imigração de europeus. Dessa forma, a miscigenação acaba servindo para reafirmar a ausência de preconceito e discriminação racial.

Trata-se, de fato, da permanência da suposição da superioridade branca, pois a miscigenação seria a saída para o branqueamento, tanto do ponto de vista genético quanto do ponto de vista cultural, na medida em que, como afirma Florestan Fernandes (1978), esses mecanismos não promovem nem a ascensão social dos negros, nem a igualdade racial, mas, ao contrário, perpetuam a hegemonia da raça dominante.

## Rendição ou reconhecimento

Talvez pelas características de uma sociedade forjada sob o mito da democracia racial, que invisibiliza as contradições vivenciadas pela população negra, o diálogo entre militantes e intelectuais negros e negras com o poder instituído é marcado por muitas controvérsias, principalmente no interior do movimento negro. Porém, seja no plano das reivindicações políticas, seja das manifestações lúdicas, possibilitou a inclusão das questões raciais nas pautas dos governos, chamando a atenção para os processos de exclusão da população negra na vida sociopolítica do país, alicerçando algumas conquistas atuais. Esse diálogo, a partir dos Conselhos, teve início nos primeiros anos da década de 1980, e pode ser atribuído, entre outros fatores, à qualificação de ativistas de várias organizações do movimento negro nos cursos acadêmicos, especialmente nas áreas das Ciências Humanas, cujas atuações possibilitaram ampliação, não somente dos debates, ao nível nacional, mas também, o estabelecimento de conexões com organizações antirracistas internacionais.

Do ponto de vista do movimento negro, entretanto, havia muita desconfiança e até acusação de cooptação sobre esses órgãos. Segundo Ivair Alves dos Santos (apud ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 216-217):

As pessoas viam a criação de um órgão de governo do negro, como um órgão que ia contribuir com o racismo. Naquela

época ainda era vigente a Lei Afonso Arinos<sup>7</sup>. Então a tarefa toda era convencer os outros de que aquele órgão ia fazer política para combater o racismo [...] Mas o conselho não surgiu de uma demanda do movimento negro. Muitos negros tinham o entendimento de que aquilo poderia ser uma FUNAI, ou alguma coisa que fosse tutelar os negros. [...] havia uma tensão muito grande, pelo seguinte: qualquer participação no Estado era uma cooptação, [...] isso nos impediu, por exemplo, de ter uma aproximação maior com o movimento, que ficou muito desconfiado com o que ia ser aquilo ali.

Ora, grande parte dos militantes do movimento social negro que se reorganizava a partir dos anos 1970 tinha suas origens nos movimentos sociais, movimento estudantil e partidos políticos de esquerda, com orientações marxistas. Pesam ainda na memória histórica das organizações negras brasileiras dois fatos importantes, o golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas, de 1937, que extinguiu a Frente Negra Brasileira, e a ditadura militar de 1964, que desarticulou as forças mobilizadoras dos movimentos sociais; portanto, as relações dos movimentos sociais, e no caso brasileiro, especialmente as relações do movimento negro com o Estado têm sido caracterizadas por situações de confronto e oposição. Além do que, levando-se em conta que o Estado brasileiro, sempre se articulou com muita eficácia para desmobilizar as lutas da população negra contra o racismo e a discriminação racial por meio do discurso da mestiçagem, é de se esperar que a criação de Conselhos, Coordenadorias ou Secretarias na própria estrutura do Estado, ainda que ocupados por ativistas negros e negras, provoque reações de desconfiança entre os integrantes do movimento negro. Mas, se ficarmos presos à ideia de cooptação, estaremos perdendo a oportunidade de intensificação do diálogo, correndo o risco de autoaprisionarmo-nos em uma camisa de força, reeditando as dificuldades enfrentadas pelas organizações que nos antecederam.

Não se pode perder de vista, entretanto que, se ao final dos anos 1980 algumas organizações passaram a elaborar projetos para suas atividades, caracterizando-se como Organizações Não Governamentais (ONGs), atuando inclusive com recursos de instituições internacionais, a maioria das organizações que compõe o movimento negro nacional é caracterizada, historicamente, pela militância voluntária de seus

---

7 Lei nº 2.390, de 03 de julho de 1951, criada pelo então deputado federal Afonso Arinos de Mello Franco, que incluía entre as contravenções penais as práticas de preconceito e discriminação racial. Sobre isso, ver: “Legislação”, em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>.

membros, demarcando sua autonomia e independência em relação ao Estado. Talvez por haver se estruturado dessa forma, a presença de ativistas oriundos das organizações negras em órgãos estatais tenha provocado reações de descontentamento, desconfiança e até acusação por parte de militantes mais radicais no sentido de que aqueles estariam se *branqueando*, pois o Estado é a representação de um discurso oficial de invisibilização do negro na constituição da sociedade brasileira.

Paradoxalmente, essa suspeita recaia, também, sobre os intelectuais negros e negras que estivessem na qualidade de estudantes ou docentes nas universidades, como se fossem portadores e portadoras de um discurso destituído da prática nas lutas contra o racismo. A meu ver, essas atitudes são contraditórias e podem até limitar as ações do Movimento Negro, pois se por um lado é importante manter a autonomia, não se pode perder de vista, também, a necessidade de dialogar de forma qualificada com o Estado, caso contrário, as reivindicações se esvaem, sem resultarem na implantação de políticas públicas de emancipação da população negra.

Sem dúvidas, mesmo com todos os entraves possíveis de se identificar, foi por meio da participação dos negros e negras nos Conselhos e em outros órgãos criados nos estados, municípios e até no governo federal, especialmente nos períodos mais recentes, embora de curta duração, 2003-2008, que muitas ações foram implantadas no plano das políticas públicas de valorização e reconhecimento da importância da população negra na sociedade brasileira.

Esse processo de reivindicações mais qualificadas se deu, especialmente, pelas possibilidades de acesso crescente, de homens e mulheres oriundos das organizações negras nos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras. Mesmo que não tenham ainda a visibilidade adequada e estejam longe de atingir percentuais condizentes com o universo populacional negro, é crescente o número de intelectuais negros e negras pesquisando e produzindo conhecimento em várias universidades brasileiras, o que tem possibilitado importantes articulações em níveis da participação em congressos, seminários, ou mesmo de órgãos governamentais, contribuindo para fortalecer as propostas de implantação de políticas inclusivas para a população negra.

Como resultado dessas atuações, podemos relacionar: a inclusão de leis antirracistas na Constituição de 1988; a criação da Fundação Cultural Palmares, no governo de José Sarney, em 1988; o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Valorização da População Negra (TELLES, 2003), resultante do Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo, financiado pelo Ministério da Justiça; o programa Diversidade na Universidade, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, em 2001, com o objetivo de criar estratégias que oportunizassem o ingresso e a permanência de negros, negras e indígenas na

universidade, o que significava dizer, na prática, o incentivo a cursos pré-vestibulares e a premiação de estudantes que tivessem ingressado na universidade.

A partir de então, seguindo pistas já lançadas pelo Núcleo de Consciência Negra, da Universidade de São Paulo, em 1992, propondo reparações, inclusive por meio de ações jurídicas, as organizações do movimento social negro passaram a reivindicar, explicitamente, a implantação de políticas de promoção da igualdade racial. A despeito de reações mais radicais de algumas lideranças de esquerda, que interpretavam as reivindicações por inclusão como *integracionistas*, essas ações contribuíram para que os debates sobre políticas de promoção da igualdade racial na educação e no mercado de trabalho adquirissem mais visibilidade na sociedade brasileira, para além de militância negra, ocupando espaços de debates na academia e na sociedade civil.

Cabe ressaltar, do ponto de vista dos diálogos internacionais, a representativa participação da delegação brasileira na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, em 2001. A Conferência de Durban foi um marco decisivo para, entre outras coisas, a instauração do debate sobre as cotas raciais na mídia e nas universidades públicas brasileiras, tema explicitado a partir de um conjunto de propostas construídas nas reuniões preparatórias à Conferência, ocorridas desde 2000, em várias regiões do país.<sup>8</sup>

Reafirmando a importância da criação de fóruns específicos da intelectualidade negra, comprometidos com a produção de conhecimento sobre a realidade étnico-racial no país, tivemos, a partir do ano 2000, a organização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE), evento bianual que tem, entre seus objetivos, trocar experiências, consolidar e legitimar o conhecimento produzido por intelectuais negros e negras, dando visibilidade às produções acadêmicas com o recorte étnico-racial. Desde a realização do primeiro COPENE em Recife-PE, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), visando dar sustentação à realização dos Encontros e assegurar melhores condições de produção científica aos pesquisadores e pesquisadoras.

Especialmente a partir do III COPENE, realizado em São Luís do Maranhão, em setembro de 2004, intensificaram-se as articulações entre os Núcleos de Estudos Afro brasileiros (Neabs) com a Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação, criando o Programa Uniafro<sup>9</sup>,

8 SILVA JR; BENTO (2003, p. 14).

9 Programa criado no Ministério da Educação sob Orientação da Secretaria de Educação Superior (SESU) para dar sustentação aos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros.

voltado para a implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, sob a coordenação dos diversos núcleos, centros e programas dessa natureza.

Como consequência das reivindicações históricas desencadeadas pelo Movimento Social Negro, o Presidente Lula criou a Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e, em janeiro de 2003, sancionou a Lei 10.639, alterando a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) n.º 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino do conteúdo História da África e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003).

## Considerações finais

Podemos considerar que a dinâmica das transformações sociais das últimas décadas apresentou novas questões merecedoras de intervenções mais efetivas do Estado brasileiro, no que diz respeito à superação das desigualdades raciais.

No momento, portanto, em que as sociedades humanas enfrentam uma série de mudanças determinadas pelo processo de globalização, repercutindo em novas formas de organização social, o reconhecimento das injustiças cometidas historicamente contra os descendentes de africanos escravizados e a implantação de ações afirmativas de reparação dessas injustiças constituem um caminho eficaz para que o Estado brasileiro se inclua nesse processo de democratização, superando o racismo e as desigualdades étnico raciais.

Entretanto, embora reconheçamos algumas conquistas importantes, esse processo não está acabado. O principal entrave à superação das desigualdades sociocracias no Brasil é o racismo institucional, que exige, ainda, ações mais efetivas para o enfrentamento e superação do racismo. Segundo dados mais recentes do IBGE, a população negra constitui 54% da população brasileira. Ora, se não estamos representados nessa proporção no parlamento nacional, onde se tomam as decisões sobre os destinos do país, se não estamos entre os juízes e promotores, se não estamos sequer entre os gestores da administração pública, do país... As políticas de cotas que foram criadas para acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, como reconhecimento das injustiças históricas cometidas contra a população negra, não são respeitadas, avolumando a usurpação fraudulenta dos nossos direitos por aqueles que se habituaram a usufruir de privilégios. As comunidades quilombolas não têm seus direitos às terras reconhecidos, mesmo estando assegurados na Constituição Federal. E, principalmente nas questões que nos trazem aqui, se a Lei 10.639/03 não é cumprida, possibilitando novas posturas didático-pedagógicas que nos levem a conhecer melhor a realidade brasileira do

ponto de vista de diversidade plurirracial, é preciso reconhecer que o racismo institucional orienta nossas ações, camuflando-se nos discursos da mestiçagem e da democracia racial.

O racismo institucional acontece na saúde, na educação, na segurança e na busca por oportunidades de emprego. É, portanto, ao racismo institucional que atribuímos a recusa dos nossos gestores e gestoras em promover a aplicação da Lei, é o mesmo racismo institucional que os profissionais da educação se recusam a estudar e aprender sobre os povos e culturas africanas para além dos navios negreiros e, mesmo sem conhecimento, adotam uma pedagogia predatória de demonização das religiões de matriz africana, ignorando que os demônios são criações do próprio cristianismo, que ampliava seu poder político no primeiro século depois de cristo, combatendo o politeísmo romano.

Orientado pelo mito da democracia racial e pelas ideologias da mestiçagem e da eugenia, o racismo institucional representa o fracasso das instituições públicas brasileiras na implantação de políticas públicas de inclusão étnico-racial, reforçando preconceitos e racismos que estruturam as relações sociorraciais em nosso país, dificultando a superação das desigualdades e das possibilidades de aproveitamento da capacidade prática e intelectual dos descendentes de africanos escravizados no processo de desenvolvimento do país.

Nesse sentido, o desafio que se coloca neste diálogo é de superação das barreiras do racismo, seja no interior das organizações, seja no plano acadêmico ou da gestão e assessoria pública, no sentido de compreender que nenhum país se desenvolve do ponto de vista da democracia da economia ou de cultura enquanto a maioria da sua população permanecer alijada do processo produtivo por questões de religião, sexo, origem biológica ou de raça, como é o caso do Brasil.

Do ponto de vista das organizações negras brasileiras, homens e mulheres têm se empenhado historicamente nas lutas contra o racismo, fazendo valer as heranças dos nossos ancestrais, que nunca se renderam à escravidão. O que pretendemos com esse diálogo é não apenas a sensibilização, mas o comprometimento daqueles e daquelas que acionam frequentemente os discursos dos direitos humanos e da liberdade para que compreendam que esse reconhecimento de direitos e liberdades precisa ser extensivo a todos os que empenharam seus corpos e seus saberes na construção de um país que tem a maior população negra fora do continente africano, que mantém uma rica diversidade, herdada das culturas africanas, seja do ponto de vista lúdico, do idioma falado, da afetividade ou das representações da vida social e, ainda assim, educadores e educadoras insistem no apagamento de capítulos fundamentais da nossa história. Para esses, a África não tem história e os negros nasceram nos navios negreiros.

Portanto, mais do que uma compensação indenizatória, a implantação efetiva da Lei 10.639/03 tem o objetivo de proporcionar condições para o desmonte, mediante processos educativos, do estigma de inferioridade que carrega a população negra no Brasil, educando brancos e negros e, dessa forma, contribuir efetivamente para a instituição de uma sociedade mais igualitária, pluriétnica e democrática, em que sejam reconhecidas as especificidades de cada grupo componente da nossa população e a eles seja conferido o mesmo grau de importância.

## Referências

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar A. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007. 528p.

ALVES FILHO, Ivan. **Memorial dos Palmares**. Rio de Janeiro: Xenon, 1988.

BARBOSA, Márcio; BARBOSA, Aristides. (Org.). **Frente Negra Brasileira**: depoimentos: projeto de dinamização de espaços literários afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BLOCO racista, nota destoante. **A tarde**. Salvador, BA, p. 3, 12 fev. 1975.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 5 ago. 2017.

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

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 2.

FREYRE Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1933.

FREITAS, Décio. **Palmares - A Guerra dos Escravos**, Edições Graal, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Org.). **Tirando a máscara** - ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

MELLO E SOUZA, Marina de. **Reis negros no Brasil escravista: história de festa e coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 387p.

MOURA, Clóvis. **Brasil: as raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Editora, 1983.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios).

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO: 1978-1988 - 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

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

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil (1938-1997). In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Org.). **Tirando a Máscara – ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUINTÃO, Antonia Aparecida. **Irmandades Negras: outro espaço de luta e resistência**. (São Paulo: 1870-1890). São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2002.

RIOS, Flávia Mateus. Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1500-2000). **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 2, p. 263/274, jul./dez., 2009.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (Org.). **Tirando a Máscara - ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

SANTOS. Joel Rufino. **Saber do Negro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Carlos Benedito R da. **Ritmos da Identidade: mestiçagens e sincretismos na cultura do Maranhão**. São Luis: SEIR/FGAPEMA/EDUFMA, 2007.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva. **O papel da cor: raça/etnia nas políticas de promoção da igualdade**. São Paulo: CEERT, 2003.

SOARES, Marisa de Carvalho. **Devotos da cor**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, Jessé. **Multiculturalismo e Racismo**: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Brasília-DF: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

Recebimento em: 21/11/2017.;

Aceite em: 03/01/2018.

# Território, Direitos Humanos e Educação do/no campo na Amazônia<sup>1</sup>

## Territory, Human Rights and rural Education in the Amazon

Ricardo Gilson da Costa SILVA<sup>2</sup>

Josélia Gomes NEVES<sup>3</sup>

### Resumo

Na Amazônia brasileira as forças do agronegócio expressam objetivamente uma visão e materialização de projeto de território que afeta frontalmente à população rural e suas formas de organização social na busca de sentidos e significados aos seus modos de vida. Nesse sentido, o texto articula leitura teórica do território e experiências de campo com os processos modeladores do espaço rural. A articulação aponta como as ações do agronegócio produzem impactos na educação do campo, que por sua vez, responde a estas investidas com mecanismos de resistência inscritas em seus modelos de escolarização que devem ser adequados aos seus contextos e interesses. Dado a evidente desproporcionalidade nestas relações, a exigência dos direitos humanos constitui imperativo urgente e inadiável.

**Palavras-Chave:** Território. Direitos Humanos. Educação do Campo. Amazônia

### Abstract

In Brazilian Amazon the agribusiness forces objectively express the vision and materialization of a territory that frontally affects rural population and its social forms of organization, signification and meanings to their lives. Therefore, the text articulates theoretical readings on territory and fieldwork experiences with the modeling processes of the rural space. This articulation points out how the actions from agribusiness agents produce impacts on rural schools education, which in turn, response to these actions with mechanisms of resistance inscribed in their educational models that must be appropriate to their contexts and interests. Given the obvious disproportionate nature of these relations, the issue requires human rights meditations as an urgent imperative.

**Keywords:** Territory. Human Rights. Rural School. Amazon.

- 1 As reflexões neste texto resultam dos diálogos entre os grupos de pesquisa dos respectivos autores, cuja sistematização, ainda provisória, foi apresentada na Mesa de debates *Educação no meio rural, políticas, espaços e temporalidades*, no âmbito do SemiEdu 2017, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Essas reflexões constituem um dos resultados do projeto de pesquisa “Agricultura, território e espaços da globalização”, em desenvolvimento, pelo primeiro autor, no Programa Postdoctoral em Ciencias Humanas y Sociales da Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
- 2 Doutor em Geografia Humana (USP), professor do Departamento de Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UNIR) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Profissional em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (DHJUS/UNIR). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia (GTGA) e do Laboratório de Gestão do Território (LAGET) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). End.: Campus UNIR, Bloco Geografia, Sala 11, BR 364, Km 9,5, CEP: 76801-059- Porto Velho/RO. Tel.: (55) (69) 99251-7929. Email: <rgilson@unir.br>.
- 3 Doutora em Educação Escolar (UNESP), Professora do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER/UNIR-Ji-Paraná) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (MEPE/UNIR) - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR). Coordenou a Especialização Lato Sensu da Unir do Projeto Projovem Campo Saberes da Terra (Portaria 170/GR de 16 de março de 2010. End.: Rua Gonçalves Dias, 511, CEP: 76900-692-Ji-Paraná/Rondônia. Tel.: (55) (69) 99246-5611. Email: <joselia.neves@pq.cnpq.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 635-655	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

A Amazônia brasileira vive um período de intensas transformações sociais, principalmente no que se refere às dinâmicas territoriais rurais, nas quais acentuam-se a pressão econômica do agronegócio em territórios culturais e do campesinato regional.

Trata-se de um momento histórico em que a Amazônia rural, formada pelos espaços florestal, fluvial e agrário, o que podemos qualificar de geografias da Amazônia profunda, dos espaços-tempos multidimensionais e multiescalares, vivencia os solapamentos da ação do agronegócio, associado ao capital nacional e internacional, em sua intensa busca por territórios, cujo retrato expressa a transformação da natureza em espaço do agronegócio globalizado (SILVA, 2015, 2017).

Nesse caminho, em nossa análise, relacionamos *território*, *direitos humanos* e *educação do campo*, pois os consideramos como processos inter-relacionados que se sobressaem nas dinâmicas territoriais agrárias na região e que cristalizam os conflitos sociais vinculados aos direitos humanos da população e comunidades rurais amazônicas.

A primeira razão deriva do reconhecimento existencial de múltiplos territórios na grande região Amazônica, conformados em espaços do viver, da cultura, da produção e da vida social dos povos e comunidades tradicionais, assim como dos modos de vida do campesinato regional. Esses territórios estão cada vez mais pressionados pelas forças hegemônicas do agronegócio, cujo devir objetiva a produção e expansão espacial das *commodities* agropecuária e mineral (soja, milho, pecuária e minérios).

O segundo aspecto, como corolário, refere-se à instauração de um amplo processo de territorialização do capital que tende a produzir migração e expropriação da população rural, com sérios impactos nas políticas sociais, como a educação pública do campo e suas escolas, por exemplo. Esse processo compromete a perspectiva do direito humano à educação.

Nesta direção, o crescimento do agronegócio<sup>4</sup> tem impactado na dinâmica demográfica da população rural, majoritariamente composta por camponeses

---

4 Vale ressaltar que este crescimento é impulsionado por investimentos significativos por parte do Estado brasileiro resultantes de articulações com o legislativo federal, a bancada ruralista. Cf. O Banco do Brasil anunciou nesta terça-feira (11) R\$ 103 bilhões para o Plano Safra 2017/2018. Desse total, R\$ 11,5 bilhões serão destinados para as empresas da cadeia do agronegócio e R\$ 91,5 bilhões serão emprestados a produtores e cooperativas. [...] para o financiamento da agricultura familiar: R\$ 14,6 bilhões serão destinados ao programa com taxa de juros que variam de 2,5% a 5,5% ao ano. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/banco-do-brasil-anuncia-r-103-bilhoes-para-a-safra-2017-e-2018.ghtml>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

e agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais amazônicas, o que implica na migração campo-cidade (urbanização) e/ou para outros espaços rurais, ampliando a fronteira agrícola na região.

O texto é de natureza reflexiva, os procedimentos metodológicos adotados consideram textos acadêmicos e vivências de campo do autor e da autora - suas trajetórias acadêmicas a partir do trabalho docente, pesquisa e extensão universitária. De forma complementar adota a pesquisa documental, recurso que parte do trabalho com documentos originais, que ainda não foram analisados cientificamente (GIL, 1999), caso dos registros *webgráficos* – notícias, manifestos e legislações publicados na internet.

As leituras bibliográficas permitiram a ampliação do eixo estruturador do artigo no intuito de articular temas e conceitos diversos para problematizar realidades complexas vivenciadas por inúmeras comunidades rurais em sua luta por território. Luta pelo direito de viver e produzir sua *agri-cultura*, pelo direito a ter uma escola do campo que expresse a diversidade cultural e social que permeia o cotidiano e as identidades de inúmeros grupos e comunidades rurais amazônicas.

Assim, o artigo divide-se em três partes. A primeira analisa a emergência da categoria território para o entendimento dos processos no espaço rural, indicando que a centralidade está na cristalização dos conflitos, porque expressa projetos objetivados com lógicas diferentes e antagônicas entre as classes/grupos sociais, o capital/empresas e o Estado e suas agências. A segunda problematiza os processos modeladores do território na Amazônia, focando-se no agronegócio e nas lógicas de território antagônicas aos camponeses, povos e comunidades tradicionais na região. Por fim, relacionamos a análise aos nexos entre direitos humanos, educação e escolas do campo, direcionada aos desafios contemporâneos diante dos processos modeladores do território na região. Dessa forma, refletimos acerca do território, direito e educação, como realidades sociais impactadas pelas dinâmicas do agronegócio e do alheamento estatal na Amazônia.

## Sobre o Território: alguns apontamentos teóricos

Nesse início de século XXI as ciências sociais/humanas têm intensificado em suas pesquisas a produção sobre a categoria *território*, referentes às dinâmicas rurais e problemáticas socioeconômicas delineadoras de amplos aspectos da vida cotidiana e dos conflitos inerentes. Trata-se, sobre nosso entendimento, de uma categoria de análise que abrange múltiplos significados

da vida social, dos grupos/classes sociais, das conflitualidades (FERNANDES, 2008), e que parece encontrar densidade histórica no espaço rural, visto que muitos dos estudos têm como objeto perscrutar aspectos das dinâmicas sociais territorializadas no campo<sup>5</sup>.

A categoria território, em síntese, expressa a espacialidade do poder. Na medida em que as condições sociais concretas e simbólicas, materiais e imateriais, dos grupos sociais, capital, instituições e Estado, em suas diversas frações/agências, se interpõem como produto social histórico alicerçado em projetos coletivos (SAQUET, 2007), delineiam-se objetivos de natureza política e, portanto, *espaço do conflito*. Pensar em território é ter clareza que a unidade conceitual expressa uma centralidade política porque está assentada em projetos partilhados pelos grupos/agentes envolvidos (grupo social, classe social, instituições e o Estado). A centralidade política é estrutural na categoria e sua operacionalização metodológica deve buscar o entendimento dos processos sociais concretos.

Pensar e analisar os processos concretos a partir do território, ao menos, implica delinear objetivamente três condições: a) o território sempre é uma área (espaço físico, fixo e fluxo) apropriado e/ou dominado. Na dimensão da *apropriação* o caráter político é simbólico e cultural/imaterial, com relações sociais horizontalizadas e compartilhadas. Na perspectiva da *dominação* a natureza política prioriza a função econômica/mercantil, com relações socioeconômicas hierarquizadas e fragmentadas. No primeiro caso, o território é morada, acolhimento, trabalho, horizontalidades; no segundo, é recurso, mercadoria, capital, verticalidades (GOTTMANN, 2012; SANTOS, 1999); b) O território também expressa projetos que anunciam formas de usos e de construção das territorialidades, que tendem a aperfeiçoar a coerência coletiva dos sujeitos/instituições com o território (área). A ideia de projeto significa que as formas de uso do território têm um sentido político, o que nos impõe pensar que não há território sem projeto político; c) O território é sempre gestado por sujeitos, atores, agentes, instituições. Não há território sem controle político, o que necessariamente leva-nos a pensar os sujeitos/instituições que estão em processo de gestão e controle do território, que produzem elementos sempre relacionados aos processos de territorialidades (estratégias, defesa e sentido de pertencimento). Portanto, a relação de

---

5 Há vários trabalhos acadêmicos que analisam os processos urbanos à luz da categoria território. Contudo, um volume expressivo da abordagem territorial se refere ao rural, ambiental, agrícola e agrário, como objeto empírico dessas análises.

área/fluxo/fixo, projetos coletivos, controle/gestão por sujeitos/instituições encadeiam a dimensão espacial do poder, alicerce do conceito de território.

Em Raffestin (1993), a categoria território está entendida como espaço apropriado onde se projeta um trabalho, o qual pode ser designado por projeto, ideia, representação. O território é uma produção do espaço, e toda produção é sempre um processo social alicerçado a partir de relações de poder. Nessa leitura, o território (conceito/processo) enseja um projeto, uma imagem do poder dos sujeitos/instituições que lhes dão existência. Deduz-se que o território pode ser espaço de poder tanto do Estado e suas agências quanto dos movimentos sociais, das empresas nacional e internacional, de um conjunto de sujeitos/instituições que de algum modo manifestam seus projetos e frequentemente os materializam sobre a instituição do conflito.

Haesbaert (2014) analisa essa dupla conotação - material e simbólica - do território, argumentando que essa categoria pode ser utilizada na análise em três aspectos: como categoria teórica, como categoria da prática e como categoria normativa. No primeiro caso, temos as análises acadêmicas referentes aos objetos de pesquisas; no segundo, o território emerge como referência da ação política dos movimentos sociais e do capital; por fim, o território como prática do Estado e suas agências, isoladas ou associadas às reivindicações e pautas dos demais sujeitos/instituições. Fernandes (2008) ressalta o princípio da totalidade, multidimensionalidade e da multiescalaridade para a categoria território. Para o autor, a essencialidade da categoria território está na capacidade de conceber e analisar as relações de poder a partir dos princípios que norteiam os aspectos mais locais e globais no processo de apropriação e dominação dos espaços, ressaltando que a conflitualidade é condição de formação de territórios. Explica que como espaço de governança (políticas públicas), propriedades privadas (agronegócio, terra de negócio) ou como propriedades coletivas (territoriais culturais, assentamentos rurais, terra de trabalho), o território apresenta totalidade e projetos distintos (SAQUET, 2007).

Com o fenômeno da globalização avançando em todos os continentes, o território expressa a totalidade do mundo, sendo o “[...] lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 1999, p. 7). A condição de existência é o pertencimento coletivo do espaço apropriado, cristalizado em projetos que criam unidade – diferente de unicidade – aos sujeitos envolvidos. Aqui vê-se a dialética do território, porque ele assume as dimensões da vida social e dos conflitos em seus delineamentos.

## Principais dinâmicas territoriais agrárias na Amazônia

Ao relacionarmos perspectivas analíticas de território com os processos dinamizadores do espaço rural amazônico, notadamente se verifica que as ações e projetos encaminhados pelas forças hegemônicas do agronegócio alimentam a modernização tecnológica do rural amazônico, com graves consequências espaciais, do ponto vista da função econômica da região, com efeitos devastadores na natureza e nos territórios do campesinato, dos povos e comunidades tradicionais amazônicas.

Por agronegócio - *lato sensu* - entende-se a modernização do latifúndio vinculado à produção de *commodities* agrícolas. As perspectivas liberal e conservadora tratam o agronegócio como um conceito normativo e sistêmico, que articula a produção agrícola à sua industrialização e comércio, ou seja, busca à superação da análise setorial dos processos econômicos, potencializando no campo político, econômico, social e ideológico esse conceito. Os produtos agropecuários e minerais qualificados como *commodities* objetivam o mercado externo, a exportação, ou seja, trata-se de uma atividade produtiva que aliena o território, submetendo-os aos fluxos global da economia (SANTOS, 1999).

Nesse aspecto, para a análise, nos parece relevante indicar duas tendências do agronegócio que se adensam na Amazônia. Primeiro, refere-se ao controle de grandes áreas agrícolas e estoque de terras para a sua expansão, fazendo da região uma reserva espacial global do agronegócio. Em outras palavras, para o agronegócio, não basta o investimento em tecnologia e o aumento da produtividade dos fatores de produção, argumentos amplamente divulgados em suas propagandas e *marketings*, sendo necessário e estratégico o controle de terras e de territórios (SILVA, 2015, 2017).

A segunda característica se refere à forte concentração econômica dos agentes hegemônicos, notadamente as grandes empresas multinacionais, que controlam os mecanismos dos processos produtivos e seus fluxos, da produção ao mercado externo, o que permite a formação de grandes oligopólios (LEITE; MEDEIROS, 2012). Assume-se um tácito projeto de território (latifúndio, grandes produtores e empresas nacional/multinacional) que não comporta as populações rurais, considerando que essas vivenciam o que podemos chamar território e territorialidades coletivas e compartilhadas, não mediadas e alimentadas por lógicas globais e estranhas ao convívio social historicamente territorializados na relação grupo social, natureza, cultura e lugar.

A perspectiva crítica entende o agronegócio como um projeto de poder, que reúne tanto os aspectos produtivos e tecnológicos, quanto uma clara dimensão

ideológica da natureza, da sociedade e do território, no sentido de aprofundar a mercantilização e a dominação dos espaços, implicando no ataque aos territórios coletivos, territórios culturais. Essa perspectiva de dominação está muito presente na propaganda promovida pela Rede Globo de televisão, dado que a narrativa do rural como *Agro é tech, agro é pop, o agro é tudo*, encaminha uma visão totalitária dos processos socioeconômicos, expressa na ideologia de que o único modelo produtivo para o espaço rural no Brasil seria o pautado pelas forças hegemônicas do agronegócio, inclusive com um esforço de inserir a agricultura familiar nesse processo. Tratam como obsoletas e atrasadas todas e quaisquer formas de uso do território que não estejam assentadas na racionalidade econômica da produção de *commodities*. Nessa ótica, não há direitos e territórios para os indígenas, ribeirinhos, assentados, seringueiros, quilombolas, camponeses, instaurando o conflito que assume múltiplas dimensões (social, simbólico, econômico e territorial).

A propaganda do governo e dos grandes meios de comunicação exalta o crescimento econômico e espacial do agronegócio, mas frequentemente omite as consequências desse processo, concretamente expresso nos impactos ambientais, na destruição dos territórios do campesinato, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais amazônicas, como atualmente se verifica em todos os Estados da Amazônia brasileira. Em casos concretos, o agronegócio encaminha dois *processos modeladores* que atingem as condições sociais elementares das populações e comunidades rurais, incidindo no acesso e permanência dos estudantes nas escolas rurais na Amazônia.

Primeiro, destacamos a formação do *espaço das monoculturas*. A produção de *commodities* vincula-se ao mercado externo e introduz no meio social o processo de alienação do território e do espaço rural, tanto nas dinâmicas produtivas, quanto nas condições territorial e simbólica. As atividades agrícolas e os processos socioeconômicos que elas ensejam respondem aos fluxos e dinâmicas exógenas, o que frequentemente implica na desterritorialização de comunidades e povoados rurais, considerando que para o crescimento econômico a estratégia ou a condição do agronegócio implica na ampliação e concentração de extensas áreas agrícolas, produzindo mais latifúndios (SILVA; CONCEIÇÃO, 2017).

