

OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – UNIFESP

ISSN 2317-7853

Volume 7 – Número 1



Sumário

APRESENTAÇÃO	1
<i>Profa. Dra. Edna Martins / Profa. Dra. Marina Pereira de Almeida Mello</i>	
Entrevista com a pesquisadora Maria Paula Meneses – Sobre colonialismo e descolonização: da necessidade de mais perguntas e menos afirmações	3
<i>Marcos Antonio Batista da Silva</i>	
Olhares de educadores e alunos sobre racismo e a educação das relações étnico-raciais no ensino médio em belo campo	18
<i>Luana Lima Bittencourt Silva – UESB / Mary Weinstein – UESB</i>	
Vivência pessoal e a história e cultura afro-brasileira: um relato de experiência	36
<i>Ana Beatriz Matte Braun</i>	
Territórios negros do axé em Tramandaí/RS: saberes diaspóricos para a educação das relações étnico-raciais	45
<i>Dandara Rodrigues Dorneles / Prof.ª Dr.ª Carla Beatriz Meinerz</i>	
A construção da abordagem histórica numa perspectiva afrocentrada por meio do uso da poesia negra em sala de aula	63
<i>Fábio Eduardo Cressoni</i>	
Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: uma abordagem conceitual	81
<i>Fabiana Pomin / Lucimar Rosa Dias</i>	
Educação, mérito e raça: trajetórias de docentes negros no ensino superior brasileiro ..	95
<i>Arilda Arboleya</i>	
Educação intercultural em espaço de fronteira: a mediação de leitura literária como caminho	114
<i>Elisane Andressa Kaiser da Silva / Mariana Cortez</i>	
Lei n. 11.645/2008 em foco: a representação da literatura afro-brasileira no manual didático	129
<i>Vanderléia da Silva Oliveira / Lucas Breda Magalhães</i>	
Representações sobre a escola para estudantes do ensino médio das redes pública e particular	144
<i>Iaércio da Costa Carrer / Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	

OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – UNIFESP

ISSN 2317-7853

Os educadores de creche e a violência sexual: Relação transferencial e sofrimento psíquico	157
<i>Cristiano Rodineli Almeida</i>	
Liames entre a formação cultural e a formação acadêmica: em questão o curso de pedagogia da UFF.	174
<i>Erika Souza Leme / Valdelúcia Alves da Costa</i>	
Tabus e desafios na educação para sexualidade das crianças	190
<i>João Luiz Cavalcante Carreira</i>	

APRESENTAÇÃO

Número temático: Africanidades, Brasilidades e Educação das Relações Étnico-Raciais

Profa. Dra. Edna Martins

Profa. Dra. Marina Pereira de Almeida Mello

Equipe Editorial Olhares

Educar e aprender exige mais do que implementar leis. Exige que se pense e se atue, concebendo a educação de uma forma bem mais ampla, complexa e abrangente do que a sugerida por raízes e percursos supostamente mono e eurocentrados, monológicos e cartesianamente conduzidos, em termos de verdades inquestionáveis. Há verdades sobre passado e presente; sobre as dimensões do Bem que se opõe ao Mal, do certo que se opõe ao errado, do macho que se opõe à fêmea, do íntegro que se opõe ao degenerado, do velho que se opõe ao novo, da virtude que se opõe ao vício e assim por diante. Dicotomias e hierarquias têm pautado um mundo polarizado e cioso por pureza e limpeza. Assim, educar para as relações étnico-raciais, de modo emancipador, exige que se possa, de algum modo, transpor as fronteiras e os muros estritos da “escola” entendida como *locus* e trincheira classificatória (em séries, níveis, faixas etc.) de saberes social e culturalmente relevantes e dos que, ao contrário, são encarados como supérfluos, curiosos ou *folclóricos*. Se a genealogia das palavras nos induz a pensar que *professores* são seres que professam, e alunos sejam seres *sem luz*, as transformações indicadas pelas leis 10.639 de 2003 e 11645