Soja, milho, pecuária de corte, cana-de-açúcar, minério de ferro e bauxita compõem o pacote das principais *commodities* (agropecuárias e minerais) produzidas na Amazônia. O conjunto da produção arquiteta a paisagem da monocultura, dos latifúndios e esvaziamento populacional do campo. A espacialidade do agronegócio é limitadora da diversidade sociocultural. Consequentemente, aprofunda-se a pressão sobre os territórios coletivos (assentamentos rurais), territórios culturais dos povos e comunidades

tradicionais amazônicas (seringueiros, indígenas, quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais e outros) e unidades de conservação, resultando em crescentes conflitos agrários e territoriais, como anualmente denunciam a Comissão Pastoral da Terra e o Conselho Indigenista Missionário em seus relatórios sobre conflitos agrários e contra os povos indígenas no Brasil (CPT, 2016; CIMI, 2016).

O agronegócio expande, para quase todas as sub-regiões da Amazônia, suas estratégias de inserção das *commodities* como mecanismos de modernização agrícola e, contraditoriamente, de exclusão territorial. Onde avançam as monoculturas frequentemente tem-se como corolário o aumento do preço da terra e conseqüente *corrida pela terra*, migração e concentração fundiária. Assim, os territórios dos camponeses e as formas coletivas de uso da terra e de produção familiar vivem permanentemente restringidos pela força econômica do agronegócio globalizado (SILVA; CONCEIÇÃO, 2017).

Outro processo relevante engendrado pelo agronegócio refere-se ao que qualificamos como *imperativo territorial* (SILVA, 2017). A análise das *commodities* não deve se restringir aos aspectos produtivos e tecnológicos, características amplamente divulgadas pelo *marketing* e propaganda das instituições do agronegócio. É necessário ampliar a leitura e compreender as conexões entre as lógicas das *commodities* com o espaço em transformação, que constitui o território do agronegócio.

Somado à estrutural concentração fundiária, o agronegócio também impõe o controle de terras. Portanto, obliterar o acesso à terra comparece como condição de controle/domínio social sobre a população rural e comunidades rurais. A literatura especializada indica que para a produção e a produtividade da agropecuária o fator terra já não apresenta a mesma intensidade inerente aos processos produtivos pretéritos, visto que a tecnologia favoreceu sobremaneira a produtividade do setor agrícola (BUAINAIN, 2014). Todavia, o fator terra, o controle da terra e a formação de latifúndios continuam centrais nas dinâmicas territoriais do agronegócio, o que ainda demonstra a dimensão política da grande propriedade na formação socioespacial do Brasil. Qual a lógica desse processo no tempo presente?

Da ótica da economia política, a terra serve como mecanismo de acumulação e de reprodução de frações do capital. Parte das empresas investe na compra de terras como reserva de capital, como garantias para acessar os financiamentos e, historicamente, como especulação fundiária. O agronegócio substantiva esse processo quando contemporaneamente estimula uma *nova corrida pela terra* na Amazônia, agora qualificando a região como fronteira agrícola globalizada (SILVA, 2015, 2017). Os agentes dessa busca por novas terras são empresas

nacionais, multinacionais, proprietários que migraram das regiões sul e sudeste em direção à Amazônia e, mais recentemente, para o sul do Maranhão, leste do Tocantins, sul do Piauí e oeste da Bahia, região conhecida como MATOPIBA.

Intensificam-se os elementos multidimensionais e multiescalares dos processos produtivos e das disputas territoriais e agrárias na região, ou seja, produz-se uma geografia onde os camponeses e os povos e comunidades tradicionais amazônicas encontram-se ameaçados em seus territórios e propriedades familiares, visto que a *corrida pela terra* fez aumentar o preço da terra, com conseqüente expropriação, coerção territorial e conflitos agrários na região (SILVA, 2017). Traduz-se em poderoso componente político das forças do agronegócio limitar a disponibilidade de terras às formas coletivas, familiares e culturais de produção agropecuária, cujos territórios e territorialidades preenchem a Amazônia de riqueza social e cultural inestimável.

Mas o imperativo territorial do agronegócio não se contenta em limitar e bloquear o acesso à terra aos camponeses, comunidades e povos étnicos nos espaços rural, agrário, fluvial. Contemporaneamente, o fluxo da especulação fundiária e expropriação da natureza direcionam-se às terras públicas, áreas indígenas, áreas quilombolas, unidades de conservação, ao que chamamos de áreas protegidas. Desse modo, a dominação do território efetiva-se pelos mecanismos das invasões e grilagens de terras públicas, comércio ilegal de terras e uma poderosa propaganda, cuja narrativa sustenta que há excesso de áreas protegida no Brasil, e que tal condição estaria obstruindo o crescimento econômico do país. Na Amazônia brasileira o resultado está no aumento dos conflitos agrários e na sua letalidade (assassinatos), na pressão econômica do agronegócio que gera coerção territorial na região, vitimando o campesinato e suas lideranças sociais, intelectuais orgânicos dos movimentos socioterritoriais (CPT, 2016).

Em síntese, o controle de terras pelo agronegócio implica em bloquear a reforma agrária, uma necessidade histórica dos camponeses brasileiro. O controle do território indica que tanto as terras privadas quanto as terras públicas passam a ser disputadas e gestadas pelos mecanismos coercitivos do agronegócio.

Na leitura das forças do agronegócio, não há direitos, territórios e esperança para os povos e comunidades tradicionais amazônicas. O agronegócio impõe um projeto único de território, um simbolismo de mercado, destituído de diversidade social. Onde cresce o agronegócio a diversidade social tende a diminuir, porque expropria a população do campo e ameaça as comunidades rurais. Trata-se de uma perspectiva, ideia e projeto de território absoluto, negadora de territórios plurais. E neste contexto, políticas sociais como a educação são duramente afetadas e os direitos humanos violados.

No entanto, mesmo diante de um quadro tão assimétrico, há produção de resistências e mobilizações encaminhadas pelas comunidades rurais e movimentos sociais do campo por meio de epistemologias próprias inspiradas e mobilizadas nas aprendizagens experienciais, sugerindo caminhos alternativos ao imperativo da racionalidade técnica da sociedade capitalista. Como tem demonstrado diversas experiências na Amazônia, como a Marcha das Margaridas, que em 2007 evidenciou o lema: *Contra a fome, a pobreza e a violência sexista*, realizada periodicamente em Brasília (SILVA, 2008). A luta pela educação do/no campo, neste sentido é uma das lutas também epistêmicas e existencial, porque reconhece a diferença como direito dos povos e comunidades que se negam a serem pautados e visibilizados pelas métricas e cânones da racionalidade do capital, compreensão que mobiliza a elaboração de suas próprias respostas (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016).

## Educação do campo na perspectiva dos Direitos Humanos: aproximações necessárias

A educação do campo é vista como uma luta por direitos dos que trabalham no campo. Assim, o surgimento desse segmento específico da educação destinada aos camponeses está atrelada a uma educação diferenciada e alternativa que se assuma enquanto processo de formação humana. (NASCIMENTO, 2009, p. 169).

A fronteira entre os espaços urbanos e não urbanos tem produzido um conjunto de representações hierárquicas de caráter assimétrico com evidentes prejuízos para as populações que residem no campo. Na atualidade, mesmo reconhecendo as transformações agrárias e agrícolas no Brasil, ainda persistem concepções estereotipadas de que quem mora no espaço não urbano é percebido como atrasado, sem conhecimento, identidades representadas em imagens como *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato, ou nos quadrinhos de Mauricio de Souza, por meio do personagem Chico Bento.

Nesse sentido, a educação pensada inicialmente para esses espaços estabelecia correspondência com tais percepções na medida em que o propósito era de *salvá-los* da ignorância (ARROYO; FERNANDES, 1999). A educação propiciada pelo Estado brasileiro aos sujeitos do campo evidenciava: “[...] de um lado o descaso dos dirigentes com a educação do campo e de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001, p. 3).

Assim, nada mais era que uma adaptação apressada dos modelos educacionais urbanos e suas características (MOLINA, FREITAS, 2011), com a vitrine dos valores consumistas desencadeados pela sociedade industrial com a propaganda de que a cidade era melhor para viver do que o campo, desconsiderando que uma educação de sentidos é aquela que leva em conta: “[...] os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo” (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 53).

Embora houvesse vastos reconhecimentos das características agrárias do Brasil, apenas a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à educação para todos e a obrigação do Estado quanto a sua implantação e manutenção. Após oito anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.304/1996, instituiu as normas de funcionamento para a educação do campo, considerando:

[...] às peculiaridades da vida rural e de cada região  
[...] *conteúdos curriculares e metodologias apropriadas* às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; *organização escolar própria*, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; *adequação à natureza do trabalho* na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 1, grifo nosso).

Ainda que esses princípios representem um marco importante na legislação educacional, era preciso elaborar normas mais específicas. Desse modo, a inserção da educação na pauta de luta dos movimentos sociais do campo a partir de 1997 problematizou o modelo existente no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em Brasília (ARROYO, FERNANDES, 1999). Nessa ocasião, foi feito um balanço da educação do campo, cujos resultados apontaram para a necessidade de elaboração de uma proposição crítica na perspectiva camponesa:

[...] se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos. (SILVA, 2015).<sup>6</sup>

---

6 Silva (2015). Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/07/15/en-era-tem-o-desafio-de-criar-um-novo-espaco-de-articulacao-entre-os-trabalhadores-da-educacao.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Essa proposição crítica forneceu os elementos necessários para a escrita das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, observando esse espaço em visão ampla: “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 1). Nessa direção, o atual desenho da educação do campo representa o resultado do trabalho protagonizado pelos principais interessados, no âmbito dos direitos humanos, expressa por um conjunto de práticas e lutas ancoradas em concepções de aprendizagens próprias da população do campo, confirmando com Paulo Freire que:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. [...] essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares. (FREIRE, 2001, p. 99).

Desse modo é que analisamos a educação do campo e sua vinculação aos direitos humanos, na medida em que é percebida como um modelo formativo que reivindica direitos comumente violados, não alcançados pela legislação no que se refere às desigualdades ainda existentes quanto à sua plena efetivação (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a educação constitui uma possibilidade de fortalecimento da democracia e com essa compreensão, busca “[...] contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (BRASIL, 2007, p. 26). E no que se refere a educação em espaços não urbanos se compromete a: “Apoiar as políticas públicas dirigidas às escolas de educação indígena, quilombolas e de educação no campo” (BRASIL, 2007, p. 26)<sup>7</sup>. Embora o verbo *apoiar* possa aparentemente sugerir insuficiência, é importante pela inserção e visibilidade dessas modalidades diferenciadas.

---

7 Vale complementar que aconteceu em 15/09/2005 em Porto Velho- RO o Encontro Estadual de Educação em Direitos Humanos realizado pelo Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de Rondônia, ocasião em que a 2ª autora participou como representante da Universidade Federal de Rondônia. A ação referente à inserção da população não urbana – população do campo, povos indígenas, extrativistas e ribeirinhos foi parcialmente contemplada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2007).

Assim, a educação do campo em Rondônia, na perspectiva dos direitos humanos, vem problematizando algumas questões que evidenciam descumprimento explícito à política de direitos fundamentais e à legislação estabelecida, como o fechamento de escolas, por meio do reordenamento das chamadas escolas-polo (SUAVE, 2017).

Sobre o assunto, o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) denuncia que no município de Colorado do Oeste, sul de Rondônia, no período de 1990 a 2000, existiam 85 escolas do campo. No entanto, com a implantação da polarização, sem diálogo nenhum com as comunidades, restaram apenas cinco escolas. Na perspectiva da comunidade:

Este processo perverso provocou vários transtornos para o Campesinato, como por exemplo, esvaziamento do campo e sofrimento dos estudantes que percorrem de longas distâncias, trechos de estradas péssimas e transportes inadequados para levar os mesmo até as escolas. Como se todos estes mal causados contra os camponeses não bastassem, a atual administração decidiu sem o conhecimento dos pais e comunidade escolar, transferir os estudantes de 6º ao 9º para o Estado por meio de um termo técnico de cooperação (Reordenamento) justificando-se em leis e decretos federais. Conhecedores da política de extinção das escolas, que sempre começa de forma camuflada, com muitas promessa enganosas, como aconteceu no passado, dessa vez foi diferente, os pais se revoltaram, pois sabiam que isso acontecendo estes educandos seriam transferidos para cidade em um curto espaço de tempo, uma vez que no campo de Colorado não tem Escolas Estaduais somente as Municipais e construir Escolas Estaduais no campo não faz parte da política do Governo de Rondônia, uma vez que o mesmo vem implantando o ensino a distância por meio da Mediação Tecnológica [...]⁸

É possível observar que houve uma decisão arbitrária por parte dos sistemas estadual e municipal, sem considerar os interesses camponeses. A mobilização foi o caminho encontrado para problematizar a prefeitura por meio de várias ações: envio

---

8 CAMPONESES garantem conquista na Educação do Campo em Colorado do Oeste - RO. Disponível em: <<http://mpabrasil.org.br/camponeses-garantem-conquista-na-educacao-do-campo-em-colorado-do-oeste-ro/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

de documentos amparados pela legislação da educação e da educação do campo, divulgação nas mídias locais e redes sociais, explicitando o ocorrido, e denúncia formal ao Ministério Público Estadual, reivindicando a permanência dos estudantes do sexto ao nono ano na rede municipal. O desfecho final desse tensionamento ocorreu em um encontro que envolveu a comunidade camponesa e o executivo municipal, em uma reunião realizada numa escola do município de Colorado do Oeste, em outubro de 2017, com a presença de cerca de 100 pessoas, que pressionavam o prefeito para que revogasse o Termo de Cooperação assinado com o Estado:

Após o prefeito ouvir os pais [...], José Ribamar, que já tinha dito que não revogaria o termo, sentindo pressionado resolve revogar e se dispôs a discutir com a comunidade melhorias que a comunidade julgar necessária nas escolas rurais, como também, assumiu o compromisso de junto com a militância e lideranças de escolas, pais e professores, reconstruir a pedagogia das cinco escolas do campo existente no município, bem como reconstruir o currículo numa perspectiva camponesa e no projeto de afirmação da identidade de quem vive no campo. Pais e comunidades presentes comemoram a conquista que parecia impossível, [...]. Reconhecendo que a escola não é apenas um lugar onde seus filhos estudam, ela faz parte da história da comunidade, é o lugar onde o povo se encontra, reúnem as diversidades culturais, religiosas, políticas e sociais pra tomar as decisões importantes e especiais da vida da comunidade.<sup>9</sup>

Essa situação que ocorreu recentemente em Rondônia permite a interpretação que medidas como essas, de reordenamento escolar, acarretam alterações no modo de vida das pessoas e, por sua vez, no território, na medida em que resulta no esvaziamento da população do campo. Inegavelmente, esses impactos têm acontecido em todo o país, pois estudos confirmam que: “Muitas escolas públicas rurais isoladas foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares” (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p. 193).

O estudo de Biazatti (2012), sustenta que na perspectiva dos gestores públicos trata-se de uma medida de otimização de recursos materiais e humanos. No que diz respeito à otimização de recursos materiais sustentam que, com essa

---

9 Camponeses garantem conquista na Educação do Campo em Colorado do Oeste - RO. Disponível em: <<http://mpabrazil.org.br/camponeses-garantem-conquista-na-educacao-do-campo-em-colorado-do-oeste-ro/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

propositura, a escola-polo acaba com o isolamento e proporciona, além das salas de aula, espaços específicos para biblioteca, audiovisuais, sala de reunião, auditório, quadra de esportes, por exemplo.

Embora a política de agrupar escolas no campo apresente aspectos positivos – como os de superar o isolamento e o abandono ao qual estiveram condenadas e, ainda, alocar apoio administrativo para melhorar as condições de trabalho ao professor – suscita problemas decorrentes do fechamento de escolas, principalmente para as famílias que residem no meio rural. (FARIA, 2007, p. 7).

Sobre os recursos humanos os gestores entendem que essa medida permite a presença de um coletivo docente e gestor composto por professores e professoras por turma, rompendo, assim, a clássica imagem das escolas rurais multisseriadas ou unidocentes, coordenadas por um único professor (a). Assim, conta com profissionais na direção, na coordenação pedagógica e equipe de limpeza (BLAZATTI, 2012).

De acordo com esta autora, esse modelo tem sido profundamente rejeitado pelas comunidades do campo uma vez que provoca o desenraizamento e longos deslocamentos dos estudantes das suas localidades, o que exigiu uma política de transporte. Mas ainda há críticas nesse sentido, evidenciadas na manchete: “Direito negado: fechamento de escolas rurais obriga crianças a passar mais tempo na estrada que em aula.”<sup>10</sup>

Estudos apontam que, entre 2002 e 2009, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas no Brasil. Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, apontam que, no meio rural, existiam 107.432 escolas em 2002. Já em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036<sup>11</sup>, na maioria das vezes sem discussão alguma com a comunidade interessada (SUAVE, 2017).

De posse desses alarmantes dados e como conhecedores da realidade do campo, o Movimento Sem Terra (MST), apoiado por docentes, intelectuais e outras entidades, lançou em outubro de 2011 o manifesto *Fechar escolas é*

---

10 Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/03/fechamento-de-escolar-rurais-obriga-criancas-a-passar-mais-tempo-na-estrada-do-que-em-sala-de-aula>>. Acesso: 18 dez. 2017.

11 EDUCADORES lançam manifesto contra o fechamento de escolas no meio rural. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2011/10/17/educadores-lancam-manifesto-contra-o-fechamento-de-escolas-no-meio-rural/>>. Acesso: 18 dez. 2017.

*crime*, que denunciava o fechamento das escolas do campo e exigia a elaboração de políticas públicas mais consistentes e democráticas para essa modalidade educativa. Três anos depois foi sancionada pela presidenta Dilma Rouseff a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, uma emenda no artigo 28 da LDB nº 9.394/1996, estabelecendo:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014, p. 1).

Certamente, a instalação de uma escola no campo significa o cumprimento da pactuação social na ótica do direito e a efetivação das obrigações do poder público no espaço onde as populações camponesas residem e constroem suas existências. A publicação dessa Lei normatiza a política de fechamento de escolas do campo no Brasil; assim, só pode ocorrer fechamento de instituições escolares após parecer do Conselho Municipal ou Estadual de Educação, com o consentimento da comunidade.

Portanto, a trajetória da educação do campo evidencia que as propostas educacionais governamentais para o campo, em várias situações, representam graves violações aos direitos humanos: a ausência de diálogo, medidas autoritárias e burocratizadas (de cima para baixo), argumentos que levam em conta mais os aspectos orçamentários que as pessoas, como o desenraizamento de suas comunidades, o risco de acidentes, o cansaço físico e mental imposto por essa rotina nas precárias estradas de chão. Nunca é demais relembrar:

[...], o clamor dos camponeses, que em primeiro lugar deve vir as pessoas e não a produção para o agronegócio, que a Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escola. (CALDART, 2010, p. 20).

Assim, os aparentes desencontros entre a gestão do sistema de educação, por meio das ações das secretarias municipais ou estadual e as populações do campo, parecem explicitar que há divergências ou alheamentos relacionados à interpretação do direito humano à educação para as pessoas que vivem no e do campo.

E possível inferir que a ação estatal no direcionamento de políticas públicas, aliada à expansão do agronegócio, tem produzido alterações demográficas de

diminuição da população do campo, formada comumente por camponeses (as) e agricultores (as) familiares, talvez uma reedição dos elementos explicativos do êxodo rural, resultante ora de expulsão, ora de atração: “A expulsão, [...] é decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram [...] que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo” (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 48). Diante desse quadro, cabe aos camponeses e camponesas o movimento permanente de luta pela construção de um território e uma escola com significado e sentido para sua gente.

## Considerações finais

O que poderíamos chamar de *fenômeno de fechamento das escolas rurais* está associado ao modelo econômico e territorial nos espaços rurais, hegemonicamente pautado na expansão da grande propriedade (latifúndio), agora atualizado pelo agronegócio.

Esse processo ganha relevância particular na Amazônia brasileira por ser essa região a que apresenta maior percentual de população rural no país, formada por inúmeras comunidades rurais, organizadas em territórios e assentadas em territorialidades, saberes e experiências/vivências com a natureza.

Como analisamos, a expansão do agronegócio resulta em concretizar um projeto de território – espacialidade do poder – que tende a submeter os lugares, comunidades rurais e povos étnicos aos processos coercitivos da racionalidade do capital globalizado. Para as populações rurais, em seus múltiplos territórios, incide na disputa por um modelo de educação do campo que valorize seus elementos produtivos e simbólicos formados no processo histórico de lutas sociais, derrotas e conquistas.

As aceleradas dinâmicas territoriais na Amazônia, no qual a construção de poderosas infraestruturas portuárias, hidrovias, rodovias e hidrelétricas, somada à corrida pela terra estimulada pelo agronegócio, sinalizam que os conflitos assumem outras dimensões, cujas escalas geográficas objetivamente relacionam o local e o global.

No âmbito desse debate e disputas articulam-se conceitos e concepções como processos sociais importantes na defesa do direito à educação, à escola, à terra e ao território. Dessa forma, refletimos acerca do território, direito e educação, como realidades sociais impactadas pelas dinâmicas do agronegócio na Amazônia, cuja ação do Estado frequentemente penaliza as comunidades rurais e o que podemos qualificar como a diversidade social dos territórios amazônicos.

## Referências

- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica no campo. v. 2.)
- BIAZATTI, S. C. **Migrações rurais**: um estudo do sentido das migrações no campo e suas implicações nas comunidades atendidas pela escola Irineu Antonio Dresh. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012. 35 p.
- BUAINAIN, A. M. et. al. (Ed.). **O mundo rural no Brasil do século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Dispõe sobre o sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 mar. 2014, Seção 1.
- CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo. In: **Centro Viane de Educação Popular**. Projeto Educação do Campo: Novas Práticas. Lages: Editora Inês, 2010.
- CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil** – Dados de 2016. Brasília, DF: CNBB, 2016. Disponível em: <[https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2016-Cimi.pdf](https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2016-Cimi.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

CPT - COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT, 2016. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/3727-conflitos-no-campo-brasil-2016>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

FARIA, R. Educação e municipalidade no Brasil: impactos e contradições das políticas públicas federais nos sistemas públicos municipais de ensino: o caso do município de Trajano de Moraes. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5.; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE n. 4... Porto Alegre: 11-14 nov. 2007. Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/382.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/382.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301.

FREIRE, P. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas. 1999.

GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012. Disponível em: <[http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/viewFile/86/2012v2n3\\_Gottmann](http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/viewFile/86/2012v2n3_Gottmann)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HEREDIA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. Sociedade e economia do agronegócio no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 74, p. 159-176, out. 2010.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S. et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p. Verbete: Agronegócio, p. 81-87.

LOCKS, G. A; GRAUPE, M. E; PEREIRA, J. A. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RONDÔNIA. **Relatório do Encontro Estadual de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de Rondônia. Porto Velho/RO -15 set. 2005. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/encontros\\_edh/a\\_pdf/ro\\_encontro\\_edh.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/encontros_edh/a_pdf/ro_encontro_edh.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SANTOS, B. de S; ARAÚJO, S; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14-23, set/dez 2016.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/2/2>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SILVA, B. G. A Marcha das Margaridas: resistências e permanências. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 23, n. 2, p. 487-498, maio/ago. 2008.

SILVA JÚNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, Cruz das Almas, Ano 2, n. 3 p. 45-60, nov. 2011.

SILVA, M. Enera tem o desafio de criar um novo espaço de articulação entre os trabalhadores da educação, **MST**, 15 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/07/15/enera-tem-o-desafio-de-criar-um-novo-espaco-de-articulacao-entre-os-trabalhadores-da-educacao.html>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

SILVA, R. G. C. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. **Confins – Revista franco brasileira de Geografia**, Paris, v. 23, p. 1-30, 2015. Disponível em: <<http://confins.revues.org/9949>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SILVA, R. G. C. Da apropriação da terra ao domínio do território: as estratégias do agronegócio na Amazônia brasileira. **International Journal of Development Research**, v. 7, n. 12, p. 17699-17707, dez. 2017.

SILVA, R. G. C.; CONCEICAO, F. S. Agronegócio e campesinato na Amazônia brasileira: transformações geográficas em duas regiões nos estados de Rondônia e Pará. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 54-72, 2017.

SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. de P. **Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE**, Salvador, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011.

SUAVE, M. P. O ensino da Geografia: uma perspectiva crítica para abordar o agrário no Estado de Rondônia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8., SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA (SINGA) 9., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2017.

Recebimento em: 10/01/2018.

Aceite em: 12/01/2018.



# Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial<sup>1</sup>

The ethnocultural elements of a triangular pedagogy: the way to friendly hospitality

Jovino PIZZI<sup>2</sup>

## Resumo

O núcleo da discussão enfoca a extraordinária tecelagem sociocultural inspirada em uma epistemologia do mundo da vida afro-ibérico-ameríndio. O objetivo é realçar a necessidade de uma consideração etno-cultural em torno a multiplicidade étnico-racial e, em decorrência, insistir na necessidade de uma pedagogia capaz de *cultivar* uma hospitalidade voltada à convivência com a diversidade. O debate tem em vista considerações geoculturais de um horizonte que interconecta três continentes: África, Europa e as Américas. Ao mesmo tempo, pretende-se delinear uma aproximação aos princípios e fins da Educação Nacional em relação às exigências dos estudos afro e indígenas, do ponto de vista histórico e/ou cultural.

**Palavras-chave:** Educação. Geoculturalidade. Interculturalidade. Hospitalidade.

## Abstract

This paper is focused on the extraordinary socio-cultural weaving inspired by an epistemology of the Afro-Iberian-Amerindian word of life. The paper emphasizes the need for an ethno-cultural consideration of ethnic and racial multiplicity and insists on the need for a pedagogy capable of *cultivating* hospitality aimed at coexistence with diversity. The analysis takes into account geocultural considerations of a perspective that interconnects three continents: Africa, Europe and the Americas. At the same time, it intends to delineate an approach to the principles and aims of National Education in relation to the demands of Afro and Indigenous studies, from both historical and cultural point of view.

**Keywords:** Education. Geoculturality. Interculturality. Hospitality.

1 Texto apresentado no 25 SemiEdu, com posteriores reconsiderações.

2 Jornalista e doutor em filosofia (UJI, 2002), coordenador do grupo de pesquisa ética pós-metafísica e teorias da justiça: as novas democracias e os desafios da educação para a justiça; professor da Universidade Federal de Pelotas (Departamento Fundamentos da Educação), rua Alberto Rosa, 154, CEP 96010-770 – Pelotas (RS); Tel.: (53) 3284-5533. Email: <jovino.piz@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 657-673	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Os elementos etnoculturais de uma pedagogia voltada à hospitalidade convivial ganha novos patamares quando a temática se relaciona com a categoria geoculturalidade. Por isso, a insistência na abordagem educacional em torno das matizes histórico-culturais que perfazem a diversidade de mundos e de concepções de vida inerentes ao atual contexto das américas. Além do ponto de vista europeu, cresce e consolida-se o entendimento em vistas a ampliar essa compreensão e, então, entender o papel de coautoria às demais raízes etnoculturais das gentes norte, centro e sul-americanas. Desse modo, é possível admitir e empoderar as contribuições indígenas (ou povos originários) e afrodescendentes, cujo leque perfaz uma variedade extraordinária de representações do atual contexto americano.

Não poucas vezes, essa multiplicidade se defronta a conflitos e seu teor é motivo de violência dos mais variados tipos. No entanto, a orientação das Diretrizes Nacionais de Educação, em diversos momentos, salienta os conteúdos obrigatórios de “[...] história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (Brasil, 2013, p. 186). Em sua edição atualizada, o artigo 26-A da LDB mantém a obrigatoriedade do estudo a respeito do tema (Brasil, 2017, p. 21). Esse é, sem dúvidas, um elemento importante em relação à diversidade étnico-racial. Evidentemente, a utilização da expressão é típica do final do século passado, conquanto atualmente há outros termos mais convenientes para tratar do tema da diversidade e da questão crítica-educativa em relação a isso.

As considerações a respeito de uma pedagogia triangular têm como ponto de partida o texto *O filósofo e sua sombra* (1984), de Merleau-Ponty, uma ponte para os Princípios e Fins da Educação Nacional. A pretensão ressalta a noção de *desenraizamento* da percepção do mundo e, ao mesmo tempo, na sua noção de *Alter Ego* como indicativo para o reconhecimento da diversidade. A progressiva *objetivação do mundo da vida cotidiano* restringe a compreensão a uma epistemologia moldada cientificamente, isso é, o reducionismo da ciência aos parâmetros meramente objetivistas. Com isso, as ciências em geral assumem uma *objetivação bipolar*, que delimita as *imagens de mundo* entre uma perspectiva cientificizada e a representação inerente à precariedade da realidade mundivivencial da cotidianidade.

A ideia de *sombra* é, sem dúvidas, inusitada, pois está ligada a um processo de descortinamento, ou seja, a busca do escondido ou do esquecido, e que não foi tratado com a devida justeza. Com isso, será possível pensar em uma nova pedagogia. Em linhas gerais, esse é o objetivo do texto. O primeiro ponto reporta-se a Merleau-Ponty, quando diz que *pensar de novo* não significa repetir, mas renovar

a) O segundo ponto salienta a dramática história dos índios norte-americanos para, com esse exemplo, realçar a necessidade de um descortinamento, isso é, tirar da sobra os aspectos histórico-culturais que simbolizam a destruição da cultura e da diversidade concernentes aos povos originários b) Em terceiro lugar, o texto salienta a gramática pluridimensional, aspecto importante para entender o deslocamento do eixo gravitacional, arquitetura geocultural elaborada na modernidade, cujo ponto de intersecção passa do Mediterrâneo para o Atlântico, vinculando a Europa com a África e as Américas c) O quarto aspecto trata da necessidade de repensar *com justeza* as Américas, isso é, a possibilidade de um filosofar que não abandona a *diferença*.

## 1 O pensar de novo não é repetir, mas renovar

O título do ensaio de Merleau-Ponty remete a uma longa nota do tradutor (1984, p. 239-241), destacando que o texto *O filósofo e sua sombra* é um divisor de águas no pensamento desse pensador francês. Por meio de uma nota de rodapé, o tradutor realça uma frase importante de Merleau-Ponty: “Uma das linhas mestras do pensamento merleau-pontyano consiste na afirmação e no desequilíbrio permanente entre o significado e o significante” (1984, p. 241). Na minha interpretação, essa constatação reforça a ideia de que o pensamento moderno reduziu a concepção de mundo ao significado em si. O sentido conceitual das representações encerra uma reputação monolinguista, ou seja, um monolinguismo paroquialista (PIZZI, 2017), pois o conteúdo semântico de um signo se restringe a uma simples representação monológica.

As representações dos fatos e/ou fenômenos indicam, evidentemente, uma aceção representativa. Todavia, essa atitude pode limitar-se à versão unilateral, isso é, apenas ao ponto de vista do sujeito falante. Nesse caso, significado e significante permanecem restritos à relação entre um sujeito falante e o escopo analítico representado pelo fato ou fenômeno. No fundo, a relação se processa apenas entre o sujeito e o objeto, de modo que as manifestações evidenciam somente o entendimento que o falante tem da referência indicada. Esse fato se processa sem dialogicidade com os demais sujeitos e, por isso, o procedimento é monolinguista, ou seja, absolutamente unilateral.

Daí, então, o prejuízo das aceções e do sentido do mundo e dos sujeitos (humanos e não humanos), de forma a limitar a compreensão da realidade aos dados de um sujeito monolinguístico e à univocidade das representações dos fenômenos. Essa seria uma forma *apequenada* da compreensão de mundo e da diversidade, deixando de lado aspectos significativos da realidade e do contexto inerente aos demais sujeitos, em suas diversidades interpretativas de mundo.

Os perigos da redução cientificista – para usar a expressão de Husserl – estão em conferir hegemonia a um aspecto apenas, isso é, a uma única perspectiva. Para Husserl, as mudanças provocadas pelo avanço científico foram drásticas, uma “[...] redução cientificista [...]” que gerou uma “[...] crise de racionalidade [...]” sem precedentes (PIZZI, 2006, p. 26). Atualmente, esse avanço apresenta um déficit, pois afere confiabilidade ao monolinguismo, a ponto de considerar o sujeito monológico o único ponto de referência para a compreensão da interação entre sujeitos coautores. Em outras palavras, o monolinguismo se apoia no solipsismo metodológico, sem qualquer possibilidade de diálogo intersubjetivo.

Esse reducionismo indica, pois, a ineficiência diante dos apelos de reconhecimento intersubjetivo. Não só porque simplifica os fundamentos a um processo tecnocientífico, implícito em todos os aspectos da vida e das relações, mas, e principalmente, também porque nega a rede de intersecções inerente ao processo de construção comunicativo-interrelacional. Esse prognóstico torna-se ainda mais acentuado diante do “[...] novo e planetário entrelaçamento do capitalismo financeiro com a tecnologia da comunicação” (APEL, 1999, p. 3). Desse modo, fica evidente que o capitalismo do século XXI é um “[...] capitalismo sem capitalistas” (PIKETTY, 2014, p. 138), cuja desigualdade segue uma racionalidade nada humanizadora. Na verdade, o capitalismo do século XXI segue com níveis de desigualdade nada promissores, pois um “[...] grupo relativamente restrito [...]” – isto é, 0,1% da população – domina “[...] as rendas mais elevadas [...]” e, por isso, esses ricos não trabalham (PIKETTY, 2014, p. 270). No Brasil, está cada vez mais evidente a priorização de um capitalismo de rentistas. Os mais ricos se servem de uma justificação baseada na meritocracia, isso é, o sistema como que elege “[...] uma minoria para viver em nome de todos os demais” (PIKETTY, 2015, p. 406). Em outras palavras, não se trata de “[...] uma lógica da necessidade [...]”, mas da “[...] lógica da desmesura e do consumo relativo e da ostentação” (PIKETTY, 2015, p. 603).

Ao mesmo tempo, o diagnóstico de nosso tempo requer também uma preocupação reconstrutiva. No texto de Merleau-Ponty há uma nota do tradutor cuja frase é essencial: “Para ser fiel ao autor e reencontrar as significações postas por sua obra é preciso *pensar de novo*.” (1984, p. 241, nota de rodapé 2). Esse *pensar de novo* não significa repetir, isto é, criar *museus* como lugares para visitação pública e/ou pesquisas acadêmicas para, então, produzir conhecimento a partir da reprodução de arquivos do passado, às vezes exóticos, cuja memória atual desse passado já não mais possível (DÉOTTE, 1998).

Na concepção de Merleau-Ponty, renovar significa pensar aquilo que se esconde entre “[...] o significante e a significação explícita” (1984, p. 241). Diante das reticências a esse binômio, é preciso ir além da simples análise das estruturas

semânticas representativas, pois a simples identificação mnésica entre o sujeito e o fato não reflete suas distintas dimensões. Em outras palavras, as *sombras* não estão submersas em ilimitadas camadas sobrepostas, cujas escavações e resgate do “[...] material mnésico [...]” reflete, nas palavras de Déotte, tão somente a “[...] perda de tempo [...]” em relação às memórias (DÉOTTE, 1998, p. 186), sem nenhuma perspectiva de reconstrução.

Por isso, a reconstrução revela a essência de um projeto político-pedagógico, o qual começa com o resgate do esquecimento das origens. Ou seja, *pensar de novo* implica em um esforço profundo para voltar a apreciar o significado e o sentido de nossos mundos, como se isso fosse uma genealogia capaz de reestruturar nosso próprio chão. Trata-se de pensar uma história sem *sombras*, isso é, sem mentiras e sem encobrimentos. O *pensar de novo* se traduz, então, em um processo de descortinamento e, a partir disso, evidenciar as raízes de nosso filosofar em vistas a compreender como sair das *sombras* para, então, conseguir reorganizar as perspectivas teórico-filosóficas desde outro horizonte.

Essa redescoberta estabelece um novo patamar para as incapacidades de pensar, cujo renovar reinterpreta nossas origens e, ainda, possibilita reconstruir as dimensões de um projeto emancipador. Se, para Merleau-Ponty, o efeito desequilibrador entre o significante e a significação é um problema da filosofia moderna – e contemporânea – a renovação do nosso pensar abre uma perspectiva para realizar uma análise da história filosófico-cultural, ao tempo que remete a um novo projeto filosófico-pedagógico. Esse projeto não é mais desenraizado, pois repensar se traduz em conseguir *pensar de novo* desde uma perspectiva dinâmica, capaz de renovar e transformar nossa autocompreensão – monopolista e egocêntrica – com vistas a uma heterocompreensão.

Traduzindo essa perspectiva para o debate acadêmico, trata-se de ver as condições intersubjetivas da integridade pessoal por meio de um conceito formal de eticidade, ou seja, das distintas perspectivas de compreensão de mundo. Essa eticidade está ligada às condições do bem viver, isso é, a uma hospitalidade que não admite sombras, invisibilidades ou obscuridades. Nesse sentido, a noção de descortinar não se limita ao simples equilíbrio entre o significado e o significante – como pressupunha Merleau-Ponty, mas em tornar visível o que parece ser invisível, isso é, poder enxergar o que está nas sombras e, assim, trazer para a reflexão filosófica os aspectos que compõem o conjunto da obra como tal.

Então, se para Husserl e Merleau-Ponty, o *esquecimento das origens* pode indicar um acobertamento das matizes etnoculturais, o seu resgate é o caminho para descolonizar a racionalidade ontologizada pela perspectiva científico-monolinguista. Por isso, a proposta de uma pedagogia triangular supõe uma fenomenologia voltada a compreender as matizes afro-ameríndias das

Américas. Além de descortinar suas sombras – e, por isso, o desconforto diante da racionalidade monológica ou ao que denominamos por monolingüismo paroquialista (PIZZI, 2017) – é necessário também *pensar de novo* com vistas a reorganizar as raízes desse pensamento e estabelecer um novo *status* para a racionalidade comunicativa.

Não ter raízes significa estar organicamente desestruturado por completo e, por isso, desprendido de um tronco comum, ou seja, sem laços ou vínculos com os diferentes pontos nodais da rede de interconexões que perfazem os distintos *ramos* ou origens de nossa cultura. O verbo desenraizar é sinônimo de desarraigar, cujo significado indica o processo de tirar ou sair do meio e perder as ramagens inerentes aos vínculos dialogicamente sedimentados. Trata-se, pois, do “[...] esquecimento das origens [...]” – frase que abre o texto de Merleau-Ponty (1984, p. 239), atitude que nos torna *incapacitados para apreciar com justeza o que é vital* para uma pedagogia emancipatória.

No campo da literatura, os símbolos de um sujeito invisível estão descritos, por exemplo, no romance de Ralph Ellison, *Invisible Man* (1952). Por certo, ele é uma das representações significativas dessa sombra, isso é, de um desarraigo e do reconhecimento às avessas. Um dos autores contemporâneos a mencionar essa problemática é Axel Honneth, salientando o aspecto da invisibilidade ainda presente nos dias atuais. Em seu texto, Honneth (2011) menciona o romance de Ralph Ellison, com a finalidade de realçar o sentimento de desprezo daquelas pessoas *classificadas* como indivíduos sem protagonismo ou que vivem à margem da sociedade. Tal sentimento é nutrido por meio de um *olhar através* (*looking through*). Em outras palavras, todos nós “[...] dispomos da capacidade de demonstrar nosso desprezo a pessoas presentes mediante o fato de comportarmos-nos diante delas como se elas, fisicamente, não existissem no mesmo espaço” (HONNETH, 2011, p. 166).

No horizonte de uma perspectiva geocultural, essa invisibilidade se traduz na hegemonia avassaladora de uma epistemologia eurocêntrica, cujas *sombras* do alheio – isso é, dos afros e ameríndios (ou dos povos originários) – se apresentam como uma ameaça e, por isso mesmo, essas *sombras* devem ser repelidas por causa de sua *incapacidade para apreciar com justeza o que é vital* para a hospitalidade ligada ao bem viver. Seguindo com a interpretação de Merleau-Ponty, as *sombras* entorpecem e paralisam qualquer tentativa de reconstrução, pois uma convivência equilibrada não pode estar maculada por sujeitos reconhecidos. Embora reconhecidos e presentes, na interlocução participante, esses sujeitos são considerados como *alheios* e, portanto, sem voz ou na voz passiva.

No horizonte de uma gramática pronominal, a indiferença indica um sujeito pronominal na terceira pessoa (singular ou plural). Esse pronome denota um

sujeito na voz passiva, e nunca na voz ativa. Assim, na medida em que a percepção física *do outro* denota o sentido de uma alteridade estranha ou incômoda, ele passa a ser considerado como *alguém* a ser esquivado. Então, sua presença é desagradável, porque ele é, no fundo, desnecessário. Por isso, esse sujeito é simplesmente considerado como um *ninguém*.

Ao reconhecer *alter ego* como um sujeito neutro e não participante, ele permanece na visível invisibilidade. Em outras palavras, trata-se de uma atitude e, ao mesmo tempo, a utilização do pronome pessoal nas terceiras pessoas, de modo que “[...] o sujeito concernido é observado, por outra pessoa, como se ele não estivesse presente no espaço que lhe corresponde” (HONNETH, 2011, p. 169). Desse modo, evidencia-se o aspecto nefasto do reconhecimento, pois há, nessa percepção, a indiferença como negação desse sujeito. Essa atitude está ligada a uma ação de reconhecimento do outro, porém sem auferir-lhe o status de sujeito coautor. A sua visível invisibilização trata, pois, do reconhecimento intersubjetivo, sem cumprir com as exigências de uma consideração moral, política e econômica.

## 2 A curva do rio: silenciar o impossível

Feitas essas considerações, gostaria de passar para outro ponto, também emblemático para nossos dias. Trata-se de pensar de novo a pedagogia ou, então, um renovar – como diz Merleau-Ponty – nossas concepções. Como é possível perceber, retomo as contribuições do autor francês para, então, conceber uma maneira de ampliar e aprofundar nossa compreensão a respeito do que – cito o autor – “[...] ainda não foi pensado” (1984, p. 241). Em outras palavras, o início da mudança começa com a percepção de mundo que não seja tão somente materializado, pois se circunscreve nos “[...] reflexos, sombras e níveis, por horizontes entre as coisas, não sendo eles coisas, mas nem por isso sendo nada [...]” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 241). O pensar escavando em busca das raízes presume atividades filosóficas em torno de “[...] certas articulações entre as coisas ditas [...]”, com diz Merleau-Ponty (1984, p. 241), mas também – e digo eu – de muitas articulações ainda não aclaradas, pois permanecem à sombra e na própria memória de nosso repensar. Enfim, elas estão presentes no horizonte de nossas vidas cotidianas, mas ainda continuam sem a devida consideração crítica e propositiva.

Para ilustrar esse momento, e para tornar mais atraente essa questão do *pensar de novo*, cito Dee Brown e seu livro *Bury my Heart at Wounded Knee* (versão brasileira *Enterrem meu coração na curva do rio*, de 2010). Essa obra é um *best-sellers* da literatura norte-americana, transformado em filme (2007). O subtítulo do livro contribui para esclarecer melhor o tema, porque relata aspectos da *dramática*

*história dos índios norte-americanos*. O livro descreve o processo de colonização que vai arrasando a identidade, a dignidade e a terra sagrada de algumas civilizações do oeste norte-americano; uma destruição que perdurou mais de dois séculos.<sup>3</sup>

Embora se possa considerar o parcialismo, isso é, uma análise tendenciosa, o livro de Dee Brown não deixa de ser uma referência histórico-narrativa dos massacres e da destruição sistemática dos aborígenes norte-americanos. A obra relata a incrível “[...] cobiça, audácia, sentimentalismo, exuberância mal orientada e de uma atitude quase reverente para com o ideal de liberdade pessoal” (BROWN, 2010, p. 15). Esse foi o espírito dos colonizadores europeus, que transformaram o Atlântico em caminho para o comércio mercantil e em um centro de pirataria. A conquista vai silenciando as culturas e os povos originários das Américas para, em um segundo momento, transformar-se em uma cultura completamente invisibilizada.

Nesse sentido, a *curva do rio* é um símbolo dos absurdos, isso é, do silenciar o que não pode ser calado, pois é uma memória que segue monicamente presente e, por isso mesmo, exige novas e permanentes reconstruções. No capítulo XIX, o último capítulo, Dee Brown cita o depoimento de Nuvem Vermelha, cuja frase é deveras significativa: “Não havia esperança na Terra, e Deus parecia nos ter esquecido” (2010, p. 431). O cacique diz que, diante da situação, *todos gritavam como doidos*. Esse é, sem dúvidas, o grito em relação ao que não pode mais ser silenciado, isso é, da incapacidade de examinar as esquizofrenias de nossa cultura e de repensar as *raízes de nossas raízes* e o processo histórico-cultural que aproxima as *gentes* dos três continentes.

De uma forma ou de outra, o livro de Dee Brown evidencia essa rede de relações promíscuas de um sistema-mundo baseado na liberdade pessoal, a qual não estabelece e nem exige limites para a ação humana. Nesse sentido, parece ser interessante a noção de Merleau-Ponty a respeito do termo *lacis*, isso é, uma alusão à rede de vasos sanguíneos ou de filetes nervosos ou, inclusive, as tecituras comunicantes que perfazem os entrelaçamentos das pulsações vitais. Trata-se da cadeia que realiza o entrelaçamento, uma espécie de estames ou lóculo de antenas que une cada ramo das bifurcações a um determinado centro.

No sentido geocultural, a noção de *lacis* remete a laços ou vínculos com pontos nodais relativos às distintas procedências das *gentes*, e a seus rostos, atualmente conformando as Américas e as diversidades norte-centro e sul-americanas. Por isso, o descortinamento incita a caminhar também pelas sombras e pelos porões não

---

3 *Slave Trade In Two Minutes* é, sem dúvidas, outra referência importante não apenas para ilustrar, mas, principalmente, para compreender o significado do comércio entre os três continentes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u6KYQNXZwMI>>. Acesso em: 25 out. 2016.

apenas dos relatos e histórias, mas também dos mundos reais e, então, *apreciar com justeza o que é vital*, sempre com vistas a uma perspectiva anabásica – noção que será retomada mais adiante.

Essa referência, utilizada por Merleau-Ponty, pode ser retraduzida como uma rede de entrelaçamentos com um centro gravitacional. Ou seja, a dinâmica de uma realidade que se inter-relaciona por meio de vasos comunicantes, cujos vínculos proporcionam distintas intersecções. Então, se é possível conceber esse desenho, o centro gravitacional poderia também indicar um espaço geocultural. Esse é o conceito que o pensador argentino Rodolfo Kusch apresenta em seu livro *América Profunda* (1999). Quando Kusch fala da sabedoria da América, ao tratar da obsessão que permeia nossa cultura ocidental, ele menciona o culto aos objetos e à capacidade que temos para *falar mal dos outros*. Ele diz ser comum as pessoas se reunirem nos pátios, isso é, no *mundo exterior* das casas, para *nos distrairmos* com a exterioridade das coisas.

Por meio dessa imagem Kusch pretende realçar a ideia de que as preocupações e os debates se focam, muitas vezes, em questões periféricas ou, então, de outros contextos, sem, todavia, encarar e discutir os aspectos *centrais* de nossas vidas. Nessa linha, o autor insiste no culto ao mundo exterior e diz que essa saída da realidade mais íntima concentra o olhar para o mundo exterior, atitude que, às vezes, evidencia incursões ou o efeito de passear longe da realidade circundante e, portanto, que perfaz e cerca a cotidianidade de cada contexto particular. Ele diz que o fato de sair de si mesmo parece ser um passeio “[...] sem estar preocupado [...]” com coisa alguma (KUSCH, 1999, p. 158).

Dar destaque a essa realidade exterior, ou seja, a *obsessão da objetividade* paroquialista, implica também “[...] esconder o que não queremos ver” (KUSCH, 1999, p. 159). Em outras palavras, o culto aos monumentos e ornamentos muito mal programados “[...] nos distrai de nossa intimidade [...]” mais profunda e nos impede de ver “[...] o que existe por debaixo” (KUSCH, 1999, p. 159). Enfim, nos pátios de nossos mundos de vida nos distraímos com os dispositivos ou com *o sem sentido* da vida dos outros – e das nossas também, sem, no entanto, *apreciar com justeza no que é vital* para nossas vidas.

Nesse caso, a expressão *esquecimento das origens* evidencia a necessidade de *pensar de novo* esse nosso mundo afro-ibérico-ameríndio, isso é, o norte-centro e sul-americano. Não é a primeira vez que me reporto a isso, utilizando tal designação. Agora, no entanto, desejo avançar um pouco mais e salientar essa nova articulação na compreensão de nossas Américas mestiças e morenas. O ponto a seguir deseja explicar a ideia de uma gramática pluridimensional, o ponto de partida para uma determinar o significado geocultural das distintas Américas desde o novo eixo gravitacional da modernidade.

### 3 A gramática pluridimensional diante do deslocamento do eixo gravitacional

O ponto de partida para uma nova pedagogia tem como tema a transformação da razão ocidentalizada e ocidentalizante. Nesse sentido, Raúl Fornet-Betancourt é enfático ao dizer da necessidade de uma transformação da razão mediante um “[...] programa oposto” (2013, p. 11). Em outras palavras, ele aponta para o reconhecimento de uma gramática interpretativa pluridimensional, aberta, portanto, a outros movimentos e a novas experiências do uso e das significações da racionalidade; enfim, a outras interpretações de mundo.

Essa abertura da razão significa, então, o descortinamento de horizontes que a própria racionalidade ocidental vem, sistematicamente, negando. Essa é, sem dúvidas, uma das grandes contribuições filosóficas que, a meu ver, faz parte de uma concepção pragmático-fenomenológica do mundo da vida. Nesse sentido, não apenas Husserl, Merleau-Ponty e, inclusive, Habermas têm um aporte importante (PIZZI, 2006), sem esquecer a obra de Paulo Freire (PIZZI, 2010), no sentido de *pensar de novo* sem ser uma inapropriada repetição do mesmo. A ideia de outras possibilidades do uso da razão se relaciona ao reconhecimento para *pensar o saber que deveríamos saber* e, em decorrência, para falar dessa transformação geocultural do filosofar.

Essa transformação segue duas frentes. Por um lado, o reconhecimento voltado à consideração dos coautores ou grupos sociais que necessitam conseguir “[...] reconhecimento ou respeito pela sua *diferença*” (HONNETH, 2010, p. 14, grifo do autor). Trata-se de tirar da sombra todos aqueles “[...] grupos infraprivilegiados” (HABERMAS, 1999, p. 190), isso é, os *filhos* abandonados e humilhados, comunidades abandonadas ou colonizadas. Essa abertura indica, então, a transformação da razão e a necessidade de levar em consideração outras experiências. Esse seria, então, o primeiro passo no desenho de uma gramática pluridimensional.

A segunda frente está ligada à possibilidade de um repensar que rompe com o centralismo europeu. Nesse sentido, vale a pena a alusão ao pensador colombiano Francisco Miró Quesada. Para ele, há muito tempo o filosofar latino-americano se destaca por seu “[...] desenfoque” (2010, p. 30), particularidade que não lhe permite pensar *o novo* e, muito menos, sua pluridimensionalidade. No entanto, esse mesmo desenfoque permite a *recuperação anabásica*, ou seja, a recuperação das tradições perdidas e, então, poder estabelecer novas bases de sustentação que permitam “[...] compreender, até as últimas consequências, o novo pensar que se pode descortinar” (QUESADA, 2010, p. 34).

Essa *recuperação anabásica* não se refere um tipo de enfermidade ou a uma patologia. Por isso, o termo anabásico se relaciona a uma progressão que *tende a aumentar* a evidência dos aspectos patológicos para, então, recuperar sua normalidade. Trata-se, pois, de um resgate – como frisamos outras vezes, no sentido de reorganizar a diversidade de *mundos* no contexto de uma geoculturalidade capaz de reconhecer suas originalidades. Por isso, o ato de recuperar e de recobrar o sentido *de fazer filosofia* permite compreender o “[...] modo latino-americano de *estar* na história do Ocidente” (GRÜNNER, 2010, p. 58, grifo do autor). Nesse sentido, o repensar significa o reconhecimento da interseção entre três continentes e seus distintos mundos de vida, atitude que permite dar-se conta e abrir-se para uma esfera de reconhecimento com vistas à perspectiva ibero-afro-indoamericana.

Nesse caso, a mudança geocultural abre a possibilidade de entender o Atlântico como o centro que interconecta África, Europa e o continente americano. A transferência do eixo gravitacional da modernidade não é mais o Mediterrâneo, mas o Atlântico. Muito além do modelo da filosofia da história hegeliana, a alteração não significa somente repensar as Américas a partir de distintos níveis de reconhecimento, mas entender também a descomunal conflitividade inerente a esse deslocamento geocultural do sistema-mundo moderno, persistente nos dias atuais em todas as dimensões.

Desse modo, é possível entender a gramática pluridimensional, interconectando especificidades de mundos distintos, cujos vínculos humanos, políticos e comerciais interconectam três continentes, modificando o desenho da Modernidade, removendo a Europa do centro das atenções. O novo sistema-mundo permite entender a contextualização da América Latina no cenário ocidental e, ao mesmo tempo, compreender o que significou o encontro de mundos de vida distintos, com formações e projetos muito distintos, conquanto, com o decorrer do tempo, ocorreu um processo de homogenização pecaminosa. Esse seria o ponto de partida para o reconhecimento das interculturalidades das Américas mestiças, de forma a entender o encontro-desencontro da diversidade a partir de uma perspectiva europeia-afro-indígena norte- centro e sul-americana.

#### 4 Repensar *com justeza* as Américas: educar para a hospitalidade

Diante da possibilidade de um novo *filosofar*, a força de repensar as Américas se enfrenta com uma mudança no desenho geocultural. A transformação exige uma outra conformação do mapa político-econômico, filosófico e cultural-educativo, cujo alcance se modifica profundamente. A partir do século XIV, o mundo sofreu uma reconfiguração e a conexão entre os distintos mundos passa a

ser o Atlântico, que interconecta três continentes: Europa, África e as Américas. Eduardo Grüner menciona o “[...] comércio triangular” (GRÜNNER, 2010, p. 216), uma triangulação de três grandes vínculos humanos e ecológicos que redesenha o mapa e as variantes *etno-culturais* de uma nova ocidentalidade.

Sem dúvidas, a desmesura e a desigualdade dessa triangulação indica um encontro-desencontro que, durante mais de cinco séculos, foi conformando o leque de uma diversidade europeia-afro-indoamericana. Às vezes, o rigorismo acadêmico nos conduz a postular por um mundo de vida uniforme. No entanto, as diferentes *tramas* dos povos dos três continentes revelam uma espécie de etnometabolismo anabásico que, com o passar dos séculos, cria uma diversidade extraordinária. Não poucas vezes, essa diversidade é simplesmente recusada, embora se mantenha viva e fascine muita gente.

Daí a esfera de reconhecimento, indicando a reconfiguração moderna do mundo, uma mudança que transformou o Atlântico no centro dos grandes interesses. Evidentemente, o modelo europeu e seu espírito conquistador dominam o comércio, a política, o direito e a cultura. Como afirma Darcy Ribeiro, esse encontro-desencontro foi um “[...] acontecimento espantoso” (1995, p. 19), produto do enfrentamento de mundos e tradições distintas. Ao apresentar seu desenho da modernidade, Ribeiro afirma que, na formação dos mundos latino-americanos de vida, confluíram matizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais heterogêneas que se enfrentam e se fundem para dar lugar a uma nova estruturação societária mestiça (RIBEIRO, 1995). Com o tempo, esse encontro-desencontro gera a mestiçagem e o sincretismo, fruto da coexistência entre perspectivas de mundos distintos, passando a configurar, pouco a pouco, as características das gentes americanas.

Por isso, é importante insistir nessa mudança geocultural, pois a formação das Américas remete ao encontro de mundos da vida, com características e projetos nada parecidos, mas que sofrem o estigma de um processo de homogeneização liberal-capitalista. Apoiado na teoria *sistema-mundo*, Eduardo Grüner examina a conformação colonial latino-americana e sua “[...] *dimensão ideológico-cultural*” (2010, p. 180, grifos do autor). Para o argentino, o mais importante foi a escravidão, uma “[...] força de trabalho forçada cuja exploração atende às necessidades da economia-mundo europeia” (2010, p. 197). Para Grüner, o nascimento do *sistema-mundo* moderno se apoia “[...] no tráfico de escravos africanos [...]”, vinculando três, então, continentes: Europa, América e África (2010, p. 215). Em seu registro etno-histórico, ele afirma que o processo de conformação do *sistema-mundo* moderno deixou de ser multicultural para tornar-se *mono-cultural*.

Por meio da referência *sistema-mundo*, Grünner trata de mostrar como a modernidade incitou uma divisão entre universalidade e particularidade. A ideia hegeliana de superação sustenta a contradição entre o eurocentrismo e “[...] um *resto*” (GRÜNNER, 2010, p. 45, grifo do autor). Por isso, a metáfora do Senhor e do Escravo de Hegel permite aclarar essa interpretação. No entanto, parece mais importante insistir na tirania de uma idealização alheia, ou seja, de um filosofar mono-racional. Negando qualquer *diferença*, a racionalidade europeia-cristã impôs símbolos, ritos, monumentos e sua arquitetura e, além disso, segue definindo padrões culturais e estilos de vida, valores e modos de justificar nossas crenças, ideologias, pontos de vista, etc. Essa perspectiva trazida de fora impõe um modelo alheio, estrangeiro, não apenas rechaçando as características tipicamente ameríndias, como também criando um clima nada hospitalar entre as gentes.

Na sua reinterpretação do Ocidente, Grünner afirma que a Revolução Francesa representa apenas uma das referências da modernidade. Antes dela, ocorreu, na América Latina, no Haiti, mais especificamente, uma revolução que “[...] foi *mais importante* que a francesa.” Em outras palavras, a revolução dos escravos afro-haitianos, entre 1791-1804, foi “[...] *muito mais radical* que a tão celebrada revolução francesa” (GRÜNER, 2010, p. 88, grifo do autor). Ela teve um forte componente *social e etno-cultural*. Por isso, a Constituição haitiana de 1805 foi, para Grünner, um “[...] *ensaio crítico* de reflexão sobre a modernidade americana” (GRÜNER, 2010, p. 29, grifo do autor).

O *caso de Haiti* representou, então, não apenas uma forma de resistência, mas o reconhecimento de distinto rosto da Modernidade, muito diferente daquele que aprendemos. Sua característica de *cimarronagem* supõe a des-territorialização – geográfica e simbólica, ideológica e filosófica – da inconveniente revolução francesa. Naquele período, o ditador Bonaparte definiu os afro-caribenhos como “[...] *negrinhos a-históricos*” (GRÜNER, 2010, p. 45). Isso dá a entender que *outra* revolução não poderia ser reconhecida pelos franceses – e por ninguém – porque era indígena, negra, mulata e mestiça. Como afirma Eduardo Grünner, a revolução do Haiti não pode ser reconhecida porque se trata de sujeitos com bipolaridade, ou seja, indígenas, negros, mulatos e mestiços “[...] fragmentados *entre a cor* bem distinguível de seu corpo e a *não-cor* intrínseca ao ideal branco de inexistência corporal” (GRÜNER, 2010, p. 69, grifos do autor).

Então, a referência a Merleau-Ponty – a respeito do esquecimento e do pensar de novo as formas do reconhecimento – possibilita ir além do próprio Merleau-Ponty e, desse modo, descortinar essa historicidade colonial, com enormes influências nos dias atuais. Então, observando as Diretrizes

da Educação Nacional, a abertura à *diversidade* exige a busca dos vínculos que vão tecendo a tradição afro-luso e ameríndia, no sentido de renovar as compreensões a respeito da temática e – que é mais importante – de poder complementar as conexões e imbricações de mundos e tradições presentes na conformação das *gentes*. Dessa forma, será possível encontrar caminhos que conduzam a uma racionalidade capaz de reatar essa espécie de estames ou laços de cada uma das ramas da *diversidade étnico-cultural*, ou seja, uma hospitalidade na diversidade e na convivência.

Assim, o reconhecimento intersubjetivo assume um ingrediente geocultural. A abertura da *razão* a outros horizontes coloca em evidência o sistema-mundo de uma modernidade que se desloca para o Atlântico. Desse modo, é possível a *recuperação anabásica* de uma historicidade conflitiva e, ao mesmo tempo, preocupada com a hospitalidade entre culturas, tradições, estilos de vida e modos de estar, às vezes *tão* diversos e *díspar*es.

Desse modo, a *noção* de um mundo europeu-afro-indoamericano se projeta desde um filosofar que *não* abandona a *diferença*. O compartilhar as experiências originárias segue os princípios do agir comunicativo, a porta de entrada ou o ponto de partida para a *interação* e a convivência hospitalaria, sem ninguém ser estrangeiro, menosprezado ou invisibilizado. A perspectiva comunicativa *supõe*, então, “[...] o compromisso com verdades desconhecidas” (KUSCH, 1999, p. 23), com seus alcances e finitudes. O exercício da “[...] *razão* e de suas *razões*” (FORNET-BETANCOURT, 2013, p. 29) segue o caminho da *interação* comunicativa, sem dogmatismos, mas sempre atento à conflitividade e à dialogicidade inerente à diversidade.

Na medida em que os Princípios e Fins da Educação Nacional proponham uma *consideração com a diversidade étnico-racial* indica que é *possível* redefinir as significações do pensar de novo, um ponto de partida significativo para entender as origens triangulares de nossa interculturalidade. Não há mais espaço para o *esquecimento das origens* ou o desarraigo. Então, as conclusões não podem fugir do desafio de *pensar de novo o pensar*.

## Conclusões para *pensar* uma pedagogia triangular

O modelo triangular não trata de descartar nenhuma das tradições, pois está ligado a renovações. Como diz Merleau-Ponty, pensar de novo não é repetir, mas renovar. Por isso, a tese da *transformação intercultural da razão* segue sendo um caminho um tanto complicado, pois não permite o rechaço de nenhuma contribuição. Nesse sentido, a própria racionalidade ocidental foi educada, ou

seja, a razão, na sua *educação* e/ou na sua história de formação e constituição, “[...] foi adquirido hábitos de pensamento que formaram seu carácter deliberadamente *unilateral*” (FORNET-BETANCOURT, 2013, p. 13, grifo do autor). Nesse debate, a reeducação de nosso pensar coloca em evidências a crítica, *não* somente preocupada com a simples reinterpretação de nossos saberes e linguagens, mas na transformação em relação aos aspectos teóricos e também em relação aos seus usos e práticas.

O dualismo ontologizado realça uma epistemologia que subordina as categorias mundivitais, a ponto de desconsiderar os estilos de vida, as questões etnoculturais e a pluridiversidade da formação de nossas gentes. Na base, existe um dualismo entre as “[...] ciências formais e as ciências humanas” (HABERMAS, 2015, p. 47), de modo a demarcar os conteúdos de uma pedagogia que elimina os contextos e a pluridiversidade de nossos mundos de vida. A superação desse monismo é uma alternativa para compreender a diversidade de mundos e, ao mesmo tempo, realocar a reflexão para, então, redefinir os princípios para uma pedagogia triangular.

A transformação geo e intercultural da razão se relaciona, portanto, a uma renovação do papel e do uso da própria razão. Daí, então, a introdução de uma pedagogia triangular presume, ao menos, três esferas distintas do reconhecimento: a) em primeiro lugar, uma gramática pluridimensional que permita a abertura a novas experiências, isso é, a educação da razão filosófica em reconhecer a *diferença*; b) em segundo, sua possibilidade de reconhecer as origens dos *filosofares* americanos; c) e, em terceiro lugar, reconhecer a mudança geocultural, cujo novo eixo gravitacional da tradição ocidental possa interconectar as tradições ibero-afró-indígena latino-americanas.

Com isso, o pensar de novo poderá não apenas introduzir conteúdos histórico-culturais das tradições afro e indígenas, mas definir uma pedagogia capaz de repensar os vínculos de uma rede de interconexões e ampliar, assim, as diversidades no contexto de uma perspectiva geo e intercultural. Não se trata simplesmente de salientar aspectos ligados à história e à cultura das três vertentes de nossas raízes, mas evidenciar as lutas e reivindicações intrínsecas ao movimento geocultural da modernidade ocidental, cujo processo de reconhecimento da diversidade possibilitaria uma convivência harmoniosa. Nesse sentido, a diversidade não significa apenas a certificação de mundos e estilos de vida diferenciados, mas a desconstrução das colonialidades e, ao mesmo tempo, a preocupação com as alternativas para o diálogo intercultural e a convivência hospitaleira na multiplicidade. Em vista disso, a gramática pluridimensional das tradições americanas reforça as matizes étnico-culturais do pensar e do filosofar ocidental. O fato de as diretrizes nacionais da educação contemplarem a temática

indica, pois, uma compreensão epistemológica capaz de entender a composição dessas matizes, insistindo também em *outras* perspectivas, atitude voltada a renovar a compreensão das *gentes* norte, centro e sul americanas.

## Referências

APEL, K.-Otto. Trayectoria filosófica de una sensibilidad hermenéutica. **Revista Anthropos: Huellas del conocimiento**, Barcelona, n. 183, p. 4-11, marzo-abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Edição atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BROWN, Dee. **Enterrem meu coração na curva do rio**. A dramática história dos índios norte-americanos. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

DÉOTTE, Jean-Luis. **Catastrofe y Olvido**. Las ruínas, Europa, el Museo. Santiago do Chile: Editorial Cuarto Propio, 1998.

ELLISON, Ralph. **Invisible Man**. New York: Vintge Books, 1952.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Teses para a transformação intercultural da razão. In: GHIGGI, G.; J. PIZZI. **Mundo da vida, interculturalidade e educação**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2013. p. 11-29.

GRÜNNER, Eduardo. **La oscuridad y las luces**. Buenos Aires: Edhasa, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **La inclusión del otro**. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Mundo de la vida, política y religión**. Madrid: Trotta, 2015.

HONNETH, Axel. **Reconocimiento y menosprecio**. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz Editores, 2010.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Editorial Totta, 2011.

KUSCH, Rodolfo. **América profunda**. Buenos Aires: Biblos, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O filósofo e sua sombra. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos escolhidos**. Tradução de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 239-260. (Coleção Os pensadores).

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIZZI, J. **O mundo da vida**: Husserl e Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PIZZI, J. Aspectos hermenêutico-fenomenológicos do mundo da vida: releituras crítico-educativas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 134-142, maio/ago.2010.

PIZZI, J. Parochial monolinguisism under the guise of “universal dialogue” (ISUD). **Topologik. Revista Internazionale di Scienze Filozofiche, Pedagogiche e Sociale**. Italia, n. 21, p. 30-45, primeiro semestre de 2017.

QUESADA, Francisco Miró. **Despertary proyecto del filosofar latinoamericano**. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Recebimento em: 11/12/2017.

Aceite em: 19/01/2018.



# A presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em periódicos mato-grossenses nos oitocentos

The presence of african brazilian woman workers enrolled in periodicals in the state of Mato Grosso in the eighteenth century

Paulo Sérgio DUTRA<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo tem como objetivo trazer ao lume a presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em periódicos mato-grossenses no mundo do trabalho na cidade de Cuiabá-MT, final do século XIX. Sobre a realização do referido trabalho utilizou-se como metodologia o cruzamento de dados entre as informações contidas nos periódicos e o Recenseamento de 1890, e a pesquisa bibliográfica. Considera-se que as mulheres negras estiveram presentes no mundo do trabalho livre e em diversos espaços no universo letrado na capital da Província.

**Palavras-chave:** Mulheres Negras. Século XIX. Trabalho. Instrução Pública.

## Abstract

The article aims to bring to the fore the presence of african brazilian<sup>2</sup> women workers enrolled in periodicals from the state of Mato Grosso, in the city of Cuiabá-MT, at the end of the 19th century. On the accomplishment of this work, the cross-referencing between the information contained in the periodicals and the Census of 1890, as well as the bibliographic research, was used as methodology. It is considered that African Brazilian women were present in the world of free work and diverse spaces in the literate universe in the capital of the Province.

**Keywords:** African Brazilian Women. 19th Century. Job. Public Instruction.

- 
- 1 Doutor em Educação, professor do Departamento de Ciências Humanas Sociais da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. Rua Rio Amazonas, 351, Jardim dos Migrantes, Ji-Paraná-RO, CEP: 76900-7900. Tel.: (69) 3416 – 7900. Email: <paulodutra@unir.b>.
  - 2 Ver Fischer (2018), que tece considerações sobre as diferenças para o uso do termo African people and Black people nos Estados Unidos da América à luz dos argumentos explícitos em *Policing the Black Men* de Davis (2017). Nesse sentido, assinala-se que os argumentos expostos por Fischer assemelham-se ao uso do termo negro por diversos pesquisadores no Brasil, como explicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 675-692	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

O final do século XIX foi marcado por diversos acontecimentos que contribuíram para pôr fim ao sistema escravista para a população negra no Brasil; por outro lado, os censos revelavam um contingente de pretos e pardos nascidos livres<sup>3</sup>. A esse respeito, Siqueira (2000), ao fazer referência aos espaços constitutivos da burocracia administrativa na Província, apresentou alguns nomes que, de acordo com o cruzamento de dados realizados, foram caracterizados como pertencentes às *raças parda e preta* e integravam a *Assemblea Provincial*, a *Directoria Geral de Instrução Pública* e outros espaços. Nessa mesma direção, diversos periódicos mato-grossenses ressaltaram que na Província de Mato Grosso<sup>4</sup>, em colunas como à *Pedidos*, *Gazetilha*, *Parte Oficial*, *Correspondência* e outros, um considerável número de nomes de sujeitos, em conformidade com o cruzamento de dados, também foi caracterizado como *a raça parda e preta*.

Essa realização do cruzamento de dados possibilitou descobrir uma grande parcela da população constituída de pretos e pardos, integrando a *burocracia provincial e municipal* no decorrer do século XIX, em Cuiabá. Nesse sentido, é importante destacar que entre eles estiveram também as mulheres negras nascidas livres que se imiscuíam no mundo do trabalho. A esse respeito, assinala-se que é sobre essas mulheres que o presente texto se debruça.

Sobre a categoria *negra/negras*, destaca-se que neste texto, representa uma reunião das categorias *parda e preta*, conforme as informações constantes no Recenseamento de 1890 (PERARO, 2005). Nesse sentido, afirma-se que não possuem conotação biológica, como assinalou Dutra (2017). Ainda ressaltamos que o uso da categoria *negra* está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que esclarece:

[...] ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena -

3 O Recenseamento de 1890 (PERARO, 2005), realizado nas duas freguesias que compunham a cidade de Cuiabá, evidencia que possuía uma população eminentemente negra. Dutra (2017) aplicou o conceito denominado supremacia demográfica negra, conceito cunhado por Fonseca (2007) para demonstrar como quantitativamente a população não branca estava em consonância no computo dos habitantes que formavam o contingente populacional da Província, do município de Cuiabá e da parte urbana da cidade.

4 Ver Dutra (2017). Atentar, principalmente, ao anexo, em que o autor traz 59 quadros que versam sobre: escolarização, profissões (como integrantes do exército, médicos, empregados públicos, professores, porteiros e outros), política (candidatos a vereador e deputado provincial) e poder judiciário.

a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004, p. 14).

Dito isso, situamos o leitor sobre alguns aspectos geográficos a respeito do espaço em que transitamos. Para encontrar as mulheres negras, assinala-se que a cidade de Cuiabá, capital da Província de Mato Grosso em meados do século XIX, era constituída, conforme Volpato (1993), por duas freguesias urbanas, denominadas São Gonçalo de Pedro II – o Porto – e a Sé – a parte central. Para a autora, as freguesias ficavam a uma distância de meia légua uma da outra, cortadas pelo córrego da Prainha. Volpato (1993) ressalta ainda que faziam parte da cidade os seus arredores: a Mandioca, o Baú, o Lavapés e o Mundéu, locais que integravam o núcleo central; o Barbado, o Coxipó, São Gonçalo Velho, que eram distritos mais distantes. Desse modo, sobre o cenário urbano da cidade de Cuiabá, destaca-se que diversos periódicos anunciavam os logradouros por onde o cotidiano desenrolava-se. Eram em ruas como a 27 de Dezembro (antiga Rua do Meio), Rua 11 de Julho, e Rua Couto Magalhães (antiga Rua Nova) que as experiências de vivências se davam. Nesse sentido, os imóveis e/ou as casas para aluguel estavam localizados em diversas localidades da cidade, bem como nas ruas Coronel Peixoto (antiga Rua da Boa Vista) e na Comandante Costa.

A respeito desse cenário, Dutra (2017), ao analisar informações contidas em periódicos como *A Província de Matto-Grosso* e *A Situação*, destacou que as ruas 1º de Março e 13 de Junho pareciam ser preferidas para a localização das lojas de comércio. Por essas ruas poderiam ser encontrados produtos como: *aguardente a miúdo*, cigarros e fumos, guaraná, *carne verde gorda*<sup>5</sup>, lojas de *gênero* alimentício, vestuários, calçados, etc. Encontravam-se também escritórios de advogados e salões de *cabelleireiro e barba*.

No contexto do cenário apresentado por Dutra, verificamos que as mulheres negras desenvolviam trabalhos, como vendedoras de aguardente a miúdo, e estavam também em profissão como *agencia*, taberneiras, costureiras, proprietárias de imóveis e outras. Sobre essas profissões, o periódico *A Província de Matto Grosso*, de 03 de agosto de 1979, destacou que muitas delas possuíam casas para vender aguardente, sendo encontradas numa lista publicada na edição de nº 35, desse

---

5 A Situação (1872, p. 4).

periódico, oito proprietárias. Dessas, em conformidade com (PERARO, 2005), seis foram caracterizadas como sendo de *raça parda* e duas como sendo de *raça preta*. Nessa perspectiva, assinalamos que o tema mulheres negras no mundo do trabalho será aprofundado adiante, quando serão levadas ao lume as experiências de mulheres negras escolarizadas no cotidiano cuiabano. Sendo assim, passamos ao próximo tópico, onde trataremos da questão educacional das mulheres em Mato Grosso, enfatizando nesse rol as mulheres negras.

## Mulher e educação em Cuiabá

Neste tópico, a princípio, apresentaremos os espaços escolares onde as mulheres negras em Mato Grosso estiveram inseridas com a finalidade de ter acesso às letras. Fonseca (2007), ao pesquisar sobre a presença de pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras, assinalou que a instituição escolar era um dos elementos acionados por esse grupo com o objetivo de afirmação no espaço social. A esse respeito, destaca-se que em Mato Grosso parte do contingente daqueles e daquelas que foram caracterizados como pertencentes às *raças parda e preta* utilizaram a escola como forma a de ascender socialmente.

Sobre as questões que se referem à escola de primeiras letras em Mato Grosso, destaca-se que era predominantemente masculina. Nesse sentido, tanto os relatórios de presidentes de províncias quanto Paião (2006a) evidenciam que o número de meninas que frequentava a escola primária em Mato Grosso era inferior ao número de meninos. Por exemplo, no ano de 1864, o Presidente Alexandre Manoel Albino de Carvalho informava em seu relatório que entre as 20 escolas existentes naquele ano, apenas duas eram de meninas; assim sendo, o referido presidente assinalou, também, que entre os 21 alunos submetidos aos exames<sup>6</sup>, somente duas meninas da escola da Professora D. Umbelina Carolina Barreto Rodrigues haviam sido examinadas. No contexto da escolarização de meninas em Mato Grosso, em conformidade com os números apresentados por Paião (2006a), destaca-se que para cada menina matriculada havia seis meninos frequentando a escola no ano de 1863. Desse modo, observou-se que a situação só começou a mudar a partir da década de 1870, como evidenciam as informações contidas no quadro denominado *Escolas Publicas Femininas criadas entre 1837*

---

6 “[...] alunos prontos [...] Professor Manoel Ribeiro dos Santos Tocantins apresentou 9 [...] Professor Sebastião José da Costa Maricá apresentou 4 [...] Pelo Professor Rvd.º Joaquim dos Santos Ferreira foram apresentados 8, [...]” (RELATÓRIO DE PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1864, p. 18).

e 1898 em Mato Grosso, em que a autora deixa claro que o número de escolas femininas naquela ocasião havia aumentado, passando de quatro escolas, entre 1837 e 1868, para 14, entre os anos de 1870 a 1878, sendo 12 delas criadas por Atos da Presidência nos meses de agosto e setembro de 1878.

Ainda sobre a presença de mulheres nas escolas mato-grossenses, Dutra (2017) tratou da sua inserção como professoras em escolas de primeiras letras na Província de Mato Grosso, à luz de Paião (2006a). Sobre a questão, o autor evidenciou que das 59 professoras listadas por essa autora, somente 16 atuaram entre 1845 e 1879; as demais exerceram a profissão a partir de 1880. A esse respeito, Dutra considerou que um fato que pode ter contribuído para o crescimento da participação feminina na dianteira das escolas de instrução pública mato-grossenses, provavelmente, foi a instalação da Escola Normal, em 1874, que ia produzindo os *lisongeiros resultados*, conforme havia anunciado o vice-presidente, Barão de Diamantino, no Relatório de 1875.

Das escolas para meninas e a participação da mulher como professora em Mato Grosso apresentamos alguns quadros que refletem os números sobre a presença de mulheres, conforme (PERARO, 2005), no cenário dos que *frequentaram a escola e/ou sabiam ler* na faixa etária de 21 a 39 anos e que residiam na parte urbana da cidade de Cuiabá. A escolha dessa faixa de idade deu-se pela hipótese de que essas mulheres tivessem nascido entre os anos de 1851 a 1869. A essa questão, a Tabela 1 responderá. Nas tabelas posteriores faz-se uma comparação entre número de mulheres negras que *haviam frequentado a escola e/ou sabiam ler* com o universo de homens negros, em conformidade com os dados contidos no recenseamento de 1890 em conformidade com Peraro (2005). Então vejamos:

**Tabela 01 - Parte Urbana da Cidade de Cuiabá/MT. Quantitativo de mulheres consideradas de raça branca, parda, e preta, com idade entre 21 e 39 anos, que sabiam ler, conforme Recenseamento de 1890.**

Nº	Raça	Freguesia da Sé		Freguesia de São Gonçalo de Pedro II	
		Escolarizadas	%	Escolarizadas	%
01	Branca	219	52	48	50
02	Parda	182	43,2	43	44,7
03	Preta	20	4,7	05	5,2
04	Total	421	99,9	96	99,9

Fonte: (PERARO, 2005).

Para a Tabela 1, a análise é de que as mulheres que foram caracterizadas como sendo de *raça* branca superaram as mulheres negras em 52% das *escolarizadas* na Freguesia da Sé. Ressalta-se que o mesmo não ocorreu na Freguesia de São Gonçalo de Pedro II, onde registrou-se um equilíbrio entre as categorias quando juntamos mulheres caracterizadas como sendo de *raça* parda e preta na categoria de mulheres negras.

Nas tabelas de números 2 a 5 a análise revela comparativos entre mulheres caracterizadas, conforme o recenseamento de 1890, como sendo de *raça* parda e/ou preta com homens escolarizados pertencentes a essas mesmas categorias. Então vejamos:

**Tabela 2 - Freguesia da Sé – Quantitativo de homens e mulheres considerados de *raça* parda, com idade entre 21 e 39 anos, que sabiam ler, conforme Recenseamento de 1890**

	Quantitativo	Percentual
Homens	171	48,5%
Mulheres	181	51,4%
Total	352	100%

Fonte: Construção do autor a partir dos dados contidos em (PERARO, 2005).

Nessa tabela, pode-se observar que as mulheres caracterizadas como de *raça* parda e que *haviãam frequentado a escola e/ou sabiam ler* superaram o número de homens pertencente a essa categoria entre os que residiam na Freguesia da Sé.

**Tabela 3 - Freguesia de São Gonçalo de Pedro II – Quantitativo de homens e mulheres considerados de *raça* parda, com idade entre 21 e 39 anos, que sabiam ler, conforme Recenseamento de 1890**

	Quantitativo	Percentual
Homens	49	53,2%
Mulheres	43	46,7%
Total	92	99,9%

Fonte: Construção do autor a partir dos dados contidos em (PERARO, 2005).

Esse detalhe já não ocorre na freguesia de São Gonçalo de Pedro II, onde os homens caracterizados com sendo de *raça* parda e que *haviãam frequentado a escola e/ou sabiam ler* superaram as mulheres da referida faixa etária.

**Tabela 4 - Freguesia de Sé- Quantitativo de homens e mulheres considerados de *raça* preta, com idade entre 21 e 39 anos, que sabiam ler, conforme Recenseamento de 1890**

	Quantitativo	Percentual
Mulheres	20	34,4%
Homens	38	65,5%
Total	58	99,8%

Fonte: Construção do autor a partir dos dados contidos em (PERARO, 2005).

No que corresponde à categoria dos que foram caracterizados como sendo de *raça preta* residentes na Freguesia da Sé, os homens que *haviãam frequentado a escola e/ou sabiam ler* superaram as mulheres em 65,5%. No entanto, não é o que acontece com os residentes na Freguesia de São Gonçalo de Pedro II. Observe:

**Tabela 5 - Freguesia de São Gonçalo de Pedro II – Quantitativo de homens e mulheres considerados de *raça* preta, com idade entre 21 e 39 anos, que sabiam ler, conforme Recenseamento de 1890**

	Quantitativo	Percentual
Homens	3	37,5%
Mulheres	5	62,5%
Total	8	100%

Fonte: Construção do autor a partir dos dados contidos em (PERARO, 2005).

Nesse sentido, nos caracterizados como sendo de *raça* preta e residentes na Freguesia de São Gonçalo de Pedro II, as mulheres, constituem cerca de 62,5% entre os que provavelmente *haviãam frequentado a escola e/ou sabiam ler* em relação aos homens.

Sobre o cenário apresentado pelas tabelas de 2 a 5, infere-se que esses dados corroboram e ajudam a compreender as informações levantadas por Castanha

(2008) e Paião (2006a, 2006b). Conforme Castanha (2008), Augusto Leverger<sup>7</sup> procurou difundir a instrução pública pela província, mesmo que fosse imperfeita. Já sobre o trabalho de Paião (2006a), Dutra (2017) observou que o número de meninas matriculadas havia crescido a partir do ano de 1874, triplicando em 1883, quase dez anos depois. Para o cenário apontado, pode-se afirmar, ainda, que a Escola Normal teria influência no aumento desse quantitativo, uma vez que passou a funcionar a partir de 1874, contribuindo na formação de futuras professoras.

Certamente, esses números revelam que não somente a escola pública formal foi responsável pela *instrução* dessas mulheres no mundo das letras. Desse modo, em Gondra e Schueler (2008) percebemos que, no decorrer do século XIX, a educação foi pensada no plural, como também foram plurais as forças educativas que, de modo associado ou concorrente, delinearão iniciativas e constituíram formas e práticas diversas para promover os projetos de educação e nação. Os autores assinalam que uma dessas forças educativas foi representada pela ação da própria sociedade civil, e que:

[...] por meio da criação de múltiplos espaços e redes de sociabilidades, formais ou *informais*, que longe de se constituírem como lugares estanques e isolados uns dos outros, estabeleceram entre si uma série de interseções e relações, embate e confrontos. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 60, grifo nosso).

Nesse sentido, como espaços formais à luz do que apresentaram esses autores, pode-se dizer que em Cuiabá existiram espaços como: O Clube Literário, fundado em 1882<sup>8</sup>; Associação Literária Cuiabana, que teve sua primeira sede funcionando na casa do pardo Pedro Candido Jarzem; Recreio Cuiabano<sup>9</sup>; e a Sociedade Dramática

---

7 Conforme Sena (2006), nascido na França, Augusto João Manoel Leverger chegou ao Brasil nos anos 1820, e foi admitido na armada nacional, após lutar com a bandeira brasileira nos conflitos platinos. Foi um destacado marinheiro, sendo enviado para Cuiabá, em 1830, para organizar a defesa fluvial da província. Segundo o autor, Augusto Leverger fixou residência, casou-se e tornou-se um dos cidadãos mais respeitados em Mato Grosso, sendo até hoje largamente lembrado por sua “[...] postura sensata, neutra e prestativa” (2006, p. 26). De acordo com Dutra (2017), Leverger governou a Província de Mato Grosso por quatro vezes, entre os anos de 1851 e 1870.

8 Conforme Mendonça (1973 apud Siqueira, 2000, p. 95).

9 De acordo com Siqueira (2000), o viajante Karl Von Den Steinen destacou que esse espaço cultural possuía um número expressivo de pessoas escuras, todas pertencentes ao Partido Conservador.

Particular *Amor à Arte*<sup>10</sup>, que, conforme o jornal *A Província de Matto Grosso* (ano I, n. 32, 10-08-1879, p. 4), havia sido fundada em 11 de agosto de 1877. Nesse rol, havia, ainda, o teatro, que, segundo Siqueira (2000, p. 97, grifo do autor), além da diversão, foi responsável por incutir valores que “[...] fazia representar, em alto estilo, os costumes, a vestimenta, as maneiras de falar, de comer e de vestir próprias do mundo dito ‘civilizado’, exemplo a ser imitado pela plateia.”

Quanto aos espaços informais, Dutra (2017) apresentou o universo cultural do homem livre e pobre na cidade de Cuiabá. A esse respeito, o autor recorreu a jornais de época, com o intuito de compreender as possibilidades de qual era e/ou como se apresentava o universo vivenciado e/ou ocupado por ele a partir dos meados do século XIX. Sobre esse universo cultural o autor assinalou encontrar apenas sínteses, as quais foram evidenciadas nos anúncios de fugidos que sabiam dançar ou gostavam de folguedos.

Outras possibilidades, ressaltou Dutra, eram os festejos santos realizados em Cuiabá, tais como: os Congos, tabaques, Corpus Christi, do Espírito Santo, dos Pequenos, de São Benedito, na Igreja da Boa Morte. Nesse sentido, Volpato (1993) trouxe outra dimensão sobre esse universo, ressaltando que *os pobres e livres* ocupavam os espaços urbanos, e seus arredores, principalmente, as ruas próximas ao largo da Mandioca, a região do Mundéu, onde se situava a Santa Casa de Misericórdia, e a Freguesia de São Gonçalo de Pedro II – o Porto.

Sobre os espaços de sociabilidade informal, Morel (2005 apud GONDRA; SCHUELER, 2008) expôs uma multiplicidade de espaços e lugares públicos e privados, tais como: as redes de relações familiares e sociais, com seus ritos, cerimônias, comemorações; festas, eventos e procissões religiosas e profanas; espetáculos e festejos da monarquia (comemorações familiares, como casamentos, batismos, aniversários e os ritos do poder, como as coroações dos imperadores, as nomeações, as proclamações, as execuções e condenações públicas, etc.); espaços públicos, como as ruas, praças, mercados, largos, tabernas e quiosques; manifestações populares, os gritos, os gestos, enfim, as vozes públicas e anônimas das ruas, entre outras redes de relações sociais.

Diante da apresentação desses espaços, chamados por Gondra e Schueler (2008) de espaços formais e não formais, e as suas evidências na cidade de Cuiabá/MT, apresentadas por Dutra (2017) e Volpato (1993), destaca-se a possibilidade

---

10 Conforme *A Província de Mato* (18-11-1887, ano IX, n. 462, p. 01), ainda atuante, essa associação cultural exercia suas atividades, e muitas delas com a participação de mulheres, a exemplo da atuação da *Exm. Sr<sup>a</sup> D. Maria Francisca de Sampaio*, que, segundo o periódico, havia revelado seus “[...] dotes artísticos bem pronunciados, interpretando com alma o papel de filha obediente.”

de devotarmos a eles contribuições que podem reforçar o objeto central deste tópico, que são as questões concernentes a *frequentar a escola e/ou saber ler* por mulheres negras. Nesse sentido, assinala-se que pode residir aí a hipótese de que o quantitativo de mulheres negras escolarizadas superava o de homens negros na faixa etária de 21 a 39, conforme os registros em (PERARO, 2005).

## O cotidiano de mulheres negras trabalhadoras e o desempenho de funções – o mundo do trabalho

Assinalou-se que o objetivo deste artigo é trazer ao lume a presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em periódicos mato-grossenses no mundo do trabalho na cidade de Cuiabá/MT, no final do século XIX. Nessa perspectiva, a seguir apresentaremos o cenário registrado em alguns periódicos mato-grossenses, nos quais as mulheres negras foram evidenciadas como empreendedoras/*agencia*, costureiras, vendedoras de aguardente, professoras, pensionistas, proprietárias, taberneiras e outras. A esse respeito, lembramos que Dutra (2017) destacou, durante as investigações sobre pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá daquela época, que foi comum encontrar mulheres atuando em diversas profissões. Conforme o autor, elas estavam no âmbito da instrução pública, das artes, como autônomas e/ou como empreendedoras. Sobre essa situação, Dutra observou que a profissão em que as mulheres negras apresentaram maior crescimento foi de costureira. Conforme os dados, elas saíram de um quantitativo de 1 (uma representante), na faixa etária de 40 a 80, para 16 profissionais, na faixa etária de 21 a 39 anos; assim, salienta-se que a profissão em que mais as mulheres negras, de uma forma geral, estavam em maior número inseridas tratava-se da profissão de *agencia*.

A esse respeito, deduz-se que o significado para a profissão de *agencia* pode ser compreendido como *autônomo/autônoma*, a julgar pelas informações obtidas sobre a parda Maria Augusta da Costa Garcia, que teve sua profissão registrada no Recenseamento de 1890 como *agencia*. Porém, Maria Augusta prestava serviço fornecendo alimentação aos presos pobres da cadeia pública da cidade de Cuiabá, bem como concorreu a editais para fornecimento de iluminação para a mesma cidade (DUTRA, 2017).

Outros exemplos, segundo Dutra (2017), corroboram com a ideia de autonomia para a profissão de *agencia*. Nesse sentido, o autor assinalou que os pardos Manoel do Nascimento Ferreira Mendes, *armador*, José da Silva Ribeiro, *Sr.* (não teve a profissão registrada no jornal) haviam prestado serviços na reforma da Catedral da cidade de Cuiabá no ano de 1887. Conforme Dutra (2017), esses

senhores também tiveram suas profissões registradas no Recenseamento de 1890 como *agencia* (PERARO, 2005).

Contribuições para o entendimento do significado da profissão de *agencia* podem ser observadas, também, em *A Província de Matto Grosso* (31-08-1879, ano I, nº 35, p. 3-4), registrando-se que 11 pessoas que vendiam aguardente *a miúdo*, na cidade de Cuiabá, deveriam pagar impostos sobre o período em que exerceram essa atividade durante o ano de 1879. Nesse sentido, destaca-se que todas as pessoas listadas tiveram suas profissões informadas no Recenseamento de 1890 como *agencia*.

Voltando à Maria Augusta da Costa Garcia, Dutra (2017) destacou que o recenseamento de 1890 caracterizou a sua profissão como *agencia*, porém os periódicos mato-grossenses deram a ela (Maria Augusta da Costa Garcia) um trânsito dentro das instituições públicas cuiabanas na prestação de serviços, proporcionando a compreensão de que poderia ser uma *autônoma*. Segundo o autor, na maior das intenções, Maria Augusta talvez pudesse vir a ser o que chamamos hoje de empreendedora. Tomando por base as vivências dela, Dutra (2017) assinalou que se pode deduzir que os 22% das mulheres *que haviam frequentado a escola e/ou sabiam ler* e que exerciam a atividade de *agencia* pudessem experienciar o cotidiano, tal qual Maria Augusta da Costa Garcia.

Até o momento, refletimos sobre o crescimento, em números estatísticos, de mulheres pardas na faixa etária de 21 a 39 anos, na profissão de costureira. Para contribuir, vale ressaltar que o periódico *A Situação* (02 out. 1881, ano 15, n. 778, p. 04) publicou na coluna *Editaes*, uma “[...] relação de pessoas abaixo declaradas [...]”, em 26 de setembro de 1881, onde o secretário do Arsenal de Guerra convidava 152 mulheres que estavam:

[...] matriculadas como costureiras das peças de fardamento e equipamento para o exercito [...] [para comparecer aquela secretaria, distribuídas em] [...] 3 turmas, a saber: Para a 1ª do número 1 a 50 no dia 4; para a 2ª n. 51 a 100 o dia 10; e para a 3ª de 101 a 152 no dia 15 tudo do mez de Outubro venturo [...] (A SITUAÇÃO, 1881, p. 04).

Nesse sentido, na lista apresentada no referido periódico, encontraram-se 26 mulheres negras. Ressalta-se que conforme informou (PERARO, 2005), 19 delas foram caracterizadas como pardas e cinco como pretas; dessas, seis não sabiam ler e nem haviam frequentado a escola. Sobre a presença dessas mulheres, que possivelmente não haviam tido algum contato com meios formais de estudos, pode-se depreender que o trânsito por alguns espaços não era vedado a pessoas que não *soubessem ler e/ou não houvessem frequentado a escola*.

O próximo exemplo sobre a *imersão* de mulheres negras escolarizadas no mundo do trabalho foi veiculado no periódico *A Província de Matto Grosso*, de 31 de agosto de 1879. A esse respeito, o periódico anunciou na coluna *Editaes* o nome de 30 pessoas que possuíam casas de negócios para pagamento do tributo referente a aquele ano. Nesse sentido, mulheres negras, como Maria Luiza da Conceição, Justina Antonia do Nascimento, Rosa Maria da Conceição, Maria Joaquina de Miranda, Maria Eusebia de Anunciação, Joana Henriques de Carvalho, Luiza Ribeiro da Silva e Catharina da Silva Pereira, atuavam na venda de *aguardente pelo miúdo*, como taberneiras e/ou empreendedoras, e foram convocadas pelo *Collector* da 1ª Recebedoria Provincial, em 25 de julho de 1879, para pagar a importância de 36\$000 à boca do cofre, no *prazo de 30 dias* depois da publicação do edital, do imposto estabelecido por lei. Sobre o exemplo apresentado é importante ressaltar que a extensão do comércio na cidade de Cuiabá estava presente em 17 logradouros, e possivelmente tratava-se, naquele momento, de uma atividade rentável. Desse modo, Dutra (2017) assinalou que as ruas Conde D’eu, Commandante Baldoino, 13 de Junho e Do Barão de Melgaço configuravam-se como logradouros que possuíam um considerável número de pretos e pardos exercendo a função de vendedores *d’aguardente*, a miúdo.

O próximo exemplo trata de evidenciar a participação das mulheres negras em irmandades religiosas, na cidade de Cuiabá. A esse respeito, em um evento acontecido no mês de agosto de 1879, publicado no jornal *O Povo*, observa-se que dez mulheres encontravam-se na congregação religiosa da Irmandade da Boa Morte<sup>11</sup>, após a realização de uma eleição. Nesse sentido, assinala-se a possibilidade dessa irmandade ter *sofrido* mudanças e se adequadado à realidade cuiabana em relação a outros lugares do Brasil onde existia outras casas semelhantes. Em Cuiabá, constatou-se a participação de homens e mulheres, porém, como atesta Castro (2005, p. 51), na cidade de Cachoeira/BA a Irmandade da Boa Morte constituía-se como uma “[...] organização privativa de mulheres com vínculos étnicos, religiosos e sociais, também unidas por parentescos consangüíneos ou de fé, deixando fluir a maneira afro-brasileira de crer”.

Nesse sentido, o autor ressaltou também que para integrar a instituição a *senhoridade* era um dos requisitos; assim, a candidata a ser admitida deveria ter acima dos 40/50 anos, pois além da experiência já adquirida já não gozava de tantos desejos carnis que pudessem manchar a sua integridade e bom relacionamento com Nossa Senhora. Sobre esse fato, em Cuiabá todas as mulheres participantes da eleição em agosto de 1879, apresentavam idade entre 39 e 53 anos.

---

11 Ver Castro (2005).

Em relação aos postos que formam a irmandade, Castro (2005) destacou que assim se distinguiam: irmãs-de-bolsa (em fase de observação), irmãs, tesoureira, provedora, procuradora-geral, escritã e juíza perpétua. De acordo com o autor, a eleição se dava sempre no mês de setembro. Em Cuiabá, conforme o periódico consultado, os postos estavam dispostos numa hierarquia, como: provedor/provedora, tesoureiro, secretário, procuradores, *irmãos/irmãs de meza* e zelador.

A esse respeito, em 17 de agosto de 1879, o jornal *O Povo*, em seu número 23, na página 04, apresentou o resultado da eleição para composição da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, para o período de 1879 a 1880. Nesse sentido, as mulheres foram eleitas para assumir as funções de *provedora* e *irmãs de meza*. Castro (2005) ressaltou que as atividades desempenhadas pelas mulheres que integravam a Irmandade da Boa Morte era a organização<sup>12</sup> e realização das festas anuais. Sobre a participação das mulheres negras na referida irmandade, evidencia-se que entre as 13 listadas, cinco delas eram pardas, uma branca e em sete não foi possível encontrar o pertencimento étnico-racial em (PERARO, 2005). Nove delas eram casadas e quatro viúvas.

Somente Eugenia Maria de Souza teve o nome completo presente no anúncio. Para as demais, apareceu somente o primeiro nome, seguido da expressão *mulher de [fulano de tal]*. A parte desses detalhes, essas mulheres eram esposas de negociantes, empregados públicos, taverneiros e integrantes do exército, possivelmente pertencentes a famílias que possuíam certo *status* na Província e/ou em Cuiabá.

Sá e Souza<sup>13</sup> (2005) assinalaram que a data para a comemoração da festa de Nossa Senhora da Boa Morte é o dia 15 de agosto. A esse respeito o texto publicado em *O Povo* tinha como data 14 de agosto de 1879, o que possivelmente ratifica a informação citada pelas autoras. Ademais, pode-se destacar que, provavelmente, essas mulheres, assim como na Irmandade da Boa Morte, estiveram presentes também na Irmandade de São Benedito, que estava sediada na Igreja de Nossa Senhora do Rosário, que, segundo Volpato (1993), pertencia aos negros.

Outros dois universos no mundo do trabalho podem ainda ser evidenciados neste texto: o trabalho com aluguel de imóveis e a regência de escolas de

---

12 Ver Castro (2005, p. 55), que assinalou que o peditério, era conhecido como “[...] esmola geral [...]” ou “[...] cera de Nossa Senhora [...]”. Era uma das atividades realizada pela provedora e demais irmãs, dias antes da festa do mês de agosto. Nesse ato, vestiam trajes coloridos ou de típica baiana, saíam pelas ruas da cidade arrecadando donativos, contribuições financeiras e víveres para a festa. De acordo com o autor, dessa atividade era arrecadada apenas uma pequena parcela do que seria consumido na festa.

13 SÁ, N. S. C.; SOUZA, R. C. A. (2005).

primeiras letras. No primeiro caso, Dutra (2017) destacou que a parda D. Anna de Assiz Pereria era proprietária de imóveis na Rua 13 de Junho e deveria pagar um imposto no valor de 21\$600, tendo em vista o aumento de aluguel de seu imóvel. O universo da instrução pública<sup>14</sup> também contou com a atuação de mulheres negras; nesse sentido, a trajetória de Bernardina Rich e de Antonia Gaudie Ley (1885) pode ser conferida na dissertação de mestrado de Nailza da Costa Barbosa Gomes e na tese de doutorado de Paulo Sérgio Dutra. Gomes (2008) apresentou a trajetória de Brenardina Rich a partir da realização de um concurso público para o provimento de uma vaga no cargo de professora primária, em Cuiabá, em 1888. Segundo a autora, a referida professora participava também de agremiações femininas, tal como o Grêmio Julia Lopes, uma associação que agregava mulheres da sociedade cuiabana, tendo até mesmo exercido a presidência. Quanto à Antonia Guadie Ley, Dutra (2017), destacou que pertencia a uma família com certo trânsito e *status* social na sociedade cuiabana e de participação política, integrando o Partido Conservador. Paião (2006a, p. 97) destacou que Antonia Guadie Ley havia atuado na “[...] 2ª escola de meninas da Freguesia da Sé”. Gomes (2008) evidenciou que a referida professora havia também participado da comissão examinadora do concurso, o qual Bernardina Rich foi submetido em 1888.

Sobre a trajetória dessas duas professoras destaca que a participação em eventos que exigisse atribuições intelectuais é fato. Além da regência de sala elas eram vistas como quem poderia contribuir em alguns aspectos na sociedade cuiabana, a primeira participando de uma associação de cunho literário, a qual presidiu, e a segunda com a responsabilidade de analisar o perfil de duas candidatas para o cargo de professora da 3ª escola primária do sexo feminino da capital da província mato-grossense.

Para finalizar, no tocante à presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas na cidade de Cuiabá, capital da Província de Mato Grosso nos oitocentos, assinala-se ter contribuído neste texto com a materialização dos espaços onde elas vivenciaram suas experiências no labor diário. Nesse sentido, ressalta-se que tanto o Recenseamento de 1890 quanto os periódicos de épocas constituíram-se como fontes imprescindíveis para que pudéssemos pontuar as localidades, como logradouros, casas, escolas, e as respectivas funções exercidas por essas mulheres durante o século XIX na cidade de Cuiabá, capital da Província de Mato Grosso.

---

14 Ver Relatório do Presidente Barão Diamantino de 1875, que informava que a Escola Normal havia sido criada pela Lei Provincial nº 13, de 9 de julho de 1874 (p. 07).

## Considerações Finais

A título da compreensão sobre a presença de mulheres negras trabalhadoras na capital da província mato-grossense no século XIX, considera-se que os esforços empreendidos na pesquisa seguiram na linha de dar uma resposta para aquilo que Matos (1998) classificou como o sumiço da cor nas fontes. Nesse sentido, a autora destacou que o sumiço da cor nas fontes consiste num dos processos mais intrigantes e irritantes ocorridos no século XIX, do ponto de vista do pesquisador. A esse respeito, assinala-se que o suporte para o resgate das informações correspondentes às categorias denominadas *nome, idade, raça, estado civil, religião, nacionalidade e instrução* estão nos recenseamentos. Apesar desses documentos conterem tais informações, nem sempre as pessoas que constavam nos periódicos estavam também presentes neles.

Outra questão são os nomes, que se tornaram *o fio de Ariana*. Assim, Ginzburg (1991, p. 171-172) assinalou que o nome é o “[...] fio de Ariana que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas”. No texto em tela, (PERARO, 2005), cumpriu o papel de contribuir para que a distinção entre um indivíduo e outro fosse realizada, ao apresentar o nome, a idade, a profissão, etc. No referido recenseamento os nomes das mulheres negras que foram objeto deste estudo, bem como outras informações relevantes a seu respeito, puderam ser confrontadas e/ou corroboradas com os dados contidos nos periódicos que apresentavam o cotidiano cuiabano naquela ocasião. Sobre as categorias denominadas *nome, profissão, raça, estado civil e outros*, se constituem como cerne para a composição de informações que constariam nos recenseamentos, destacando-se as duas primeiras edições, o Recenseamento de 1872 e de 1890, que foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

Ao tecer pertinências relevantes sobre os recenseamentos como fontes para a construção deste artigo, as informações contidas revelaram que em Cuiabá o universo do trabalho possuía uma inserção acentuada de mulheres negras exercendo funções em diversas profissões na faixa etária dos 21 aos 39. Nesse sentido, destaca-se que isso possivelmente deu-se em razão de passagens de muitas delas por espaços formais e informais de educação em Mato Grosso. Contudo, apontamos a escola mato-grossense como responsável pelo cenário apresentado, e como prova disso ressaltamos que muitas delas passaram pela Escola Normal inaugurada na década de 1870.

Consideramos, por fim, os locais, as profissões, o conteúdo das publicações expressos nas publicações dos periódicos mato-grossenses como a *materialização* da presença das mulheres negras que *sabiam ler e/ou frequentavam a escola* no mundo do trabalho na cidade de Cuiabá nos oitocentos. Assinalamos que outras pesquisas

devem ser encaminhadas, pontuando conceitos como gênero, desigualdade racial e/ou social, não contemplados neste estudo. No texto em tela trabalhou-se o universo, os nomes, as funções desempenhadas por essas mulheres, restando, assim, compreender as relações estabelecidas no cotidiano da cidade de Cuiabá que possibilitem compreender os conceitos aqui referenciados.

## Referências

A SITUAÇÃO. Cuiabá, ano V, n. 246, p. 04, 11-08-1872. (Biblioteca Nacional) “A Situação”.

A SITUAÇÃO. Cuiabá, ano V, n. 237, p. 04, 11-07-1872. (Biblioteca Nacional) “A Situação”.

A SITUAÇÃO. Cuiabá, ano V, n. 243, p. 04, 01-08-1872. (Biblioteca Nacional) “A Situação”.

A SITUAÇÃO. Cuiabá, ano 15, n. 778, p. 04, 02-10-1881. (Biblioteca Nacional) “A Situação”.

A Província de Matto Grosso. Cuiabá, ano I, n. 1, p. 04, 09-01-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto Grosso”

A Província de Matto Grosso. Cuiabá, ano I, n. 3, p. 03, 19-01-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto Grosso”

A Província de Matto Grosso. Cuiabá, ano I, n. 7, p. 04, 16-02-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto Grosso”

A Província de Matto Grosso. Cuiabá, ano I, n. 42, p. 03-04, 19-10-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto Grosso”

A Província de Matto-Grosso. Cuiabá, ano IX, n. 449, p. 03, 14-08-1887. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto Grosso”

A Província de Matto Grosso. Cuiabá, ano IX, n. 462, p. 01, 18-11-1887. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto Grosso”

A Província de Matto Grosso. Cuiabá, ano I, n. 35, p.3-4, 31-08-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto Grosso”

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, out., 2004.

CASTANHA, André Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CASTRO, Aramando Alexandre Costa de. **A Irmandade da Boa Morte: memória, intervenção e turistização da festa em Cachoeira, Bahia.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo)– Programa de Pós- Graduação em Cultura e Turismo, Universidade Estadual de Santa Cruz/Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, Bahia, 2005.

DAVIS, A. **Policing the Black Men.** New York: Pantheon Books, 2017.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Ao correr da penna: pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá/MT nos oitocentos.** 452 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2017.

FISCHER, M. **Considerações sobre as diferenças para o uso do termo *African people and Black people* nos Estados Unidos da América.** Arquivo do GEPRAM, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração. Universidade Federal de Rondônia/Campus/JP, 2018.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A Micro-história e outros ensaios.** Tradução de António Narino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1991. p. 169-178. cap. V.

GONDRA, José Gondra; SCHUELER, Alessandra. A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório:** 1863. 02 de mai. 1864. Disponível em: <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil>>. Acesso em: 24 de fev. 2018.

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório:** 1874. Cuiabá, 03 mai. 1874. Disponível em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil>. Acesso em 24 de fev. 2018.

MATTOS, Hebe Maria. **Das Cores do Silêncio**: os significados da liberdade na Sudeste Escravista. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

O Liberal, Cuiabá, ano III, n. 134, p. 3, 09-04- 1874. (Biblioteca Nacional) “O Liberal”

O Povo. Cuiabá, ano I, n. 23, p. 04, 17-08-1879. (Biblioteca Nacional) “O Povo”

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambigüidades. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M.; REIS, R. M. **Instantes & Memórias na História da Educação**. (Org.). Brasília, DF: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006a.

PAIÃO, Ilza Dias. **Professoras de pena, papel e tinta**: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892). 2006. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006b.

PERARO, Maria Adenir. (Coord.). **Projeto Levantamento de fontes censitárias**: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso. Cuiabá, ago. 2002/jul. 2003. Agência Financiadora: PIBIC/CNPq/UFMT, 2005. 1 CD-ROM.

SÁ, N. C. S.; SOUZA, R. C. A. A Festa da Boa Morte em Cachoeira/BA: contextualização e importância para o Turismo Étnico na Bahia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, Construções Teóricas no Campo do Turismo, 3., 2005, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: 2005. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt10-a-festa.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

SENA, Ernesto Cerveira da. **Entre anarquizadores e pessoas de costumes** – a dinâmica política e o ideário civilizatório em Mato Grosso (1834-1870) Tese (Doutorado em História)– Programa de Pós Graduação em História, Instituto de Humanidades, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras**: modernidade e Educação em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

Recebimento em: 05/03/2018.

Aceite em: 16/04/2018.

# Identities and gender relations in national textbook program guides for History and Portuguese at high school level

Identities and gender relations in national textbook program guides for History and Portuguese at high school level

Luís César Castrillon MENDES<sup>1</sup>

Dánie Marcelo de JESUS<sup>2</sup>

## Resumo

Neste artigo, analisamos a presença da discussão de gênero nas avaliações expressas nos Guias do PNLD 2015. Teoricamente, utilizou-se o conceito de gênero como categoria de análise, associado a alguns aspectos dos estudos decoloniais com a finalidade de entender o modo como o conceito de identidade se apresentava nos guias. Em complemento, analisou-se também se esses documentos se voltam para especificidades de grupos, tais como classe social, etnia e sexualidade. Conclui-se que os guias, de modo geral, parecem reforçar o não protagonismo feminino e o total silenciamento de questões relacionadas com as outras manifestações de gênero não canônicas.

**Palavras-chave:** Identidade/Relações de Gênero. Guias do PNLD. Ensino Médio.

## Abstract

This paper addresses the gender debate in assessments presented in teacher guides by the PNLD 2015. For the theoretical framework, the concept of gender was used as an analytical category, together with some aspects of post-colonial and decolonial studies to understand how the concept of identity was introduced in the guides. In addition, this paper analyzes whether these guides address group specificities like social class, ethnicity, and sexuality. Results suggest that guides generally seem to reinforce women's secondary role and a complete silencing of issues related to other non-canonical gender expressions.

**Keywords:** Identity/Gender Relations. PNLD Guides. High School.

---

1 Doutor em História, membro do grupo de pesquisa História, Gênero e Interculturalidade, Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Rodovia Dourados - Itahum, Km 12 - Cidade Universitária, Dourados/MS. CEP: 79.804-970, Tel.: (067) 3410-2286 – Ramal 2286. Email: <luismendes@ufgd.edu.br>

2 Doutor em Linguística Aplicada, coordenador do Grupo de pesquisa Linguagem, letramentos e diferenças. Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367-Cuiabá/ MT. CEP: 78060-900. Email: <daniepuc@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 693-712	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

A utilização dos livros didáticos no cotidiano escolar se revela prática frequente em sala de aula. Assim como os currículos, eles representam aquilo que foi selecionado culturalmente para se transmitir às futuras gerações. Alvo de críticas e polêmicas de diversas naturezas, seja pelo seu apagamento das diferenças sociais, seja pelo engessamento de práticas educacionais, seja ainda pela fixação de verdades absolutas. O livro didático, contudo, é espaço/território de poder, na medida em que reflete os interesses dos grupos que o fabricam.

Produções nas últimas décadas (BEZERRA; LUCA, 2006; BITTENCOURT, 2008; MARTINS, 2011), especialmente em relação aos livros didáticos, têm se voltado para o estudo das representações da cultura, da literatura e da história dos grupos sociais silenciados e estigmatizados pela chamada *narrativa tradicional*. É o caso do protagonismo feminino nos textos histórico-literários. Tais discriminações, preconceitos e estereótipos continuam sendo (re)produzidos pelo discurso escolar. A leitura que ainda se privilegia é centrada nos textos canonizados pelos centros considerados de excelência, em detrimento daqueles que trazem as singularidades de outros eixos de produção. Como afirma Bosi (2010), a periferia move-se, portanto não há como desconsiderar o mundo plural e todas suas nuances, aproximando-se cada vez mais do leitor comum para quem o acesso ao mundo da literatura ainda é restrito.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar a presença da discussão de gênero nas avaliações expressas nos Guias endereçados aos professores de História e de Português do ensino médio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Como critério metodológico a escolha das obras se deu por aquelas adotadas no Estado de Mato Grosso, o contexto de nossa atuação profissional.

Para essa operação analítica *literário-historiográfica*<sup>3</sup>, partimos de uma identidade concebida de forma histórica, contingente e relacional. O livro didático, dessa forma, levando em consideração as análises de Silva (2013, p. 97) sobre currículo, constitui, dentre outras possibilidades, “[...] um artefato de gênero, na medida em que corporifica e (re)produz essas relações”.

O percurso escolhido para fundamentar nossa posição inclui, de princípio,

---

3 Michel de Certeau (1925-1986) foi um intelectual francês que produziu trabalhos em diversos campos do conhecimento, tais como, História, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Psicanálise. Para esse autor, se faz uma *operação historiográfica* com a combinação de um lugar social, práticas científicas e uma escrita. Em razão desse lugar em que se instauram os métodos que delinham uma topografia de interesses que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2002).

uma discussão em torno da relação livro didático e gêneros. Logo em seguida, nos apropriamos dos estudos decoloniais com finalidade de demarcar nosso *locus* de enunciação e tom analítico de nosso trabalho. A seguir, procuramos alinhar nosso referencial teórico com a análise dos guias para os professores. Ao final, expomos reflexões preliminares dessa questão.

## Relações de gênero e livro didático

Com relação a determinados grupos invisibilizados nas narrativas dos livros didáticos, neste estudo, em particular as mulheres, normalmente eram associadas ao mundo considerado privado, em oposição aos homens pertencentes à esfera pública. Elas sofreram – e continuam sofrendo – discriminações de vários tipos, opressões e violências por parte de um modelo epistemológico androcentrado.

De acordo com Del Priore (2005) a história das mulheres foi fundada na constatação da negação e do esquecimento. Ganhou força somente a partir de 1970, pelo movimento feminista, concomitantemente ao florescimento da Antropologia e da história das mentalidades (VAINFAS, 1997), principalmente da memória popular. A autora observa que dois polos foram fundamentais nessa efervescência intelectual: a necessidade de fazer despontar as mulheres no meio de uma história pouco preocupada com as diferenças sexuais e, numa segunda instância, demonstrar a exploração e a dominação desse universo feminino, que as subjagam.

Outra razão para as dificuldades em fazer uma história das mulheres era a constatação do silêncio a que se era confrontado ao fazer uma interpretação das fontes. Não havia pistas nem marcas. Elas não nos deixaram suas próprias impressões no material histórico levando os críticos dos anos 80 a outra pergunta: o que é a história quando se é mulher e de que maneira participa, ou não, enquanto mulher do processo histórico? (PRIORE, 2005, p. 223-224).

Para Scott (1992), o termo gênero – utilizado para teorizar a questão da diferença sexual – refere-se aos contextos social e cultural, podendo desdobrar-se em diferentes sistemas articulados com categorias, a exemplo de *raça* e classe. Dessa maneira, a diferença relativa ao gênero – mulher/homem – se subdivide em outras diferenças em termos de classe social, condição financeira, *raça*, sexualidade, lugares de pertencimento, entre outros, que constituem essa diferenciação inicial. Assim, de uma postura inicial que postulava uma identidade única e homogeneizadora para

as mulheres, passou-se à outra, que privilegiou a certeza da existência de múltiplas identidades. Ou seja, “[...] há diferenças na diferença! [...]”, como adverte Scott (1992, p. 88). Essa constatação trouxe à tona um debate que torna possível articular o gênero como categoria de análise, o que se constitui na opção metodológica adotada neste texto, não perdendo de vista que ela precisa ser articulada com outros condicionantes sociais, tais como raça, classe social e lugar de pertencimento.

O conceito de gênero, articulado a outras relações sociais, evidencia diversos sistemas de poder e de dominação, trazendo a dimensão política para a análise (SCOTT, 1991). Esse conceito pode ser uma categoria útil de análise histórico-literária, na medida em que assegura operacionalmente um maior detalhamento de processos sociais pouco conhecidos. Assim, na visão de Scott (1992), a História das mulheres deve ser um campo inevitavelmente político, como política deve ser a postura do intelectual, voltado à pesquisa necessária, como propõe Abdala Júnior (2002) ao defender o mundo plural das representações humanas. Vozes que se unem na direção do preenchimento de vazios deixados pela formação escolar com base em uma história e literatura únicas, nos termos da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009).

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, as relações de gênero foram incluídas como parte do tema transversal *Orientação sexual*, um indício claro de mais uma conquista dos movimentos feministas. Porém, como adverte Luciana Gandelman:

A categoria de gênero aparece esvaziada de seus aspectos políticos e históricos, dizendo respeito, ao contrário, unicamente ao âmbito da família e das relações interpessoais. A categoria criada pelos PCN não inclui noções de conflito. Não faz menção aos sujeitos históricos e às relações sociais que estão constantemente construindo as representações e relações de gênero. Como consequência dessa postura, não associa as relações de gênero às relações de poder em geral que constituem a sociedade. Esta definição acaba por tratar as representações como prontas e acabadas, e não como fruto de embates constantes. (GANDELMAN, 2003, p. 213).

Quanto ao livro didático, Choppin observa a dificuldade de se definir o objeto, devido a diversos fatores, que vão desde a diversidade do vocabulário à instabilidade dos usos lexicais, bem como identifica que o livro didático assume variadas funções no chão da escola: função referencial, curricular ou programática; função instrumental; função ideológica e cultural e, por último, função documental (CHOPPIN, 2004).

De acordo com Bittencourt (2008), o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto sujeito às técnicas de fabricação e comercialização inerentes à lógica do mercado, sofrendo interferências de vários indivíduos. É um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, produzindo uma série de técnicas de aprendizagem; ele apresenta não apenas o conteúdo da disciplina, mas como esse conteúdo deve ser ensinado, tornando-se importante veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, permanecendo como o principal instrumento de trabalho de professores e alunos.

Alvo de polêmicas e controvérsias, essa fonte às vezes se torna a única a ser utilizada pelo professor em sala de aula e, não sendo muito pessimista, torna-se o único livro manuseado durante uma vida inteira por parte de muitos brasileiros. Nesse rumo, a leitura dessa *fonte* esclarece o que era ensinado e como o aluno poderia aprender o que era ensinado. Em suas páginas, podemos identificar quais as imagens de mundo e de sociedade a escola deseja forjar no imaginário dos alunos. Ao se transformar num poderoso – e, muitas vezes, o único – auxiliar de ensino para o aluno e o professor, “[...] este tipo de documento tem se tornado muito significativo para a pesquisa tanto dos conteúdos ensinados como dos métodos usados na sala de aula” (PIRES, 1994, p. 111).

Em linhas gerais, livro didático é todo livro pensado e elaborado para um fim específico de ensinar alguma coisa, transmitir algum conhecimento independente do conteúdo. Lajolo assim define o livro didático:

É o livro que vai ser utilizado em aulas e em curso que provavelmente foi escrito, editado, comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática, assim para ser considerado didático, o livro precisa ser utilizado de forma sistemática de ensino/aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Segundo Gabriel, o livro didático é espaço de hibridização e didatização cultural. Dialogando com os estudos culturais e com as contribuições das teorias curriculares críticas e pós-críticas, essa autora privilegia evidenciar a dimensão política do cultural (GABRIEL, 2009). Os valores expressos nos livros são hibridizados, ou seja, eles recontextualizam, com base na ótica de seus autores e editores, orientações oficiais, discursos escolares e acadêmicos, bem como dos contextos internacionais e o das produções pedagógicas que penetram no mercado editorial. Nessa recontextualização, esses discursos são hibridizados, visando finalidades distintas (GABRIEL, 2009).

## Descolonialismo: um referencial teórico para estudos de gênero

Ao estudar o lugar ocupado pela mulher nas narrativas histórica e literária, presentes no PNLD para o Ensino Médio, referente ao ano 2015, este estudo busca aproximação com alguns autores dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, tais como Stuart Hall e Ramon Grosfoguel (2008), bem como Edward Said (2011) e Homi Bhabha (1996; 2010), entre outros. A escolha desses teóricos tem como intento localizar este trabalho dentro de um viés de abordagens interdisciplinares e interculturais, além de considerar cultura e identidade – ampliado para a questão de gênero – como categorias híbridas e plurais, denunciando variadas formas de imperialismos, racismos e o caráter excludente das construções identitárias, como é o caso dos livros didáticos que serão analisados.

Outro aspecto relevante é a consciência da (des)colonização do pensamento em países que sofreram tal processo, como é o caso do Brasil. Torna-se imperativa uma relativização da matriz teórica eurocentrada, que obedece à lógica da *colonialidade*, nos termos de Quijano (2005), ou seja, uma característica que reprime os modos de produção de conhecimento, saberes, símbolos e imaginário do colonizado, operando-se uma naturalização do invasor europeu e a subalternização do não europeu, somadas à própria negação e o esquecimento de seus processos históricos.

Tal escolha teve como principal intuito fundamentar o processo de desconstrução da abordagem das fontes analisadas, que ainda refletem o ponto de vista do *colonizador* branco, eurocentrado, androcêntrico, cristão e racista. No livro *A falsa medida do homem*, do biólogo Stephen Jay Gould (1999), observa-se que os cientistas do século XIX comparavam o nível de mentalidade dos negros, indígenas e mulheres ao de crianças, o que evidenciava sua incapacidade de autodeterminação e a necessidade de tutela. Atributos femininos eram utilizados pelos *homens de ciência* para desqualificar os povos tidos como inferiores biológica e culturalmente, como os africanos. Nesse modelo de saber e poder, a participação do sujeito feminino, na qualidade de agente histórico e literário, na maioria das vezes sofreu processos de interdição.

A fim de aflorar o conceito de gênero – como categoria de análise dos livros didáticos – optou-se inicialmente pela concepção teórica pós-colonial, cujo termo, de acordo com Hall, não se restringe apenas à descrição de determinadas sociedades ou épocas:

Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes

narrativas imperiais do passado, centrada na nação. Trata-se de como as relações transversais e laterais que Gilroy denomina diaspóricas complementam e ao mesmo tempo deslocam as noções de centro e periferia, e de como o global e o local reorganizam e moldam um ao outro. (HALL, 2013, p. 119).

O conceito, apesar de se encontrar em processo de construção epistemológica, não se limita geográfica nem temporalmente, podendo constituir uma interessante postura político-epistemológica para apreender o tema estudado, na medida em que sinaliza uma “[...] proliferação de histórias e temporalidades, a intrusão da diferença e da especificidade nas grandes narrativas generalizadoras do pós-iluminismo eurocêntrico” (HALL, 2013, p. 121).

As atuais discussões, no atinente ao currículo por parte do MEC acerca de uma *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), por exemplo, revelam indícios da posição de uma *inteligentsia* manifestadamente colonializada, na medida em que se sentiu ameaçada pela *invasão bárbara* contemporânea ao currículo eurocentrado, que, historicamente, tem prescrito o conteúdo escolar. A proposta não pretende eliminar conteúdo consagrado pela longa tradição historiográfica e literária europeia ocidental, apenas dessacralizá-la e descentralizá-la. Os questionamentos devem abarcar, além das relações de poder e de gênero, as formas de conhecimento que entronizaram “[...] o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio” (SILVA, 2013, p. 127). É preciso ter em mente as relações assimétricas de poder, sejam elas entre as nações que trazem rótulos de desenvolvidas e subdesenvolvidas, ou as que foram divididas de forma hierarquizada em norte e sul, e até mesmo colonialismos internos em uma mesma nação.

As diferenças e hierarquizações presentes nessas tramas e narrativas didáticas não podem ser entendidas fora dos processos linguísticos de significação, elas são produzidas discursivamente. Além disso, segundo Silva:

[...] a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não diferente’. Mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referencial absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘não diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que a opõe ao ‘diferente’. Na medida em que é uma relação social, o processo social, o processo de significação que produz a

‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ seja avaliada negativamente relativamente ao ‘não diferente’. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o ‘não diferente’) e o outro, negativamente (o ‘diferente’), é porque há poder. (SILVA, 2013, p. 87, grifos do autor).

O currículo, assim como o livro didático, sendo espaços de poder, podem consagrar uma identidade em detrimento de outras. Dessa forma, precisam ser constantemente reavaliados e ressignificados de acordo com as demandas sociais. Um currículo múltiplo e pluriversal pode atender melhor as expectativas e necessidades dos tempos atuais, assim como uma abordagem que *descolonialize o saber e reinvente o poder*, tal qual a proposta de Boaventura de Souza Santos (2010). Para o sociólogo português, o fim do colonialismo político europeu, *epistemicídio*, em seus termos, não significou o fim do colonialismo das mentalidades e das subjetividades na cultura e na epistemologia; muito pelo contrário, continua a se reproduzir de modo endógeno (SANTOS, 2010). De acordo com Rago (1997), a própria ideia de colonização traz dentro de si sentidos de posse do feminino. A metáfora do estupro, defloramento, penetração, é recorrente para explicar o domínio sobre o território e as *gentes* da colônia. A metrópole seria o macho ativo; e a colônia, a fêmea passiva, a ser ocupada, colonizada e dominada.

O caso é que a situação de colonialidade ainda persiste em pleno século XXI. E, nesse aspecto, o aparato teórico pós-colonial se torna muito bem-vindo, na medida em que denuncia contrapontos, subalternidades, não lugares, entrecampos, violências epistemológicas, silêncios, estereótipos, racializações e hierarquizações.

Devemos, pois, ler os grandes textos canônicos, e talvez também todo arquivo da cultura europeia e americana pré-moderna, esforçando-nos por extrair, entender, enfatizar e dar voz ao que está calado, ou marginalmente presente ou ideologicamente representado em tais obras. (SAID, 2011, p. 123).

Com uma opção teórica como essa, pode-se, nos termos de Foucault (2005), ressaltar os saberes sujeitados, ou seja, todo um conjunto de conhecimentos que foram silenciados pelas circunstâncias históricas estabelecidas por densas relações de poder e que foram desqualificados e deslegitimados em nome de um conhecimento verdadeiro (FOUCAULT, 2002). Tal qual Said postulou,

assentado na proposta de uma *leitura contrapontística* das grandes narrativas coloniais da literatura ocidental<sup>4</sup>, almeja-se, no presente trabalho, desvendar outras histórias e personagens eclipsadas nas narrativas analisadas, a exemplo do protagonismo das mulheres. Ao sobrepor os diferentes territórios e ao entrelaçar histórias, para além da narrativa, pode-se flagrar micro imperialismos culturais, no intuito de denunciar suas perspectivas ideológicas dominantes nos livros didáticos, por exemplo.

Há diversos tipos de pós-colonialismos, assim como autores/teóricos pós-coloniais. O conceito, como observado em outras passagens, não se limita espacial nem temporalmente, de acordo com Hall. Portanto, não se refere exclusivamente ao processo de descolonização afro-asiático de meados do século passado. Dessa forma, podemos estender essa condição para as sociedades que surgiram após o processo de descolonização durante o século XIX, cujas colonizações remontam ao século XVI, inaugurando o período histórico conhecido como modernidade.

Uma das formas de romper com a essencialidade das identidades pode se localizar nos *deslocamentos*, seja por obrigação, seja por opção, ocasional ou constantemente. As diásporas, como a dos negros; ou deslocamentos de pessoas das antigas colônias para as antigas metrópoles; as constantes ondas migratórias às fronteiras da Europa; ou mesmo uma simples viagem, que proporciona uma situação de sentir-se estrangeiro, isso tudo pode ser vivenciado, ainda que temporariamente, como o *outro*. Nesse sentido, experimentam-se as “[...] delícias e as inseguranças da instabilidade e a precariedade da identidade” (SILVA, 2009, p. 87-88). Para Gilroy, a diáspora é uma ideia valiosa porque aponta para um sentido mais refinado e mais maleável de cultura do que as noções características de enraizamento. Ela oferece uma alternativa imediata à disciplina severa do parentesco primordial e do pertencimento enraizado. Eis como ela funciona:

Uma alternativa à metafísica da raça, da nação e da cultura delimitada e codificada no corpo, a diáspora é um conceito que problematiza a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Ela perturba o poder fundamental do território na definição da identidade ao quebrar a sequência simples de elos explanatórios entre lugar, localização e consciência. (GILROY, 2007, p. 151).

---

4 De acordo com Edward Said, a Literatura comparada, uma espécie de antídoto ao nacionalismo redutor e ao dogma acrítico, surgiu, ironicamente, no auge do imperialismo europeu e está inegavelmente ligado a ele (SAID, 2011).

O processo de hibridação, decorrente desses deslocamentos, em geral conflituosos, oportuniza a formação de outras identidades, não sendo necessariamente determinada pela identidade hegemônica, pois, apesar de conservar traços dela, introduz a diferença que constitui possibilidades para seu questionamento (SILVA, 2009).

Se a crítica pós-colonial foi importante o avanço epistemológico na abordagem do processo pós-emancipatório da África e Ásia de meados do século XX, a crítica decolonial torna-se mais frutífera para nosso *lugar*, na medida em que carrega para o debate as especificidades do continente americano, não desconsiderando o processo de colonização do século XVI. Dessa forma, pode-se pensar que o *decolonial* seria o pós-colonial para os americanos, excetuando os estadunidenses? Pensamos que o fator mais relevante dessa abordagem se localiza no seu caráter intrinsecamente endógeno, ou seja, o desenvolvimento de uma episteme a partir da *latino-americanidade*.

Para os estudos de gênero, adotar uma postura teórica pós-colonial/ decolonial é atentar-se para a necessidade de não apenas incluir as mulheres nos espaços que sempre foram interditados a elas. Nos dizeres de Silva (2009), não se trata de uma questão de acesso, mas de perspectiva. Como bem assegurou Scott (1992), as mulheres não podem simplesmente ser adicionadas nas narrativas objetivas, neutras e universais, sem uma ruptura dos padrões, termos e suposições, pois essa concepção de história estabelecia em sua própria definição a exclusão das mulheres. Se a definição do homem permanece na subordinação da mulher, então uma modificação substancial na condição da mulher requer uma modificação em nossa compreensão do homem (SCOTT, 1992).

De acordo com Soihet e Pedro (2007, p. 285), esses estudos

[...] apoiam-se em outras disciplinas – tais como a literatura, a linguística, a psicanálise e, principalmente, a antropologia, com o intuito de desvendar as diversas dimensões do objeto. Assim, a interdisciplinaridade assume importância nos estudos sobre o feminino.

Segundo Miskolci (2007), amparado nos estudos de Michel Foucault, a sexualidade como um dispositivo histórico do poder se desenvolveu desde fins do século XVIII nas sociedades ocidentais modernas e se baseou na inserção do sexo em sistemas de utilidade e regulação social, criando hierarquizações e determinismos sociais.

Para Rago (1998), a emergência dos estudos sobre a história das mulheres e das relações de gênero, em larga medida, permitiu o desmonte dessa naturalização

da noção essencializada de *mulher*. No caso da área de História, implicou na importância da sexualização do discurso historiográfico. Nesse sentido, essa escrita feminina/feminista da história avançou a crítica “[...] questionando a figura do sujeito unitário, racional, masculino que se colocava como representante de toda a humanidade. As mulheres, portanto, não tinham história, absolutamente excluídas pela figura divina do Homem, que matara Deus para se colocar em seu lugar” (RAGO, 1998, p. 91).

É por essa perspectiva teórica que analisamos, na próxima seção, os guias didáticos do PNLD para as disciplinas de língua portuguesa e história.

## Análise dos Guias do PNLD – 2015 para o ensino médio à luz da questão de gênero

Como dito em outras seções, o livro didático é o principal artefato cultural de difusão do conhecimento e da aprendizagem no sistema educacional brasileiro, constituindo importante fonte para uma história da disciplina por conter seu conteúdo explícito e apresentar os exercícios a serem realizados pelos professores e alunos na sala de aula. Particularmente, nos últimos anos, com a política do Programa PNLD, o livro didático também se revestiu de um papel no mercado com a venda de milhares de livros. Portanto, ele deixa de ter apenas sua função original para ter uma ferramenta econômica fundamental na indústria editorial brasileira.

Como Luca sustenta:

O PNLD pode ser encarado como o ápice de um processo que, de forma institucional, possibilita às empresas envolvidas na edição desse tipo de material um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades. (LUCA, 2009, p. 171-172).

A autora verificou também que, no caso desses livros, há o acréscimo de um quarto elemento da tríade proposta por Antônio Candido (1997), em *Formação da Literatura Brasileira*: escritor – obra – público. Com os livros didáticos, essa tríade se transforma em um quadrilátero com a presença do Estado, seu maior comprador (LUCA, 2009). O valor pago pelo governo federal ao ramo editorial

a cada edição do PNLD supera os nove dígitos<sup>5</sup>. O PNLD faz parte de uma política pública priorizada pelo governo federal por meio do MEC e pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), que normatizam escolhas, compras, lançamento de editais e avaliações dos Livros Didáticos (OLIVEIRA, 2013; BEZERRA; LUCA, 2006).

As fontes selecionadas para o presente texto se consubstanciam nos Editais do PNLD/2015 e nos Guias de avaliação endereçados aos professores e professoras de Português e História do ensino médio. A ideia é verificar se há uma indução, por parte dos agentes avaliadores, da presença do protagonismo feminino, bem como se há referências acerca das discussões relativas a (trans)generidades presentes nas referidas coleções<sup>6</sup>.

De acordo com o Edital, no item 2.1.2, serão excluídas as obras didáticas nessas condições:

Veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação

- 
- 5 No site do FNDE pode-se ter a dimensão do mercado em cifras. Os dados para o PNLD/2015 revelam que R\$ 898.947.328,29 foram investidos no ensino médio e R\$ 453.671.005,72 se destinaram ao ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 7 out. 2016.
- 6 No Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio de 2015 houve a aprovação de 19 coleções de História e 10 de Português. São elas: *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* (Maria Luiza Abaurre/Maria Bernadete Abaurre/Marcela Pontara); *Língua Portuguesa* (Roberta Hernandez/Vima Lia Martin); *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura/José Hamilton Maruxo Junior); *Novas Palavras* (Emília Amaral/Mauro Ferreira/Ricardo Leite/Severino Antônio); *Português: Língua e Cultura* (Carlos Alberto Faraco); *Português Linguagens* (William Roberto Cerejal/Thereza Magalhães); *Português: Linguagens em Conexão* (Graça Sette/Márcia Travalha/Rozário Starling); *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto* (Lília Santos Abreu-Tardelli/Lucas Sanches Oda/Salete Toledo); *Ser Protagonista Língua Portuguesa* (Rogério de Araújo Ramos); *Viva Português* (Elizabeth Marques Campos/Paula Cristina Marques/Cardoso M. Pinto/Silvia Letícia Andrade); *Caminhos do Homem* (Adhemar Marques/Flávio Berutti); *Conexão História* (Roberto Catelli Junior); *História* (José Geraldo Vinci de Moraes); *Integralis – História* (Divalte Garcia Figueira); *História: Cultura e Sociedade* (Sandro Vieira/Jean Moreno); *História em Debate* (Rosiane de Camargo/Renato Mocellin); *História em Movimento* (Gislane Seriacopi/Reinaldo Seriacopi); *História Geral e do Brasil* (Cláudio Vicentino/Gianpaolo Dorigo); *História Global: Brasil e Geral* (Gilberto Cotrim); *História para o Ensino Médio* (Marcos Napolitano/Mariana Villaça); *História, Sociedade e Cidadania* (Alfredo Boulos Junior); *História* (Ronaldo Vainfas/Sheila de Castro Faria/Jorge Ferreira/Georgina dos Santos); *Nova História Integrada* (João Paulo Mesquita/Hidalgo Ferreira/Luiz Estevam de Oliveira Fernandes); *Novo Olhar História* (Marco César Pelegrini/Adriana Machado Dias/Keila Grinberg); *Oficina de História* (Flávio de Campos/Regina Claro); *Por Dentro da História* (Pedro Santiago/Maria Aparecida Pontes/Célia Cerqueira); *Ser Protagonista História* (Valéria Vaz); *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio* (Patrícia Ramos Braick/Myriam Becho Mota); *Conexões com a História* (Alexandre Alves/Letícia Fagundes de Oliveira). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 20 maio 2017.

sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. (BRASIL, 2015, p. 40).

O Edital chama atenção apenas para a veiculação de estereótipos e preconceitos, mas silencia quanto ao protagonismo da mulher nas coleções. Com relação a componente Português, apenas duas delas foram mencionadas pelo Guia, atendendo a questões relativas ao tema gênero, mesmo que de forma superficial e associadas a outras obrigаторiedades, tais como preconceito étnico, colonização e escravidão, seguindo o caráter abrangente do Edital, à luz da citação anterior.

A coleção *Língua Portuguesa*, de Roberta Hernandes e Vima Lia Martin, foi uma das que o Guia enfatizou para o fato de abordarem “[...] literatura feminina e indígena, além de discutir questões relativas à colonização, escravidão, preconceito étnico e de gênero” (BRASIL, 2014b, p. 35). Dessa forma, seguindo as prescrições do Edital, as relações de gênero são abordadas em conjunto com outras demandas sociais. A outra coleção, *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, segundo o Guia, estimula os alunos a identificar o preconceito de gênero em letras de música, programas de humor e propagandas (BRASIL, 2014b). Não há referências ao tema das (trans)generidades.

Nas outras oito coleções de Português aprovadas, o Guia destaca apenas algumas frases genéricas e isoladas na seção intitulada *Construção da Cidadania*, sem nenhuma referência à temática do protagonismo feminino, bem como acerca das relações de gênero. Uma preocupação dos avaliadores foi alertar para a literatura africana (BRASIL, 2014b), diversidade e heterogeneidade cultural brasileira (BRASIL, 2014b), fruto da implantação da Lei 10.639/2003. Às vezes o Guia sinaliza apenas que determinada coleção aborda “[...] temáticas de interesse dos alunos do Ensino Médio” (BRASIL, 2014b, p. 77), ou mesmo violência, meio ambiente e preconceito, sem especificar tais termos de forma mais detalhada.

Com relação ao componente curricular História, que abraçou 19 coleções aprovadas, das 21 inscritas no Programa, o Guia, na seção *Construção da Cidadania*, observa que 11 delas abordaram a temática do protagonismo feminino, bem como das relações de gênero. Uma delas mencionou *de forma indireta* o combate à homofobia. Outra coleção cuidou da *liberdade de orientação sexual e religiosa e narrativas que inserem homossexuais, mulheres, indígenas e afrodescendentes*. Outras coleções enfrentaram o tema da mulher positivada e como agente histórico. Em uma delas, a mulher aparece, mas a ênfase recai sobre aspectos da maternidade.

Promovem-se estratégias para a convivência cidadã (...) combatendo o preconceito e discriminação de caráter étnico-racial, social e de gênero, e incentivando o respeito pela diversidade. Principalmente nas seções, há referências sobre a história das mulheres. (BRASIL, 2014a, p. 24).

Na coleção acima, intitulada *Caminhos do homem*, dos autores Adhemar Marques e Flávio Berutti, o Guia evidencia referências esparsas sobre a história das mulheres, e a temática de gênero disputa espaço com materiais que dizem do âmbito étnico-racial e social.

Em *Conexão história*, de Roberto Catelli Junior, o Guia observa que a obra “[...] apresenta questões para a crítica do racismo e do preconceito étnico, fomentando uma educação voltada à promoção dos Direitos Humanos que reforça a visibilidade de mulheres, povos indígenas e afrodescendentes” (BRASIL, 2014a, p. 29).

Sobre essa coleção, o Guia ainda aponta que, a fim de promover a cidadania, destacam-se imagens de mulheres em vários contextos históricos e sociais, bem como temas relacionados com movimentos e problemas sociais, questões ambientais, relações de gênero e de luta pela terra (BRASIL, 2014a).

A coleção *História: cultura e sociedade*, de acordo com o Guia, destaca-se pela abordagem de questões contemporâneas, tais como a educação para as relações étnico-raciais, combate ao preconceito, à discriminação racial e à violência correlata. De igual parte, pontua questões de gênero com foco dirigido à mulher, privilegiado o mundo do trabalho. O Guia observa ainda que a coleção incentiva o respeito à diversidade e à alteridade, além de versar de *forma indireta*, sobre o combate à homofobia (BRASIL, 2014a).

A Coleção *História em movimento*, não bastasse apresentar a imagem da mulher como sujeito histórico, ainda vinculado a um aspecto da maternidade (ou da ausência dela), centrado no trabalho infantil, aponta reflexões acerca da liberdade de orientação sexual e religiosa. Em adendo, a coleção citada se torna uma das únicas a abordar narrativas que inserem homossexuais na condição de sujeitos históricos, ressalvado que opção sexual e identidade de gênero são aspectos totalmente distintos (BRASIL, 2014a).

Em a *História para o ensino médio* (BRASIL, 2014a), de Marcos Napolitano e Mariana Villaça, há o reconhecimento, por parte dos avaliadores, de que a participação das mulheres foi contemplada de forma *secundária* nas narrativas, restritas a pequenas seções e boxes (fora da narrativa principal). Apesar disso, a coleção foi aprovada.

Já em *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, a condição de sujeito histórico da figura feminina, com atenção em momentos emblemáticos

de ruptura e mudança, ainda se vincula à esfera do privado, distinguindo-se por seu papel na maternidade, quando afirma: “Destacam-se as imagens em que a criança está sendo cuidada” (BRASIL, 2014a, p. 78 e 81). Assim, de acordo com as reflexões de Gandelman (2003), estampadas algumas páginas atrás, a categoria de gênero emerge nessa coleção, esvaziada de seus aspectos políticos e históricos, dizendo respeito, isso sim, unicamente ao âmbito da família e das relações interpessoais.

Malgrado a valorização do papel da mulher, na coleção *História*, de Ronaldo Vainfas et al. (BRASIL, 2014a), o Guia não explicita a forma nem em que setores ocorreu tal valorização, muito menos qual seria esse papel.

Na coleção *Nova história integrada*, de João Paulo Mesquita e outros, novamente a mulher, valorizada em textos e imagens, aparece fora da narrativa principal, ou seja, nas seções “[...] falando nisso [...]” e “[...] estudos de caso [...]” (BRASIL, 2014a, p. 92).

A coleção escrita por Flávio de Campos e Regina Claro, *Oficina da história*, foi mais uma das aprovadas com avaliação ruim por parte do Guia, ao reconhecer o caráter pontual das questões concernentes ao gênero (BRASIL, 2014a).

Em *Por dentro da História*, de Pedro Santiago et al., a menção à mulher se mescla com diversos outros grupos, alguns deles abordados nas escolas por força da lei, a exemplo da obrigatoriedade de ensinar história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para os alunos/alunas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2014a).

Na coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, novamente o papel da mulher é realçado principalmente por meio de boxes e textos complementares (BRASIL, 2014a). Tal situação pode se tornar problemática, na medida em que geralmente fica a cargo do professor/professora, que, normalmente, pode deixar como mera atividade extraclasse, perdendo a chance de promover discussões interessantes no que toca à formação da cidadania na sala de aula.

Diante da análise das fontes, pôde-se aferir que o Guia do PNLD/2015 atribuiu um peso maior às questões de gênero na componente História. Outro ponto importante é que a discussão relativa ao tema ainda persiste no dualismo homem/mulher. Como consequência disso, apenas duas coleções, em meio às analisadas, abordaram temas como homofobia, liberdade de orientação sexual e inserção de homossexuais na qualidade de sujeitos históricos nas narrativas. Constatou-se também que há uma preocupação muito maior por parte do Guia com literatura africana (no caso do Guia de Português) e com questões étnico-raciais motivadas pelas leis de 2003 e 2008 (no caso do Guia de História).

## Reflexões finais

Esse texto teve seu nascedouro em nossas inquietações como pesquisadores preocupados com a tríade gênero, livro didático e educação. O estímulo em refletir sobre esse assunto se tornou fundamental diante das diversas manifestações políticas de grupos conservadores que insistem em invisibilizar as questões em torno de gênero, apesar do número bastante exacerbado de assassinatos de mulheres e de pessoas trans.

Neste artigo, no entanto, buscamos compreender como os guias dos livros didáticos de língua portuguesa e de história apresentam a questão de gênero. Da leitura das obras, a categoria gênero surge, tanto nos PCN, no Edital e no Guia do PNLD, desvinculada de aspectos políticos e das relações assimétricas de poder constituintes da complexidade social. Está ausente o conflito, bem assim as lutas de representações historicamente desiguais e hierarquizadas, na medida em que postas de forma pronta e acabada. Particularmente, neste momento histórico brasileiro, essas ações podem ter um efeito minimizador de qualquer forma de resistência ao *modus operandi*. O silenciamento acaba fomentando apenas as diferentes formas de violência física e simbólica.

Para finalizar, não há menção alguma por parte dos guias de Português e de História à questão da identidade de gênero, muito menos acerca de transgeneridades. Dito isso, os educadores não conseguem mais se furtar a abordar tais questões em suas salas de aula. Trata-se de demanda social urgente nos dias atuais. Mesmo querendo ignorar, ela se faz presente no cotidiano do profissional da educação. Dessa forma, temos um longo caminho para ser trilhado no que concerne a essas questões, pois estão diretamente imbricados com a necessidade humana de sobrevivência. Devemos nos perguntar: Quais interesses estão implicados? Quem ganha ou perde? Em pleno século XXI, desponta um número crescente de atrocidades, das mais variadas formas, contra diferentes grupos sociais. Até que ponto nosso silenciamento pode estimular essas manifestações de violência?

## Referências

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais**: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

ADICHIE, Chimamanda. **Os perigos de uma história única**. Palestra na Universidade de Harvard, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.Ted.com/talks/Lang/eng/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_history.htm](http://www.Ted.com/talks/Lang/eng/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_history.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 35-41, 1996.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade: PNLD de História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-90.

BOSI, Alfredo. **Ideologia e contraideologia: temas e variações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Português: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático – PNLD 2015**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Obras aprovadas - PNLD 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 146, de 01/08/2014. Disponível em: <<https://e-dou.com.br/2014/08/diario-oficial-da-uniao-secao-1-01-08-2014>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura brasileira**. (1836-1880). Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). **A História na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 245-249.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003. p. 209-220.

GILROY, Paul. **Entre campos**: nações, culturas e o fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013. p. 110-140.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar.1996.

LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). **A História na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 151-172.

MARTINS, Estevão Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2011.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog03\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério et al. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p. 357-372.

PIRES, Veríssimo Lopes. **O ensino de História nas escolas primárias (1940-1950)**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PRIORE, Mary Del. Histórias das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos César (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 217-235.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAGO, Margareth. Descobrimos historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, p. 89-98, 1998.

RAGO, Margareth. Sexualidade e identidade na historiografia brasileira. **Resgate**, Campinas, n. 7, p. 59-74, 1997.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: MARTINS, Estevão de Rezende et al. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2011. p. 129-150.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: MARTINS, Estevão Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2011. p. 109-127.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar El saber reinventar El poder**. Montevideu: Ediciones Trilce, 2010.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1991.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 63-95.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 127-162.

Recebimento em: 12/12/2017.

Aceite em: 26/01/2018.

# Povos ancestrais, América do Sul e Caribe: epistemologias e poéticas visuais na formação de engenheiros

Ancestral people, South America and Caribe:  
epistemologies and visual poetics in the Engineering formation

Janina Mirtha Gladys Moquillaza SANCHEZ<sup>1</sup>

## Resumo

Objetivos desta reflexão: tornar conhecidas epistemologias e estéticas visuais de povos ancestrais da América do Sul e Caribe, visando re-escrever a história da Engenharia dessa parte do mundo; oferecer imagens de soluções dadas a problemas de engenharia e arquitetura, demonstrando a importância epistemológica e estética para a condição humana. Com base teórica em Bachelard (2006), teoria e metodologia mitohermenêutica, analisa-se o trajeto antropológico e ao mesmo tempo mudança epistemológica de alunos, pela construção de projeto de pesquisa. Concluindo, questiona-se o fato do Brasil jamais ter considerado necessário a população não indígena aprender epistemologias e estéticas ancestrais. Propõe-se a criar Rede de Conhecimentos.

**Palavras-chave:** Epistemologia de Povos Ancestrais. América do Sul e Caribe. Formação em Engenharia. Rede de Conhecimentos.

## Abstract

This reflection aims: to make known South America and Caribbean ancestral aesthetics and epistemology, re-writing Engineering history to this part of the world; to offer images of architecture and engineering solutions, demonstrating the importance of epistemology and aesthetics to the human condition. Based on Bachelard's theories (2006), mythhermeneutics theory and methodology, the anthropological path is analysed so as the experience of epistemological change of students by Project based learning. Concluding, we find questionable that Brazil never considered the need of non-indigenous people learning from ancestral epistemology and aesthetics. The creation of a Net of Knowledge is proposed.

**Keywords:** Ancestrals People Epistemology. South America and Caribe. Engineering Formation. Net of Knowledge.

---

1 Pós-doutora em Antropologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) (2010). Pesquisadora Associada ao Lab-Arte da FE-USP. End.: Rua A, 89. Praia do Cumbuco, Caucaia, Ceará. CEP: 61619260. Cel.: (85) 981147534 Email: <janinasanches@gmail>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 713-731	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

# 1 Introdução

Esta é uma reflexão sobre experiência docente e pesquisa realizada com alunos do primeiro semestre do curso de engenharia, de 2013 a 2017, em um centro universitário do nordeste do Brasil. Trata-se de contribuição da área de Humanidades à formação de engenheiros, visando atender requisito do MEC/2002 e, dessa forma, buscando alterar a epistemologia colonizada comumente usada para essa formação profissional. Dois objetivos nos orientaram: a) Contribuir para o reconhecimento da estética e epistemologia de povos ancestrais da América do Sul e Caribe, visando reescrever a história da Engenharia nessa parte do mundo; b) Oferecer conhecimentos sobre esses povos ancestrais, por meio de imagens que mostram soluções dadas a problemas de engenharia e arquitetura, dando a perceber que os seus criadores desenvolveram um saber ou epistemologia e a importância desse reconhecimento para a condição humana. Pela teoria adotada, com base epistemológica em Bachelard (2006), pelos estudos do imaginário cultural, de Gilbert Durand (2002), e pela teoria e metodologia mitohermenêutica (SANTOS, 2003; SANCHEZ, 2010, 2011, 2012, 2016), desvela-se a complexidade no trajeto antropológico (MORIN, 2002) e como afeta a condição humana. Ao mesmo tempo, analisa-se a experiência de mudança epistemológica dos alunos, pela construção de projeto de estudo e pesquisa. Pelos resultados encontrados, discute-se sobre a não linearidade da ciência e práticas da diversidade epistemológica. Concluindo, questiona-se o fato de em nosso país jamais ter se considerado a necessidade da população não indígena conhecer e aprender sobre a estética e as epistemologias de povos ancestrais dessa região ao sul do globo e propõe-se a criação de uma Rede de Conhecimentos.

## 2 O trajeto antropológico da formação de engenheiros no Brasil: reflexões

O alcance filosófico deste trabalho tem suporte teórico em Bachelard (1884-1962) (2006), epistemólogo francês com trânsito poético, crítico da unidade do conhecimento racionalista, linear, da concepção unitária da ciência vinda do século XVII, e defensor da reflexão sobre a reflexão como conhecimento científico, em detrimento do conhecimento comum, construído pela ingenuidade da percepção imediata, direta, sobre o objeto de estudo. Ele perguntava se seria mesmo possível traçar as fronteiras do conhecimento científico:

“Estaremos nós, verdadeiramente encerrados num domínio objetivamente fechado?” (BACHELARD, 2006, p. 23). Diante do mistério do real, sustentava Bachelard, a alma não pode fazer-se ingênua, pois “[...] face ao real, aquilo que se julga saber claramente, ofusca aquilo que se deveria saber” (BACHELARD, 2006, p. 166).

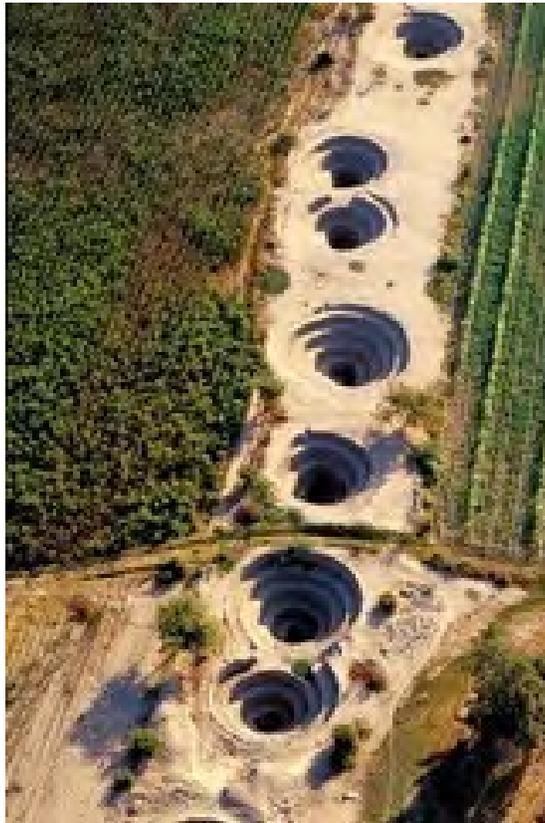
Tomo como objeto de estudo a formação de engenheiros no Brasil, considerada a partir da exigência de contribuição da disciplina Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania, responsabilidade que assumi de 2013 a 2017. Além disso, considere-se o desafio de atender ao marco da Resolução CNE/CES, do MEC/2002, que define os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação de engenheiros, consistindo em, conforme o seu Art. 4º:

- item 9 - que futuros engenheiros devem estar habilitados para atuar em equipes multidisciplinares;
- item 10 - que devem compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissional;
- item 11 - que devem saber avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental.

Nesse sentido, escolhi para minha abordagem da disciplina a perspectiva da complexidade (MORIN, 2002), assumindo a hipótese de que essa formação tem trazido no interior de si mesma o mundo cósmico, físico, químico, o mundo vivo. Ao mesmo tempo, tem se mantido separada deles pelo pensamento positivista fechado, em sequência, lógico, imediato, da cultura dominante. A experiência lançou-me na aventura de buscar elementos para integrar conhecimentos, esclarecer as consequências da exclusão e colaborar para a mudança na maneira de conhecer, vinda do senso comum, para a epistemológica, habilitando para reflexões da ciência contemporânea. Nesse sentido, os alunos construíram projetos de pesquisa, tomando como problema o impacto de obras de engenharia por eles mesmos escolhidas no Ceará e confrontando-as à reflexão teórica dos Direitos Humanos, pois, como sustentava Bachelard, é preciso restituir à ciência todos os seus interesses filosóficos: “[...] é o esforço de racionalidade e de construção que deve reter a atenção do epistemólogo” (2006, p. 167), dizia o autor, sustentando que o que distingue o trabalho do epistemólogo do historiador das ciências é que o historiador toma as ideias como fatos e o epistemólogo toma os fatos como ideias, inserindo-as num sistema de pensamento.

Ao distinguir os valores privilegiados pelo paradigma positivista até então dominante no contexto curricular, situados no chamado Regime Diurno das estruturas antropológicas do imaginário (DURAND, 2002), encontramos que se tem favorecido um viés epistemológico colonizado e sua linha de saberes, ignorando e até menosprezando outras, mais antigas e próximas a nós, conhecimentos desenvolvidos por povos vizinhos e povos nativos do Brasil que tem sido deliberadamente excluídos. Afirma Morin (2002, p. 39), que “[...] novas descobertas vão ainda modificar o nosso conhecimento, mas pela primeira vez na história o ser humano pode reconhecer a condição humana no seu enraizamento e no seu desenraizamento.” Considerados elementos de cultura, “[...] subtraídos do seu significado epistemológico, os conhecimentos ancestrais, esforços para responder a questões” (BACHELARD, 2006, p.166), técnicas e práticas em engenharia, têm ficado fora dos livros didáticos, e essa exclusão deixa consequências sociais que afetam a formação presente e futura de engenheiros e de todo cidadão.

Em seu capítulo para o livro *Contribuições para a História da Engenharia no Brasil* (1994), o engenheiro e professor da Politécnica da USP, Francisco de Paula Dias de Andrade, expôs o viés epistemológico hegemônico por ele adotado, abrindo também a discussão sobre a questão da autoria individual *versus* autoria coletiva, própria dos povos nativos, e o reconhecimento da complexidade envolvida. Defendia o autor que a Ciência da Engenharia e a Arte da Arquitetura nasceram na cultura grega, ambas contendo o grande ideal de verdade e beleza, próprios de Atenas. Segundo o professor Andrade, tendo assim fundamentado a ciência intuitiva da proporção, os gregos aplicaram raciocínios abstratos, chegando a dimensionar espessuras, pesos, quantidades e medidas. Eles teriam criado a geometria, que os levou ao conhecimento da verdade das organizações estruturais do espaço e ao dimensionamento de peças resistentes, com as quais “[...] trabalhavam seus engenheiros e arquitetos as relações de ordem, proporção, formas harmoniosas, dando a seus edifícios expressão artística.” (ANDRADE, 1994, p. 33). Segundo o autor, destaca-se Eupalinos de Megara, que viveu durante o século VI a.C., construtor do aqueduto de um quilômetro de extensão, que levaria água à sua cidade, tendo esse engenheiro sido celebrado por esse feito durante toda a antiguidade. Atualmente fechada, em desuso, a obra, declarada patrimônio da humanidade pela Unesco, consta nos livros como a origem da engenharia.



Fonte: Disponível em: <[https://www.google.com.pe/search?q=foto+aqueduto+de+nazca&rlz=1C1CHZL\\_pt](https://www.google.com.pe/search?q=foto+aqueduto+de+nazca&rlz=1C1CHZL_pt)>

Acesso em: 2 ago. 2017.

Porém, nesse lado ao sul do mundo, a imagem que vemos agora, é de um aqueduto subterrâneo de cinco quilômetros de extensão, que foi construído em Nasca, na região de Ica, ao sul do Peru, até agora em funcionamento. Qualquer um de nós que viajar ao Peru pode ir ao aqueduto e com suas próprias mãos sentir a água cristalina que corre no seu fluxo. Segundo estudiosos das antigas povoações peruanas, a cultura nasca existiu aproximadamente entre o ano 600 a.C e o ano 600 d.C., tendo dado continuidade à cultura Paracas, que existiu entre o ano 700 a.C e o 200 a.C. Como sabemos, o significado atribuído a uma realização qualquer não pertence à natureza intrínseca dessa realização, mas é devido às atribuições que são dadas pelas pessoas a essa realização, ou seja, o significado é dado pelo imaginário de um grupamento humano, em determinado contexto histórico, econômico, social, político, cultural. Os nasca (600 a.C - 600 d.C) trabalhavam integrando o ser humano no cosmos,

foram grandes conhecedores da astronomia, primorosos construtores de aquedutos e sistemas de canais numa região sujeita a terremotos pela Falha de Nasca, e muitos aquedutos estão atualmente ainda em uso, como Matara, Ocaña, Copara, Tejeje e La Achirana. Eles levavam água aos vales, assim incorporando extensas áreas de terra para o desenvolvimento da agricultura, dentro do deserto. Portanto, a primeira pergunta que faço é: podemos dar o nome de engenharia ao aqueduto de Nasca, do qual perdeu-se o nome do autor do projeto e dos trabalhadores da obra coletiva? Os aproximadamente 400 alunos de engenharia, que ao longo dos últimos quatro anos participaram dessa disciplina responderam que sim, reforçando a minha defesa da sua inserção na História da Engenharia.

Para alguns estudiosos, os desenhos dos nasca guardam características da estética Paracas, anterior à nasquense. Esses desenhos cobrem grandes extensões do deserto local, levam o nome de *Líneas de Nasca* e devido ao tamanho da sua extensão somente podem ser vistos à altura do voo de um avião. Os diversos desenhos representam constelações de estrelas do céu e, por exemplo, o macaco corresponde à chamada Ursa Maior.

**Fotos 2 e 3 – Desenhos do calendário astronômico de Nasca**





Fonte: Disponível em: <<https://blogcatedranaval.com/2015/03/6/la-dama-de-nazca-y-el-calendario-astronomico/>>  
Acesso em: 2 ago. 2017

Acredita-se que astrônomos, sacerdotes e outros sábios estudaram e traçaram o movimento das estrelas para auxiliá-los a prever os períodos de plantar, colher e preparar-se para outros fenômenos da natureza, como as consequências das chuvas que em certa época do ano descem dos Andes em enxurrada para o deserto. Assim, criaram um complexo observatório linear no chão, para a leitura dos que fariam a intermediação entre a natureza e os seres humanos. O fato dos desenhos terem permanecido com o mesmo traçado durante tantos séculos é explicado pelo alto conteúdo de ferro das pedras que configuram os desenhos, em contraste com o traçado em baixo relevo que os contorna. Sendo essa uma região desértica, o sol incandescente sobre o material ferroso dificulta que a areia assente. Falamos, portanto, sobre o uso de conhecimentos que aprendemos a chamar astronomia, geometria, matemática, química, física, engenharia agrícola, design, e essa constatação levou-me à segunda pergunta: de fato, o fazer ciência dos ancestrais peruanos e o seu planejamento estratégico seriam motivo para defender que o ser humano supõe, analisa, relaciona, compreende e constrói conhecimento por diferentes lógicas, uso de diferentes códigos e linguagens? Meus alunos vibraram com essa constatação. E não tenho dúvidas quanto a isso, nem quanto à manipulação do que se considera conhecimento válido, nas relações de poder.

A imagem a seguir é do portal de acesso ao templo Kalasasaya de Tiwanaku, tendo em frente uma escultura de 7.30m de altura por 1.20m de largura, que faz parte da estética da arquitetura Tiwanaku e existiu entre o ano 1500 a.C e o ano 1.000 a.C. Eles trabalhavam a metalurgia do cobre, prata e ouro. Sabe-se que era um estado imperial com uma rede de centros administrativos, cidades-satélites, colônias econômicas, armazéns, canais, sistemas de distribuição, e a massa da população era empregada na execução de grandes obras públicas. Muitos de seus edifícios estavam situados conforme indicações da astronomia (MACEDO, 2005).

Foto 4 – Templo Tiwanaku



Fonte: Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Tiahuanaco>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

Com base nessas informações e analisando a imagem dessa edificação e sua arte, penso que estamos falando dos conhecimentos que costumamos chamar estética, arquitetura, engenharia civil, engenharia de produção, administração pública. Chegar a essa noção provocou a terceira pergunta que inspira esse estudo: quantos entre nós, docentes, alunos universitários e profissionais da arquitetura, engenharia e da educação superior no Brasil, conhecem sobre epistemologias e poéticas visuais da América do Sul e do Caribe? Durante o tempo que trabalho com a disciplina semestral no curso de engenharia, apenas quatro alunos tinham ouvido falar sobre o tema, e três já tinham viajado para algum país do leste da América do Sul. A maioria

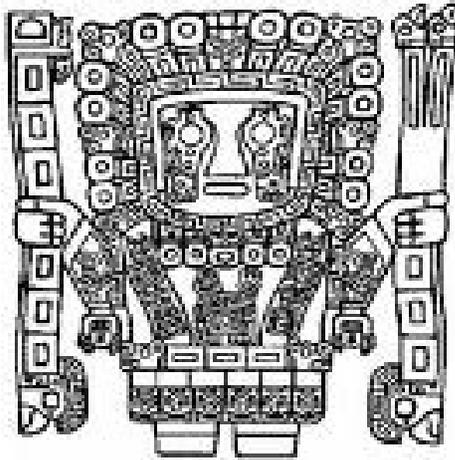
planeja viajar para os Estados Unidos da América do Norte ou para países europeus, atendendo à atualização de um poderoso marketing de turismo. Nada contra essas fascinantes paragens, mas por que permanecemos sem nos conhecer? Em 2016, fui convidada para dar aula aberta no curso de arquitetura da mesma instituição em que ensino. Docentes e alunos jamais tinham ouvido qualquer informação sobre esses povos serem autores de qualquer tipo de edificação, antes da chegada dos europeus. Portanto, pensar a disciplina tem sido também refletir sobre uma introdução a conhecimentos que anteriormente alunos e docentes não tiveram acesso.

Quando me refiro à estética da arquitetura e da arte aqui apresentada é porque reconheço uma filosofia da arte que está presente nas imagens que mostram ter feito parte de uma vida plena de significados. Vemos representações, movimentos, mudanças, desenhos sobre realizações que fizeram e fazem sentido para as pessoas e respondem a diálogos complexos em relações holonômicas, configurando uma estética organizacional. A imagem a seguir, é da chamada Porta do Sol. Não vou me demorar ao analisar a perfeição da portada em suas relações arquitetônicas e astronômicas, com cada pedra pesando algumas toneladas e situadas em encaixes perfeitos, mas vou diretamente à figura central, acima da portada, do deus solar Wiracocha.

Fotos 5 e 6 – Porta do Sol com imagem do deus Wiracocha ao centro



Porta de templo em Tiahuanaco, Perú.  
Desenho do deus hermafrodito Wiracocha.

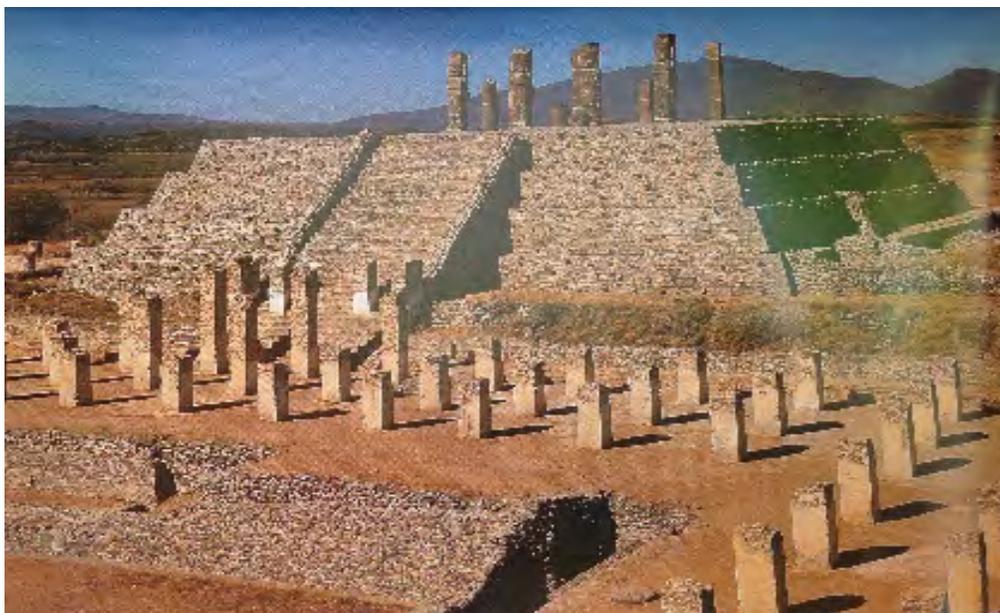


Fonte: Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tiauanaco> >. Acesso em: 28 jul. 2017.

O deus Wiracocha mora nas montanhas, é criador e organizador do universo e de tudo que nele existe. Conta o mito que, sendo hermafrodito, ele criou a primeira mulher, sua irmã gêmea, simbolizando a mãe terra, e organizou o universo em três mundos: o *Hanan Pacha*, mundo de cima, onde habitam os astros, constelações, estrelas; o *Kay Pacha*, mundo dos seres terrestres, montanhas, lagos, pessoas, animais, plantas; e o *Uchu Pacha*, mundo interior ou subterrâneo – simbolizado pela serpente, onde vivem os mallquis, sementes ou ancestrais enterrados, para que nasçam pessoas novas na terra. A análise mitológica dessa simbologia, entre outras interpretações, nos transporta à figura do hermafrodito, que é Hermes para os Gregos, Mercúrio para os romanos, Shiva para os indianos, Osíris para os egípcios, e nos defronta com a atualidade da questão social de gênero, objeto do estudo de Norbert Elias (1990) e Michel Foucault (2007). Segundo esses autores, a noção de gênero que vivemos seria consequência social da polarização provocada pelos interesses da industrialização, ou seja, as atribuições para o gênero masculino de força, determinação, poder, e para o gênero feminino de docilidade, submissão, fragilidade e pouca inteligência, reconhecidas como se fossem atributos naturais e não criações sociais que atendem a interesses de poder. Atualizando essa distorção, mulheres na engenharia são sujeitadas a salários mais baixos que dos homens, assédio moral, sexual, ao preconceito apoiando violências simbólicas sofridas no exercício da profissão (MACHADO et al., 2015). A atualização da engenharia como campo profissional masculino e da mulher como incapaz de assumir essa profissão *de homem* resulta em stress (MENDONÇA, NASCIMENTO, SILVA, 2014).

Também a matemática, importante para a engenharia, é objeto de preconceito: geralmente nas avaliações internacionais PISA, alunos dos países ao sul do globo se saem mal. Por que será? Muitos anos antes da vinda dos europeus a esse continente, os maya, que ocupavam o leste do México e a Guatemala, usavam um sistema de numeração coletiva, complexa, de raiz mista, que agrupava de 20 em 20. Algumas inscrições mostram somas que atingem milhões. Sem a matemática, não teria sido possível administrarem grandes cidades-estado, com armazéns, hospitais, área comercial, área para os dirigentes da organização das cidades, mercado, periferias e outros conjuntos de edificações. Calcularam o ano com 365 dias, tendo o erro de 24 horas a cada quatro anos. Há registros oficiais dos conquistadores, que sacerdotes como Diego de Landa mandaram queimar as antigas inscrições. Suas obras de arquitetura e engenharia são mundialmente admiradas por profissionais de diferentes áreas.

Fotos 7 e 8 – México arqueológico





Fonte: Márcia Castro Leal (1995, p.1, 30, 77).

Arquitetos atuais desenham esses conjuntos de edificações ancestrais existentes no México, cuja estética bastante se assemelha à arquitetura moderna do século XX, linhas simples, algumas vezes em curva, dialogando com a natureza, construções em direção ao norte, dialogando em direção ao sul com outra edificação e, no intermeio do trajeto, o vento leste-oeste, uma passagem interposta por pequenas construções ou simplesmente o vazio do espaço. Pondo em discussão a dinâmica ideológica da história da engenharia construída oficialmente para os povos desse continente ao sul do globo, desvelando as relações de poder e as políticas que movem a educação pública e privada em nosso país, percebemos a necessidade de didática pedagógica conscientizadora sobre a não linearidade e a diversidade epistemológica do ser humano, assim como reconhecer que as pressões do colonialismo intelectual têm encontrado as condições ideais para sua atualização e adaptação (SANCHEZ, 2010). Nesse sentido, essa reflexão teórica metodológica mitohermenêutica, com base em Gilbert Durand (2002), visa contribuir na conscientização sobre estruturas antropológicas de imaginários ao mesmo tempo profundamente significativos, não lineares, reflexões e soluções diferentes para os mesmos problemas humanos. Na ancestralidade das imagens aqui discutidas, penso que satisfizeram necessidades humanas, como: conhecer, que constitui o Ser ao refletir e conseguir responder a questões propostas; a fundamental, de afetividade na forma de cidadania, do amor ético ao contexto e à comunidade com quem se convive; manter vínculos, relações interpessoais, fazendo parte de um grupo maior do qual se orgulhar; criar, construindo bem-viver (não no sentido de ter coisas, mas no sentido espiritual, na vida coletiva), ou *Sumak Kawsay*, como se diz em quéchua.

### 3 O método: mitohermenêutica na formação de engenheiros e engenheiras e interpretação dos resultados encontrados

Metodologicamente, esta reflexão mitohermenêutica levou-me ao mito grego de Sísifo, que quer apressadamente subir a montanha e volta a subi-la repetidamente, sem nunca conseguir chegar ao topo. Assim observo nossos engenheiros na situação atual, profissionais ansiosos, apressadamente desejando atingir a riqueza e a fama, entregando-se ao imediatismo, ao egoísmo, à vaidade fugaz e até à corrupção, desdenhando o alimento espiritual e a afetividade-ética disponível no fazer da sua encantadora profissão. Recorrendo às estruturas antropológicas do imaginário (ALVARENGA, 2007; BRANDÃO, 2010; DURAND, 2002) e relacionando aos mitos gregos, romanos, da Índia, do Egito aos do Perú, mayas, aztecas, busquei nas divindades o esclarecimento sobre a dinâmica dos arquétipos, querendo visualizar melhor a complexidade do sistema

simbólico cultural presente e suas representações. Na mitologia grega encontra-se o símbolo da engenharia, a deusa Minerva, contraditoriamente, representando uma profissão de homens para homens. Conta a mitologia grega que às margens do rio Tritão nasceu a deusa Atená – Minerva para os romanos – da cabeça de seu pai, o deus Apolo, que havia engolido a mãe da criança, Métis (deusa da prudência e da sabedoria), pensando que assim evitaria o nascimento do filho ou filha. Porém, por ocasião do nascimento da criança, as fortes dores de cabeça provocadas em Apolo, deus dos deuses, eram insuportáveis, como são dolorosas as mudanças e as transformações. Nascida no corpo masculino, não tendo vivenciado a infância que lhe seria oferecida pela mãe e que lhe fortaleceria o corpo, Atená nasceu adulta, independente, racional, agressiva, portadora de autoridade (ALVARENGA, 2007), dentro de um corpo frágil, protegido por capacete, escudo, lança e armadura. Na humanização do arquétipo, ela foi tomada para símbolo da engenharia. A evolução da consciência humana fez dela protetora das normas, leis, da socialização, das inteligências e do viver na cidade.

Do processo de especialização da industrialização do século XX, observa-se um legado de disjunção e desarticulação dos saberes, deixado pelas circunstâncias do positivismo, que fragilizou a formação de engenheiros, levando-os a excluírem a sensibilidade, a reflexão estética e a diversidade epistemológica de sua formação, criando uma intelectualidade colonizada e fechada. Atenta a essa circunstância, desenvolvi esse esforço teórico-metodológico holonômico, portanto, integrador. Em decorrência da discussão que me propus para esse debate, sobre o fato dos currículos de nosso país jamais terem considerado a necessidade da população não indígena conhecer e aprender sobre epistemologias e estéticas de povos ancestrais dessa região ao sul do globo, pergunto: se tivessem construído esse conhecimento ao longo de sua vida profissional, os docentes, os alunos e engenheiros profissionais teriam aceitado passivamente a satisfação grosseira com que são destruídas aldeias, plantas, animais, prostituídas mulheres, crianças e subjugados líderes nativos, pelo impacto de obras de engenharia no interior do Brasil?

Radicalizando, caberia a pergunta extrema: com qual lado o futuro engenheiro se identifica? Com o lado dos interesses das empresas empreiteiras, que visam ao lucro imediato para satisfações egoístas? Ou com as populações, plantas, rios e animais, que dão continuidade à vida? Sabemos que não se trata de radicalizar, polarizar, gerando outros tipos de violências que reduzem a vida, mas, pela prática das inteligências coletivas e da cidadania, encontrar meios que integrem e beneficiem os processos de transformação da formação em engenharia. Como resultados encontrados nas avaliações semestrais, os alunos destacaram a surpresa causada pela forma como a disciplina foi trabalhada por meio da construção de projeto coletivo de pesquisa, a provocação ao relacionamento interpessoal e

comprometimento na construção de um conhecimento questionador, dialógico, o desenvolvimento da noção de moral social, a conscientização sobre impactos da engenharia na sociedade. O mito grego de Sísifo revelou o engenheiro que trabalha com muito esforço, sem olhar para os lados, sem deixar-se viver a dádiva de dar, receber, deixar-se amar por suas realizações. Querendo chegar apressadamente ao topo, ficar rico e famoso, assim começa outra e outra vez a subir a montanha.

No trajeto antropológico observou-se, por um lado, a força dos jogos de poder, as pressões da velocidade da tecnologia, o imediatismo, a administração pública por egoísmo, vaidade, desdém ao Outro, produzindo corrupção. Simbolicamente, a profissão é *importante*, porém os rastros de destruição que deixa nas populações do interior do Brasil, povos nativos e meio ambiente, nos fazem perguntar: *importante, para quem?*

Tomando para amostra alguns trabalhos dos alunos, faço a análise mitohermenêutica, conforme o Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Trabalhos de alunos, descrição e análise mitohermenêutica**

Título	Descrição do trabalho de pesquisa	Breve análise mitohermenêutica
1. Impacto do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP) nas populações tradicionais. Anacé: aproximadamente 2.000 pessoas.	Processos de desapropriações. Mobilização indígena e recomendação do Min. Público, os Anacé e seu pleito pela regularização de território passou a ser entrave para a instalação da refinaria e a ampliação do CIPP. Até 2011: obras paradas. Consequências danosas para os indígenas.	Prevalece Regime Diurno das imagens: interesses de poder, egoísmo, ganha a corrupção e não a obra ou os benefícios para população e o ecossistema.
2. Impactos da Transposição do Rio São Francisco, Ceará. Na população Anacé, aprox. 2000.	Obra iniciada em 2007, entrega prevista 2010-a-12. Parte inaugurada em 2017. O custo aumentou 71%. Perda do emprego da população nas regiões desapropriadas e dos trabalhadores ao término das obras. Modificação do ecossistema. Desapropriações e remoções. Circulação de trabalhadores por terras indígenas: Truká, Tumbalalá, Pankararu, Anacé, Tuxá, Pipipã, Kambiwá, Xocó e Kariri-Xocó, localizados nos estados da Bahia, Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Ceará.	Prevalece Regime Diurno das imagens: interesses de poder, egoísmo, ganha a corrupção e não a obra ou os benefícios para população e o ecossistema.

Título	Descrição do trabalho de pesquisa	Breve análise mitohermenêutica
3. Impacto das Rodovias BR- 020, BR-222, CE-090, CE-085 na população Tapeba. Aprox. 6.600 pessoas.	Os Tapeba têm sofrido os impactos da urbanização. Seu território é cortado pelas rodovias BR-020, BR-222, CE-090 e CE-085 – uma ferrovia, rede elétrica de alta tensão, gasoduto, aqueduto, indústrias, invasão de loteamentos, violência urbana.	Prevalece Regime Diurno das imagens: interesses de poder, egoísmo, ganha a corrupção e não a obra ou os benefícios para população e o ecossistema.
4. As desigualdades na construção civil: marcando as diferenças de raça, gênero e social.	Segregações no ambiente de trabalho são objeto de pesquisas de mestrado e doutorado. Separação por raça: a maioria dos cargos de salário mínimo está com pessoas da raça negra e povos nativos; separação de gênero, mulheres-homens não têm o mesmo status.	Prevalece Regime Diurno das imagens: segregação, separação entre as pessoas devido aos jogos de poder.
5. Transporte de carvão no porto do Pecém e consequências para habitantes da cidade de São Gonçalo do Amarante.	O carvão, produto mais importado via o Porto do Pecém. Durante dois anos a Ceará Portos pagou multas à prefeitura por danos ambientais e doenças causadas pela poeira de carvão espalhada no transporte até a Termoelétrica do Pecém. Em abril de 2017, o IBAMA aplicou multa de 13 milhões de reais. A empresa parou e repensa o projeto.	Prevalece Regime Diurno das imagens: egoísmo e mesquinhez em detrimento da satisfação no cumprimento de um bom projeto.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

## 4 Reflexões finais

A exclusão de saberes tão importantes desenvolvidos por grupamentos humanos ancestrais, conhecimentos ausentes em todos os níveis curriculares de ensino fundamental, médio e universitário no Brasil, tem consequências para a condição humana. Afeta o sentido de Ser, a Identidade como um todo, pois conhecer a própria história é direito humano, mas também o sentido de afetividade como cidadania e ética em relação à comunidade e ao contexto em que se vive. Igualmente é afetado o sentido de pertencimento a um grupo maior, do qual poderia se orgulhar, assim como o sentido de criar e construir para o bem-estar coletivo (*Sumak Kawsay* em quéchua), como é a prática

comunitária dos povos nativos da América do Sul e Caribe. Há muito para aprender, usar, ampliar e divulgar. Proponho criar uma Rede de Conhecimentos, disponibilizando estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado já existentes nas universidades dessa região e outros que virão. Acredito que neste momento de reconstrução da natureza e do ser humano em todo o mundo será de grande valia mapear os modos de conhecer, as lógicas civilizatórias, as estratégias de sustentabilidade, os modos de relações com o meio ambiente, técnicas desenvolvidas para a compreensão da vida cósmica, dos solos, plantas, animais, das pessoas nas relações interpessoais.

E mudar o currículo oficial em nosso país, quem sabe afetando também os países vizinhos, propiciando a interação entre docentes e pesquisadores da América do Sul e Caribe, ressignificando a didática pedagógica na perspectiva intercultural, a partir de contribuição de natureza formativa, não metodológica, que inclui intercâmbio de aspectos epistemológicos e de poéticas visuais, e, por extensão, afetando as políticas públicas, valorizando a condição humana, nossa história e nosso futuro, significa romper com a violência simbólica que diz *separa e reinarás*. É também superar o gesto simbólico da construção do palácio do arcebispo europeu, erguido sobre o palácio do Inca Roca no século XVI (Foto 9):

**Foto 9 - Palácio do arcebispo, construído sobre o palácio do Inca Roca. Cusco, Perú**



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.pe/search?ei=Ag7RWpulH4XCwATBqYHgDg&q=cusco+pal%C3%A1cio+del+arcebispo+en+cusco>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Com essa imagem, recheio o meu coração de esperança na construção cultural do currículo para a formação de engenheiros, com outras dinâmicas simbólicas em nosso sistema sul americano de significação. Longe de modelos epistemológicos colonizados, acredito nas possibilidades interculturais, multiprofissionais e novos espaços para significar, valorizando nossos conhecimentos ancestrais.

## Referências

- ALVARENGA, M. Z. (Org.) **Mitologia simbólica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- ANDRADE, F. P. D. A construção de edifícios. In: VARGAS, M. **Contribuições para a história da engenharia no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1994.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução de F. L. Godinho e M. C. Oliveira. Lisboa: Ed. 70, 2006. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/.../bachelard-gaston-a-epistemologia.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. v. III
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CES no. 11, de 11 de março de 2002**. Art. 1o. – 4o. Formação de engenheiros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2007. v. 2.
- LEAL, Márcia Castro. **México arqueológico**. México: Monclem, 1995.
- MACEDO, J. C. **Culturas Prehispanicas del Perú**. Lima: Grimanesa, 2005.
- MACHADO, Patricia Inez da Silva et al. Mulheres graduadas em engenharia: um estudo de caso. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 35-43, 2015.
- MENDONÇA, L. K.; NASCIMENTO, T. R. L. N.; SILVA, R. M. Mulheres na engenharia: desafios encontrados desde a universidade até o chão da fábrica na engenharia de produção, na Paraíba. In: REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. p. 3503-3511.
- MORIN, Edgar. **Reformar o pensamento**. A cabeça bem feita. Tradução de Ana P. de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

PEREZ, M. P. **Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia:** desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, 2008.

PEREZ, M. P. Estudios de lo imaginario: Orígenes y trayectos. **Praxis & Saber**, UPTC, Tunja, Colombia, v. 4, n. 8, p. 135- 156, 2013.

SANTOS, Marcos Ferreira. **O crepúsculo do mito:** mitohermenêutica e antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia. Relatório de pesquisa (Livre Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

SANCHEZ, J. M. Currículo e filosofia nativa. In: CASALI, A.; CASTILHO, S. D. de (Org.). **Diversidade na Educação:** implicações curriculares. São Paulo: EDUC, 2016. v. 1. 224 p.

SANCHEZ, J. M. Direitos da Natureza. Epistemologia e escolha. Encontro Internacional Direitos Culturais, 1., UNIFOR, Fortaleza, set. 2012.

SANCHEZ, J. M. **La poética de bien-vivir y derechos de la naturaleza:** Sumak Kawsay. France, Versailles: Il Volantino Europeo, 34. Oct 2011, p. 23-29.

SANCHEZ, J. M. **Contact and resentment are challenges to education enhancement.** Zurich: Stiftung Szondi-Institut, p. 211-219, 2010.

SANCHEZ, J. M. **Mitohermenêutica do feminino na antropologia da educação:** interculturalidade Brasil-Perú. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado em Antropologia da Educação)-. Universidade de São Paulo, FEUSP, 2010.

SANCHEZ, J. M. **Currículo intercultural:** a arte como sistema simbólico cultural na escola de branco. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2006.

SILVA, Mayra Rachel. **Canteiro de obras, lugar de mulher?** Um estudo sobre relações de gênero e trabalho na construção civil em Fortaleza, CE. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade)- Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, 2013.

Recebimento em: 05/03/2018.

Aceite em: 02/04/2018.



# Capuchinos bávaros y niñez mapuche: aproximaciones desde la Fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty<sup>1</sup>

Bavarian capuchins and mapuche childhood: approaches from  
the Phenomenology of the body in Merleau Ponty

Juan Mansilla SEPÚLVEDA<sup>2</sup>  
Daniel Quilaqueo RAPIMÁN<sup>3</sup>

## Resumen

La fenomenología del cuerpo de Merleau Ponty nos entrega herramientas que nos permiten pensar de otro modo el montaje del aparato disciplinario que llevaron a cabo diversos agentes hacia los pueblos originarios a fines del siglo XIX en Chile. La integración forzosa de la Araucanía da inicio a un proceso de ocupación de tierras donde terminan imponiéndose los proyectos modernizadores que propiciaban los grupos dirigentes de Chile y la consiguiente política inmigratoria promovida desde el Estado. Llegan a la Araucanía por solicitud de las elites chilenas la congregación de monjes capuchinos bávaros y las Hermanas Maestras de la Santa Cruz.

**Palabras-Clave:** Fenomenología del Cuerpo. Escuela Monocultural. Niñez Mapuche. Capuchinos Bávaros.

## Abstract

The phenomenology of the body of Merleau Ponty gives us a series of tools that allow us to think in a different way about the assembly of the disciplinary apparatus carried out by various agents towards the indigenous peoples at the end of the 19th century in Chile. The forced integration of the Araucanía begins a process of occupation of lands where the modernizing projects favored by the leading groups of Chile and the consequent immigration policy promoted by the State end up being imposed. The congregation of Bavarian Capuchin monks and the Teacher Sisters of the Holy Cross arrive at the Araucanía at the request of the Chilean elites.

**Keywords:** Phenomenology of the Body. Monocultural School. Mapuche Childhood. Bavarian Capuchins.

- 1 El presente artículo forma parte de los resultados del Proyecto CONICYT/FONDECYT Regular N° 1160409, titulado "Historia y memoria de la escuela monocultural en la Araucanía (siglos XIX y XX).
- 2 Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia de Salamanca, España. Profesor del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Temuco. Decano de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Director de la Revista Educadi. Tel. (56) 978478454. Email: <jmansilla@uct.cl>
- 3 Doctor en Sociología por la Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, Francia. Director del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Temuco. Director del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural, CIECII. Tel. (56) 990018051. Email: <dquilaq@uct.cl>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 65/2	p. 733-751	maio/ago. 2018
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introducción

La investigación que se presenta hace referencia a las posibilidades analíticas que nos ofrecen las relaciones intersubjetivas que se produjeron entre los misioneros bávaros capuchinos y niños y niñas mapuche a comienzos del siglo XX, a partir de los aportes fenomenológicos del filósofo francés Merleau Ponty. Nuestra intención es proponer un diálogo intercultural e intersubjetivo sobre las corporalidades indígenas presentes en los vestigios fotográficos encontrados en los archivos capuchinos en Baviera (Alemania), utilizando el enfoque teórico de la fenomenología del cuerpo.

En la segunda mitad del siglo XIX, el Estado chileno incorporó por la fuerza al territorio nacional el espacio denominado Araucanía, ocupado ancestralmente por el pueblo mapuche. La integración de la Araucanía a Chile da inicio a un proceso de ocupación de tierras donde terminan imponiéndose los proyectos modernizadores que propiciaban los grupos dirigentes del centro del país y la consiguiente política inmigratoria promovida desde el Estado. (MANSILLA, LLANCAVIL, MIERES; MONTANARES, 2016). En este contexto las congregaciones religiosas desempeñaron un papel relevante para que los indígenas superaran el “paganismo” y la “ignorancia”, y por tanto, sean educados, “civilizados” al amparo de la educación occidental. Entonces, surge la triada escuela-misión-internado promovida por los capuchinos bávaros para materializar este discurso civilizatorio del Estado nacional y lograr someter el cuerpo del otro totalmente.

En este proceso fue fundamental construir una imagen del “otro” como un salvaje al que se debía civilizar y difundir por el mundo a través de tarjetas postales y fotografías aquellos cuerpos que estaban en procesos de disciplinamiento en las diversas escuelas de la Araucanía (TODOROV, 1992). Aquí el concepto civilización se simboliza por un conjunto de atributos considerados positivos tales como: “Europa, ciudad, occidente, espíritu, luz, racionalidad, familia, escuela, higiene, sabiduría, amor, día, belleza, cristianismo, blanco, bueno, sano, limpio, progreso, etc. Mientras que barbarie fue la noción maestra que englobó un conjuntos de términos directamente negativos, entre los cuales están “América, campo, cuerpo, oscuridad, mapuche, poligamia, instinto, ignorancia, odio, noche, tinieblas, fealdad, paganismo, negro, malo, enfermo, sucio, atraso, etc.” (DE LA BARRA, 2000; AZÓCAR, NITRIHUAL, FLORES, LÓPEZ Y PACHECO, 2015).

En este marco resulta pertinente generar intersecciones de reflexión teórica, ética y política a partir de los aportes filosóficos de Maurice Merleau Ponty, quien restableció el papel fundamental del cuerpo en la intelección del ser del hombre,

precisamente para solucionar el problema en que se sitúa la pérdida de su misma apropiación (GONZÁLEZ Y JIMÉNEZ, 2010). Merleau Ponty no ha sido suficientemente estudiado en Chile, no obstante siempre ha sido un “desconocido presente”. Esta condición de “desconocido presente” se debe a la discreción del filósofo. Merleau Ponty trabaja en los pliegues más que en los centros, esto explica su “devenir imperceptible” en el recorrido de la filosofía francesa contemporánea al decir de Deleuze. Merleau Ponty, fue maestro de Foucault y de Deleuze, que tiempo después irrumpirán con un lenguaje nuevo y con fuertes desplazamientos de los objetos de los que se ha preocupado tradicionalmente la filosofía. Esto queda bastante bien ilustrado con las primeras palabras de Merleau Ponty en ese libro inacabado que se denomina “*La Prosa del mundo*”, dice MERLEAU PONTY (1969, p. 25) “[...] Hace mucho tiempo que se habla sobre la tierra, y las tres cuartas parte de los que se habla pasan inadvertidas. Una rosa, llueve, hace un tiempo hermoso, un hombre mortal”.

El planteamiento de Merleau Ponty es deudor de las tesis de Edmund Husserl, quien generó un método fenomenológico fundamental para comprender el mundo de la vida, la alteridad, el cuerpo vivenciado y la intersubjetividad que resulta de este choque cultural, en este caso entre el ethos bávaro-alemán y el ethos indígena-mapuche. El método fenomenológico consiste en un conjunto de procedimientos que pretenden alcanzar una descripción no distorsionada de la experiencia. Se inicia con una reducción eidética o *epoché* que consiste en intentar abstraer de la experiencia original los elementos reflexivos que introducimos a posteriori en el mismo producto de la actitud natural (TAYLOR, 1995; HUSSERL, 2002).

En este escenario, se pretende evidenciar cómo, a partir del estudio del concepto cuerpo podemos comprender y pensar las relaciones interculturales e intersubjetivas entre misioneros y niños y niñas mapuche, teniendo como campo cristizador de esas relaciones los dispositivos escuela, misión e internados. Por tanto, esta ontología del ser sensible que se nos abre a partir de Merleau-Ponty resulta oportuna e interesante, aun cuando algunas categorías de este pensador sean calificadas por algunos filósofos como de “repeluz”.

Consideramos que la fenomenología del cuerpo de Merleau Ponty abre un nuevo horizonte para comprender la dimensión corpórea de la existencia humana y ofrece una nueva visión filosófica del cuerpo, en tanto que el cuerpo no es sólo una realidad observable como objeto, sino que es una dimensión del propio ser, pues como lo plantea Merleau-Ponty, desde la fenomenología de la ‘existencia corpórea’, el cuerpo es el ‘medio’ de nuestro ‘ser-hacia-el-mundo’ (GALLO, 2006). Este posicionamiento implica abandonar ese modo de pensar desde el sobrevuelo, de distancia del mundo y de conciencia separada del mundo. En todo momento, desde Merleau Ponty, la visión es recíproca aunque lo que esté

en frente o con nosotros no tenga ojos. Lo visible del mundo es precisamente aquello que se da en una relación recíproca. Ver es ser visto, o por lo menos ser visible. Hacer filosofía es reaprender a ver el mundo, y esto no es construir nuevas imágenes del mundo, sino reaprender a ver el mundo, es ponerse en otro lugar.

## La distinción entre *körper* y *leibs* en Husserl: Prehistoria de las capas analíticas de Merleau Ponty

El “*körper*” en tanto cuerpo-cosa –tenido-pensado-objetivo, situado desde una actitud naturalista, es la presencia física, es la existencia en el mundo físico que se manifiesta, en primera instancia, como una cosa entre las cosas de la naturaleza. El cuerpo, en cuanto a cosa como cualquier otra, admite una serie de causalidades que pertenecen a las cosas, por ejemplo, tiene una masa y ocupa un espacio; el cuerpo es una cosa física, con tal o cual textura, tiene vivencias y disposiciones vivenciales y tiene particularidades: camina así, se mueve así. El cuerpo-objeto se manifiesta como cosa en el espacio y en el tiempo, comparte las mismas características y determinaciones que la totalidad de los objetos en la naturaleza (WALDENFELS, 2000). Por otra parte, el “*leib*” cuerpo propio-vivido-fenomenal-animado-agente-subjetivo, situado desde una actitud personalista, es un cuerpo-sujeto, fungiente, sintiente, ser-cuerpo, es el cuerpo-propio. El cuerpo fungiente se refiere al cuerpo que hace algo, que aparece como sujeto-agente en el ‘yo puedo’; es decir, el cuerpo que “[...] en el percibir, en el accionar, en el sentir, en la sexualidad, efectúa un rendimiento, ejerce una función” (WALDENFELS, 2000, p. 42; HUSSERL, 1997). En clave fenomenológica, el cuerpo no es un objeto que se pueda concebir y tratar como una cosa ni como algo puramente material, ya que es una dimensión de mi propia existencia. El cuerpo-propio, fenomenal, hay que considerarlo como el sujeto encarnado que está presente en el mundo. En este campo analítico, Merleau-Ponty utiliza como categoría el ‘quiasmo’ que lo entiende como “un esquema de pensamiento que nos permite concebir las relaciones de una dualidad en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, sobreposición, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia. Todo lo contrario a los esquemas dicotómicos y dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal, jerarquía y prioridad. El esquema del quiasmo es lo que nos permite pensar a la dualidad como una unidad en proceso, en devenir (RAMÍREZ, 1994, p. 47).

Al distinguir entre los objetos y el cuerpo, señalando la doble condición de este último como natural (*Körper*) y como cuerpo vivido (*Leib*), el alma

aparece representada no como un conjunto de vivencias desligadas del cuerpo, sino la unidad real que se manifiesta en ellas; de modo que lo anímico está entrelazado con lo corporal, pero el carácter subjetivo del cuerpo no se debe al alma o al psiquismo, sino al yo-sujeto de la intencionalidad (BRAND, 1971; HUSSERL, 1997; SERRANO DE HARO, 1997). Para Husserl, la experiencia de la mano es clave para entender la constitución del cuerpo propio (HUSSERL, 1997), mientras que a los ojos de Merleau-Ponty es el signo que manifiesta la imposibilidad de una constitución completa. Ambos filósofos concuerdan en esto, pero mientras que para Husserl esa imperfección constitutiva exige profundizar en el sentido de la subjetividad constituyente; según Merleau-Ponty, esa “incompletitud” cuestiona la idea misma de constitución, el poder de la conciencia, y conduce a describir los fenómenos a partir de la experiencia perceptiva (RAMOS, 2015). La originalidad del fenomenólogo francés consiste, por un lado, en partir del sentido de las experiencias táctil y visual para cuestionar la idea de constitución y de conciencia constituyente, y, por otro, considerar la relación tocante-tocado a partir del modelo de la visión. Si en el pensamiento de Merleau-Ponty cabe hablar de cierto privilegio de la experiencia visual frente a la táctil es porque, frente a la inmediatez que requiere el tacto, la visión introduce, como acabamos de decir, una proximidad distante que es fundamental para pensar la simultaneidad: esta, indisociable del movimiento, permite afirmar la presencia y la apertura corporales del sujeto y del mundo y prohíbe las dualidades (conciencia-mundo, sujeto-objeto, interioridad-exterioridad) introducidas por la idea de constitución. (RAMOS, 2015). Dado que el único modo de conocer el cuerpo, ya sea el mío o el de otro, es vivirlo; no es el sujeto epistemológico el que efectúa la síntesis, sino el cuerpo cuando con todos los medios se dirige a un término único de su movimiento y cuando se concibe en él una intención única mediante el fenómeno de sinergia (RAMOS, 2015).

El núcleo de la preocupación merleau-pontiana es ese dinamismo (*ek-sistere*) en que el cuerpo trasciende su corporalidad aquí y ahora, su dimensión de *körper* o cuerpo-objeto, para alcanzar una existencia significativa que a la vez arraiga en la vida corporal o *leib* (RAMOS, 2015). En consecuencia, el cuerpo está por encima de la *res extensa*, pero por debajo de la *res cogitans*, pues su presencia a sí es ausencia de sí y su interioridad es la de un “se” (BARBARAS, 1998).

Según Merleau-Ponty sólo desde el estudio profundo del cuerpo a través de las percepciones que permiten la relación entre la interioridad humana y el mundo exterior es posible conocer y comprender la humanidad del hombre. Esta perspectiva nos sitúa en una dimensión ontológica y fenomenológica. En

este contexto, la percepción no es una ciencia del mundo, sino el trasfondo sobre el que se destacan todos los actos y que todos los actos presuponen (MERLEAU-PONTY, 2000),

Esta noción de la percepción a partir del ser/estar corporalmente en el mundo es un desafío a las concepciones dualistas que enfatizan distinciones sujeto-objeto, interior-exterior, mental-físico y mente-mundo. Argumentar a favor de una concepción de la existencia humana inextricable de su corporalidad, implica poner en entredicho la primacía de la conciencia y problematizar la distinción entre primera y tercera persona.

A fin de superar la imagen representacionista del conocimiento, Merleau-Ponty propone encarar el misterio filosófico de la percepción desde dos ángulos. Por un lado, el hecho de que el mundo se nos revela haciéndonos partícipes a través de su proximidad y su distancia. Por otro lado, nuestro encuentro con el mundo no puede ser reducido a un mero procesamiento informativo de data, ni podemos concebirnos a nosotros mismos como una aparición flotante sobre la superficie de las cosas.

Es erróneo concebir nuestra corporalidad como una mera posesión del yo de su cuerpo, del mismo modo que es erróneo concebir al yo en posesión de una mente. De manera análoga, es erróneo concebir el mundo como una posesión de las subjetividades. El cuerpo, la mente y el mundo, para decirlo de algún modo, son inherentes, constitutivos de los seres humanos.

Por tanto, como hemos indicado, la fenomenología de Merleau-Ponty no pretende ser un ejercicio analítico de la percepción, sino más bien un esfuerzo por describir la percepción y el cuerpo de un modo radical y apodíctico.

El cuerpo es una manifestación de un mundo en el que, paradójicamente, nos sitúa; por esto se comporta a la vez como receptor y percibido. En cuanto que está polarizado por sus tareas, pues existe en ellas, mi cuerpo es una figura del mundo que se expresa en el esquema corporal, ya que este se ha de entender como “una toma de conciencia global de mi postura en el mundo intersensorial.

Profundizando en la distinción entre espacialidad de situación y de posición (pues mi cuerpo no está en el espacio sino que es espacial o espacializante), el hábito nos hace ver que el espacio no es aprendido, sino vivido como una modulación de mi relación corporal con el mundo. Por tanto, en la medida en la que ser cuerpo significa estar situado, Merleau-Ponty prioriza el espacio topológico, el espacio de un paisaje, antes que el geométrico o el espacio entendido como un campo previo de acción (MERLEAU PONTY, 1998)

Si el espacio que corresponde a las cosas es “posicional”, la espacialidad de mi cuerpo es “situacional” y consiste en la unidad de posibilidades prácticas que orientan el espacio objetivo según intenciones precisas. Aun estando separada de las cosas por el espesor de la mirada y del cuerpo, esta distancia sintoniza y

sincroniza con la proximidad de las cosas en su sitio, según su ser que excede el ser percibido. Sin cuerpo, no habría espacio para mí; aunque sin la forma universal del espacio no habría para nosotros el espacio corpóreo.

El cuerpo es, además, espacializante. Su espacialidad no es de posición, sino de situación, pues se trata de un espacio cualitativo de implicación y de expresión desde el cual va a manifestarse un espacio que, por consiguiente, siempre es subjetivo-objetivo (FERNANDEZ-BEITES, 1999).

La “reflexión” de la experiencia de la mano que se siente tocada al tocar comienza mostrando la reflexividad del cuerpo, pero en “el filósofo y su sombra” Merleau-Ponty la hace extensiva al otro, pues al igual que mis manos pertenecen al mismo cuerpo, otro y yo somos miembros de la misma corporeidad; por último, en *Lo visible y lo invisible*, la relación tocante-tocado se generaliza y deviene el suelo de una ontología que a partir del movimiento busca pensar el mundo y el Sí

La espacialidad y la temporalidad del propio cuerpo. La fenomenología al entender el cuerpo propio en su ser-en-el-mundo demanda de una apertura del cuerpo que tiene como base la espacialidad, no de posición sino de situación, porque nunca podré observar mi propio cuerpo como podría observar una realidad ajena a mí. La temporalidad en la fenomenología no puede ser considerada una propiedad ‘objetiva’, sino que es precisamente por mediación de la subjetividad que se pronuncia sobre el mundo, es el tiempo subjetivo del ser-en-el-mundo el que adquiere diferentes significados en el mundo de la vida (*Lebenswelt*). La principal razón que tiene la fenomenología para entender el espacio y el tiempo como dimensiones de lo ‘vivido’ y no como propiedades ‘objetivas’, es porque no podemos observar nuestro cuerpo del modo como lo hacemos con los objetos del mundo circundante (MERLEAU PONTY, 1969). El cuerpo como intersubjetividad-intercorporalidad. El sujeto encuentra en el mundo circundante no solamente cosas sino, también, otros sujetos que ve como personas y no las trata como una mera cosa porque hacen parte del mundo circundante común, y los actos surgen para un comportamiento como miembros de un todo enlazado, actúan en común y no sólo individualmente; actúan, pues, personalmente enlazados, social y culturalmente. En la experiencia constitutiva del cuerpo, tiene que ver la relación en cuanto a los otros sin cuya aportación co-constituyente no habría mundo objetivo (LANDGREBE, 1968; WALDENFELS, 1997). Del mismo modo, dice Waldenfels (1997, p. 38) que “la subjetividad pasa a la esfera intermedia de la intersubjetividad, un ‘Entre’ (*Zwischen*) como lo llama Martin Buber, un ‘mundo intermedio’ (*intermonde*), como lo llama Merleau-Ponty, un ‘reino intermedio’ (*Zwischenreich*) como yo lo he llamado, que pertenece a todos y a ninguno en particular (BUBER, 1993).

## Cuerpos de niños mapuche y la escuela capuchina en la Araucanía

La escuela lo que busca es disciplinar no sólo el alma, sino también el cuerpo, encauzarlo por senderos de normalidad a partir de reglamentos y dispositivos diversos: unos más directos y soberanos, otros más indirectos y sutiles (FOUCAULT, 2002). En un plano individual, el resultado son sujetos dóciles y disciplinados. A escala global, a fines del siglo XIX y comienzos del XX en el sur de Chile el telos constituyente de la escuela fue consolidar un proyecto de estado nación de Chile con una idea de educación monocultural.

Desde este posicionamiento, la cuestión educativa en Chile históricamente ha sido pensada aislando el cuerpo de toda reflexión e investigación, reduciendo su abordaje al campo de la motricidad humana. Por consiguiente, esta perspectiva pedagógica es profundamente dualista ya que ha puesto su interés hegemónico en la relación cuerpo-mente, cuya premisa indica que es la mente la facultad más importante en educación. Los discursos, imágenes y prácticas que moldearon el cuerpo desde finales del siglo XIX hasta llegar a mediados del siglo XX en Chile se insertaron en la escuela con la finalidad de producir cierto tipo de sujeto: el ciudadano chileno occidentalizado (MAYORGA, 2017)

Desde esta óptica, la escuela se configura como una de las instituciones donde se forja un proyecto biopolítico mediante el cual los Estados-nación dan forma a una ciudadanía que, en últimas, encarna la necesidad de salir del rezago y la barbarie (HOBSBAWM, 1998).

En este orden de cosas, en el sistema escolar, la mayoría de los temas vinculados con el cuerpo se sitúan desde la educación física, deporte, recreación y ámbitos vinculados con las denominadas actividades curriculares de libre elección correspondiente al currículum complementario, tales como teatro, danza, bailes, entre otros. Difícilmente encontraremos investigaciones empíricas o reflexiones epistemológicas que estudien el cuerpo en la clase de historia y geografía, química o matemáticas, lo que evidencia que el foco de la analítica del cuerpo se correlaciona con el movimiento del mismo. Desde este hecho, la educación física revistió gran importancia en la constitución de las subjetividades que esperaba la escuela, así como en la consolidación del proyecto de nación que se promovió a comienzos del siglo XX en la Araucanía desde el aparato educativo que transmitieron los capuchinos bávaros y las hermanas de la Santa Cruz (MANSILLA Y HUAIQUIÁN, 2018).

Desde el punto de vista de las reflexiones teóricas desarrolladas desde las ciencias sociales, estas generalmente asumen un posicionamiento crítico

respecto al rol que ha desempeñado la institución escolar en la constitución de ciertas formas de subjetividad y en el disciplinamiento de los cuerpos. Mayoritariamente, este acervo de estudios se fundamenta en el pensamiento de Michel Foucault, y desarrolla varios de sus postulados en relación con el cuerpo, partiendo de la idea inicial de que este constituye el lugar del ejercicio del poder, así como de la acción de las disciplinas que derivan en la formación de sujetos particulares (FOUCAULT, 2008; CABRA Y ESCOBAR, 2013). En este orden de cosas, la escuela emerge como parte del sistema panóptico que vigila, castiga y organiza los cuerpos para establecer un cierto orden productivo. De igual manera, aparece como generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo, teniendo como eje de estas acciones su consolidación como escenario privilegiado de la relación saber-poder. En este diagrama soberano “la escuela es un aparato, un saber y un campo de visibilidad. Estas funciones se refieren a la enseñanza y a los sujetos que en esta confluyen y al control sobre los mismos” (FOUCAULT, 2008; RECIO, 2009, p. 133).

En este sentido, el cuerpo se concibe como un ordenamiento que condiciona lo que está bien y es aceptable desde la lógica de la productividad, y define lo que es anormal y debe ser castigado. Desde esta perspectiva, esta vertiente de reflexión plantea cómo la escuela traza un espacio que distribuye y circunscribe los cuerpos, y que define ciertas relaciones con otros cuerpos y con los objetos. El lugar donde está el cuerpo no solo lo sitúa, sino que genera formas determinadas de comprenderlo, percibirlo y apropiarlo. Para la fenomenología, el espacio no es un vacío que contiene los cuerpos y los determina, sino que uno y otro se encuentra vinculado hasta el punto en que es difícil ubicar los límites de la incidencia existente entre ambos (VEGA, 2010; SCHUTZ, Y GURWITSCH, 1989).

## El discurso fotográfico capuchino del cuerpo de los niños mapuche

El 6 de noviembre de 1895 se embarcaron en Hamburgo los cuatro primeros capuchinos bávaros que llegaron a La Araucanía: el sacerdote Anselmo de Kamin (futuro párroco de Boroa y fundador de Padre Las Casas), el sacerdote Félix José de Augusta (Médico de origen judío alemán), el sacerdote Tadeo de Wiessent (famoso por la aplicación del método hidroterápico) y el hermano Sérvulo de Gottmannshofen. Viajaron desde Hamburgo hasta Buenos Aires, y después a Santiago. Llegaron el 20 de diciembre. Luego viajaron a Valparaíso, donde el 4 de enero embarcaron en un vapor que los llevó a Corral. Desde

ahí, el mismo día de su llegada viajaron en barco por río hasta Valdivia. Fueron recibidos por el párroco de Valdivia, José Brahm, quien se ocupó de los nuevos misioneros y les enseñó castellano durante seis semanas. El 16 de febrero de 1896 viajó el padre Félix con el hermano Sérvulo a Bajo Imperial (Actual Puerto Saavedra) en el espacio costero de La Araucanía. Hicieron a caballo el viaje por San José de la Mariquina y Toltén, se demoraron alrededor de 10 horas. Fueron recibidos por el padre Juan en Toltén. Descansaron unos días y los acompañó a Bajo Imperial, donde les hizo oficialmente entrega de la misión. Así se instalaban los capuchinos bávaros en la región de La Araucanía (RÖTTINGEN, 1921).

En este contexto, el Félix de Augusta le escribe por primera vez al Prefecto el 5 de marzo de 1896: “[...] difícil es saber qué hacer por el momento, sin la ayuda de hermanas para educar a los niños, no me prometo avances significativos” (RÖTTINGEN, 1921). Más tarde llegarán las hermanas de la Santa Cruz, haciendo eco de esta petición. En todas partes se abrieron escuelas misionales.

Los misioneros bávaros celebraron dos asambleas generales en 1901 y 1902 respectivamente, que pueden ser consideradas como asambleas constituyentes fundacionales de la misión bávara. En esas instancias debatieron y fijaron las normas del método para desarrollar la misión. Las normas plantean como tarea principal del misionero la enseñanza religiosa y la prédica del evangelio. Se planteó la necesidad de crear el mayor número posible de colegios misionales, actividad sustentada en tres pilares irrenunciables: (1) enseñanza profunda de la religión católica, (2) enseñanza de líneas de conducta corporal y, (3) instalación el hábito de una vida cristiana con frecuencia sacramental (RÖTTINGEN, 1921). Al llegar a La Araucanía, los capuchinos bávaros incorporaron la fotografía como forma de registro de sus procesos misionales. El propio Prefecto Bucardo señala que, en 1898, trajo consigo una cámara fotográfica al país (RÖTTINGEN, 1921, p.741).

Los capuchinos pertenecen a la “familia” franciscana y por tanto, son hijos de Francisco de Asís y seguidores de Cristo a la manera de Francisco. Como éste, comprenden y proyectan su labor misionera y evangelizadora, desarrollando una forma específica, aunque no exclusiva, de dicha tarea. Francisco señala que los religiosos deben ir “entre los sarracenos y otros infieles”, el concepto central está dado en esta idea fuerza de ir entre y no ir. Así las cosas el misionero no puede ser sólo un peregrino o predicador ambulante debe ir a integrarse, incorporarse a la forma de vivir de los sarracenos e infieles (léase mapuches). Estar con, vivir entre, es la propuesta y desde allí anunciar el Evangelio (FLORES Y AZÓCAR, 2002). Para lograr

tal cometido los capuchinos tuvieron que modificar la metodología de las misiones que hasta ese momento había desarrollado los franciscanos a través de las denominadas “correrías apostólicas”, fórmula que también practicaron los primeros capuchinos italianos que arribaron a La Araucanía a mediados del siglo XIX. Entonces, el método utilizado por los capuchinos bávaros se concretó a través de las “estaciones misionales estables”, utilizando a la escuela y el internado como principales dispositivos. Y en esta tarea fueron importantes colaboradoras las religiosas de la congregación suizo-alemana de las Hermanas Maestras de la Santa Cruz, siendo unos de los propósitos de su acción pedagógico-evangelizadora la puesta en marcha de un proyecto biopolítico: su preocupación por la producción de la subjetivación de la familia burguesa (FOUCAULT, 1970; NOGGLER, 1972).

Dicho proyecto se encargó de gestar una división sexual que asigna a la mujer los roles de ama de casa, esposa y madre. Esta clasificación de labores, actividades y posiciones en la sociedad gana legitimidad a partir del discurso médico, el cual, a partir de las diferencias anatómicas y fisiológicas, justifica la necesidad de un tipo especial de educación para las mujeres (GOFFMAN, 1956; GÓMEZ-HERAS, 1989).

El cuerpo del misionero bávaro como agente preceptor se ocupa de vigilar e instruir criterios para el buen encauzamiento de los cuerpos de los otros, mientras que el cuerpo de las y los estudiantes se ocupará de escuchar, copiar y seguir al preceptor (REINACH, 1986).

En su tarea misionera, uno de los obstáculos centrales al que se vieron enfrentados los capuchinos bávaros, al igual que los italianos con anterioridad, fue la escasez de recursos humanos y financieros. Al parecer la fotografía se transformó en una estrategia para recaudar fondos, el texto en alemán permiten asumir que el mercado al que se dirigía era el de la Provincia Madre de Baviera.

**Foto 1 - Padre Félix de Augusta y niños mapuche en Bajo Imperial, 1899**

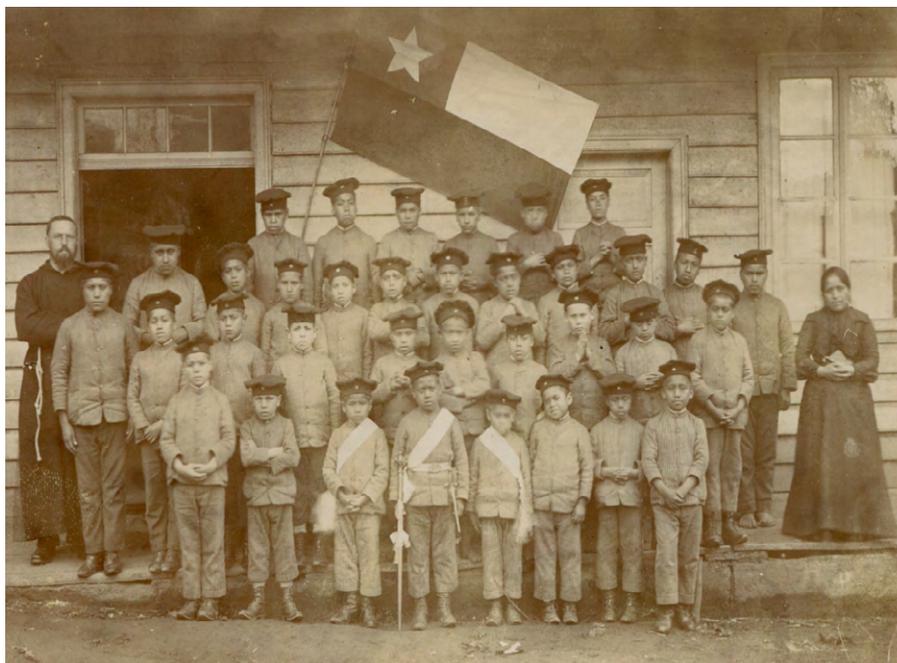
Fuente: Archivo Capuchino de Altötting, Baviera, Alemania.

Una lectura global del corpus, nos permite señalar que las fotografías impresas en las postales editadas por los capuchinos intentan mostrar la presencia permanente de éstos entre los mapuches, sobre todo entre los niños, quienes son presentados como sujetos posibles de transformación en el plano religioso y en el moral, es decir, posibles de convertir, en hombres de bien, en hombres de trabajo, desde la perspectiva de los misioneros. En casi la totalidad de las postales en que aparecen mapuches, están acompañados de religiosos. La expresión y actitud postural del cuerpo es rígido, tal vez porque están en un proceso de transición de un estado salvaje a un estado civilizado, ya no son completamente “indios”, pero tampoco podemos decir que son completamente civilizado, indistintamente que ya estén vestidos con ropas de corte occidental (Foto 1).

En este contexto resulta pertinente plantear el proceso de disciplinamiento de los cuerpos y la fundación de una niñez dócil:

[...] la producción corporal de la mujer y el hombre es un hecho fundacional de la modernidad. En el caso de la mujer, lo que en términos corporales se estableció como su naturaleza y logró traducirse en experiencias constitutivas de la subjetividad femenina devino soporte de las posibilidades de ser y decir de la mujer. (PEDRAZA, 2006, p. 77).

**Foto 2 - Padre Leonardo con un grupo de niños en la Escuela Misional de Quilacahuin**



Fuente: Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania.

La bandera simboliza el concepto de patria y es fundamental para consolidar la idea de “Chile” entre los niños mapuche, lo que se evidencia con la difusión del D. S. N° 8364 del 22 de diciembre de 1925 que establecía las fechas de izamiento de la bandera nacional en las escuelas. Es el rol de “construcción de chilenos” desarrollado por la escuela. Como en todo tipo de texto, lo no dicho es también significativo en los mensajes visuales. En esta imagen no aparecen elementos de la cultura mapuche. Ni siquiera el vestuario de los alumnos nos recuerda que estamos frente a niños que pertenecen a esta etnia. Solo la lectura del texto del reverso escrito en alemán permite saberlo. Los niños son presentados como sujetos posibles de transformación en el plano religioso, moral, pedagógico. Es un

discurso fotográfico construido desde una perspectiva eurocéntrica y colonialista. Un discurso que recrea la vieja dicotomía del buen y mal salvaje, mostrando un mapuche “evangelizable” y “civilizable” (FLORES Y AZÓCAR, 2015).

**Foto 3 - Hermanas de la Santa Cruz, Panguipulli, 1936.**



Las fotografías explotan la imagen del mapuche en clave folclorizante, acostumbrando al público a la idea de la desaparición. Fenomenológicamente nos instala en un incómodo lugar entre dos proto-sensaciones encontradas en las fronteras de la reminiscencia: el anuncio de una catástrofe futura, como el vértigo de un espectro que señala “ellas va a morir culturalmente” (muerte en futuro) y el noema de la fotografía que anuncia “esto ha sido y esto está siendo para que después sea de otro modo que ser” (BARTHES, 1989; MERNARD Y PÁVEZ, 2007; ALVARADO Y MÖLLER, 2011). Son registros que muestran el paso de un proceso civilizatorio entendido como evolución de la barbarie a la civilización. Muchos de los niños y niñas fueron desvestidos y revestidos (Foto 3).

Entonces, junto al sarcófago apostasiado de la reducción de las tierras se agrega la reducción de los cuerpos en la pose. Es una construcción primitivista del otro, su compulsión por lo arcaico, que deshistoriza robando el tiempo que ha pasado. La fotografía serializa al sujeto subsumiéndolo bajo un nombre genérico y de amplias connotaciones épicas y mitológicas, “el araucano” un sujeto del pasado.

## Conclusiones

De otra parte, urgen investigaciones que den cuenta de las experiencias de cuerpo que viven los sujetos en nuestros contextos, pensados a la luz de pensadores diversos, incluyendo autores y autoras nacionales y latinoamericanos que maticen y enriquezcan nuestras concepciones sobre el cuerpo y la subjetividad.

Por último, es imprescindible recordar que la escuela es lugar del encuentro, del descubrimiento, del conocimiento, de las preguntas y de las sorpresas. Aunque en muchos casos también sea el lugar del temor, la confusión, los desencuentros y, en algunas ocasiones, del aburrimiento. Pero algo sí es muy claro: la escuela es el lugar donde muchos niños, niñas, jóvenes y adultos pasan un largo período de sus vidas. Además de ser el lugar donde se espera que se brinden experiencias y saberes que constituyan subjetividades creativas y con posibilidades de transformar su historia y la vida colectiva. En tanto la escuela sigue siendo un ámbito de gran importancia en nuestro modelo civilizatorio, caben todos los esfuerzos por comprenderla, reinventarla y, sobre todo, por abrir espacios para el goce, la creatividad y la potencia de la diversidad que no es otra cosa que la vida misma desplegando su hermosa complejidad. En escuelas tanto rurales como urbanas de contextos mapuches, la formación de niños y jóvenes se ha caracterizado por estar fundamentada en un curriculum escolar monocultural que ha *negado* el saber educativo mapuche (QUILAQUEO 2006; QUILAQUEO Y MERINO 2003; QUINTRIQUEO Y MCGINITY, 2009)

En la relación intersubjetiva que se produjo entre los capuchinos bávaros y el mundo de la niñez mapuche, no se generó un nosotros. Hubo un problema de acceso al otro. La filosofía de la conciencia nos hace caer en la trampa del otro ante mí. Un desafío es desmontar aquella trampa. Buscar una salida desde otro lugar que nos permita comprender los procesos de subjetivación. LO que hubo en esa relación asimétrica entre los bávaros y mapuches es una relación intersubjetiva donde unos fueron sujetos y otros objetos. El deseo político, psicoanalítico, epistemológico y religioso cara a cara no permitió ese reconocimiento. Encontramos al otro en las cosas, en las fotografías. Reaprendernos a encontramos desde ahí donde ya están las relaciones funcionando, es un desafío. Por tanto, lo que hace Merleau Ponty con este desplazamiento es dejar de hipostatizar, de poner fuera y por encima y con una sustancia propia al nosotros, para incorporar el nosotros como la dimensión común de nuestra propia vida, y aquí lo que queda tocado es la noción de individuo. Aprenderemos a decir nosotros cuando descubramos que ninguno de cada cual de nosotros puede ser un individuo. El nosotros lo vamos a encontrar cuando nos aprendamos a pensar como individuos imposibles. Esta es la gran lección de la estética de las fotografías presentadas.

La filosofía de Merleau Ponty nos ayuda a acercarnos a esos abismos. Las fotografías nos muestran un hombre interior, el miedo. La interioridad no está oculta, sino entretejida con el mundo. Los elementos de la cultura mapuche están ausentes, salvo en contadas ocasiones en cada una de las fotografías. No es un mundo común el que se presenta. Los textos escritos en las postales refuerzan, y en algunos casos explicitan el mensaje de falta de recursos humanos y económicos para continuar con la obra civilizadora y evangelizadora que tan buenos resultados está logrando, a juzgar por las imágenes impresas.

## Referencias

- ALVARADO, M.; MÖLLER, C. **Memoria visual e imaginarios. Fotografías de pueblos originarios. Siglos XIX-XXI.** Santiago: Pehuén, 2011.
- ARBOLEDA, R. Cuerpo y pedagogía. **Revista Educación Física y Deporte**, 19 (2), 83-91, 1997.
- AZÓCAR, A.; NITRIHUAL, L.; FLORES, J.; LÓPEZ, S.; PACHECO, S. La tarjeta postal fotográfica y la escuela misional en La Araucanía: El discurso visual capuchino sobre sus logros en la transformación de la niñez mapuche (1898-1930). **Revista Signa** (24), 215-230, 2015.
- BARBARAS, R. **Le tournant de l'expérience. Recherches sur la philosophie de MerleauPonty.** París: Vrin, 1998. 115p.
- BARTHES, R. **La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía.** Madrid: Paidós Ibérica, 1989. 165p.
- BRAND, G. **Die Lebenswelt. Eine Philosophie des konkreten a priori.** Berlín: Walter de Gruyter, 1971.
- BUBER, M. **Yo y tú.** Madrid: Caparrós, 1993.
- CABRA, N.; ESCOBAR, M. **El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad.** Universidad Central, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2013.
- DE LA BARRA, L. La pareja conceptual civilización-barbarie. Norte y Sur América. La novela indigenista de Lautaro Yankas. **Ciberhumanitis**, Chile, 14, 2000. Extraído de <<http://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/14/tx6ldelabarra.html>>.
- FERNÁNDEZ-BEITES, P. **Fenomenología del ser espacial.** Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1999.

FLORES, J.; AZÓCAR, A. Tarjetas postales de los capuchinos. **Revista Aisthesis**, Santiago, (35), 81-88, 2002.

FLORES, J.; AZÓCAR, A. **Evangelizar, civilizar y chilénizar a los mapuche. Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos en La Araucanía**. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera Editorial Universidad de Sevilla, 2015.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. Discurso inaugural en el Collège de France, 1970.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2002.

GALLO, L. El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. **Pensamiento Educativo**, Chile, (38), 46-61, 2006.

GOFFMAN, E. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu, 1956.

GÓMEZ-HERAS, J. M. **El a priori del mundo de la vida**. Fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica. Barcelona: Anthropos, 1989.

GONZÁLEZ, R.; JIMÉNEZ, G. Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty. **Revista Ideas y valores**, Colombia, (145), 113-130, 2010.

LANDGREBE, L. **El camino de la fenomenología**. Traducción de Mario A. Presas. Buenos Aires: Sudamericana, 1968.

HOBSBAWM, E. **Naciones y nacionalismos desde 1780**. Barcelona: Siglo XXI editores, 1998.

HUSSERL, E. **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. 213p.

HUSSERL, E. **Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo**. Madrid: Trotta, 2002, p. 78.

HUSSERL, E. **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo**: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. México: UNAM, 1997. 187p.

MANSILLA, J.; LLANCAVIL, D.; MIERES, M.; MONTANARES, E. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. **Revista Educacao y Pesquisa**, 42(1), 213-228, doi: 10.1590/S1517-9702201603140562

- MANSILLA, J.; HUAIQUIÁN, C. Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX. **Revista Espacios** 39(17), 1-9, 2018.
- MAYORGA, R. Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011). En **Historia política de Chile. 1810-2010. Tomo II, Estado y sociedad**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- MENARD, A.; PÁVEZ, J. **Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la misión araucana de Kepe, 1896-1908**. Santiago: Ocho libro editores, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. **La prose du monde**. Paris: Gallimard, 1969.
- MERLEAU-PONTY, M. **La fenomenología y las ciencias del hombre**. Trad. Gonzalez-Piérola. Buenos Aires: Nova, 1969.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenología de la percepción** [1945], Trad. Cabanes, J. Barcelona: Península, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **Le visible et l'invisible**. París: Gallimard, 1964.
- NOGGLER A. **Cuatrocientos años de misión entre los araucanos**. Padre las Casas: Imprenta San Francisco, 1972.
- PEDRAZA, Z. Modernidad y orden simbólico: cuerpo y biopolítica en América Latina. **Aquelarre**, 9, 93-108, 2006.
- QUILAQUEO, D.; MERINO, M. Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. **Campo Abierto**, 23, 119-135, 2003.
- QUILAQUEO, D. Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. **Estudios Pedagógicos**, 32(2):73-86, 2006.
- QUINTRIQUEO, S.; MCGINITY, M. Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. **Estudios Pedagógicos** 35(2), 173-188, 2009.
- RAMOS. JA. **Cuerpo y carne en la filosofía de M. Merleau-Ponty**. Tesis doctoral Departamento de Filosofía Facultad de Filosofía de la UNED, 2015.
- RAMÍREZ, M. **El quiasmo. Ensayos sobre la filosofía de Maurice Merleau Ponty**. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994.
- REINACH, A. **Introducción a la fenomenología**. Madrid: Encuentro, 1996.

RÖTTINGEN, B. **Crónica de la Prefectura Apostólica de La Araucanía, 1896-1921**. Tomos I y II. Documento mecanografiado, 1921.

SERRANO DE HARO, A. **La posibilidad de la fenomenología**. Madrid: Complutense, 1997.

SCHUTZ, A.; GURWITSCH, A. **Philosophers in Exile. The correspondence of Alfred Schutz and Aron Gurwitsch, 1939-1959**. Bloomington, Indianópolis: Indiana University Press, 1989.

TAYLOR, C. H. **Philosophical Arguments**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1995.

TODOROV, T. **La conquista de América, el problema del otro**. México DF: Siglo XXI editores, 1987.

VEGA, V. **Cuerpo, diálogo y educación: una aproximación desde la fenomenología**. Bogotá: CINDE, 2010.

WANDENFELS, B. **De Husserl a Derrida**. Introducción a la fenomenología. Barcelona: Paidós, 1997.

Recebimento em: 12/03/2018.

Aceite em: 16/04/2018.



# Diretrizes para Autores

## Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 - E-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, 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.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.**

**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 conflitos de interesse.**

## Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.



## Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. Máximo de quatro autores por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. 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);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>



O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

### Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título 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 deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

### Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas *itálico*.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

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.

- 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, 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 conter no mínimo 10 e máximo de 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 E OUTROS 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 notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública  
 Universidade Federal de Mato Grosso  
 Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.  
 Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil  
 Telefone: (65) 3615-8466  
 E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>  
 Endereço eletrônico:  
 <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>



**Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares**

Alípio CASALI

**Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar:  
análise a partir da trajetória de uma professora quilombola**

Oswaldo Martins de OLIVEIRA

**Trajetória de vida e estratégia de superação de uma professora do Quilombo Chumbo – Poconé-MT**

Suely Dulce de CASTILHO • Luciano da Silva PEREIRA

**Movimento negro e as lutas contra o racismo**

Carlos Benedito Rodrigues da SILVA

**Território, Direitos Humanos e Educação do/no campo na Amazônia**

Ricardo Gilson da Costa SILVA • Josélia Gomes NEVES

**Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular:  
o caminho para a hospitalidade convivial**

Jovino PIZZI

**A presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em  
periódicos mato-grossenses nos oitocentos**

Paulo Sérgio DUTRA

**Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional  
dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio**

Luis César Castrillon MENDES • Dánie Marcelo de JESUS

**Povos ancestrais, América do Sul e Caribe:  
epistemologias e poéticas visuais na formação de engenheiros**

Janina Mirtha Gladys Moquillaza SANCHEZ

**Capuchinos bávaros y niñez mapuche:  
aproximaciones desde la Fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty**

Juan Mansilla SEPÚLVEDA • Daniel Quilaqueo RAPIMÁN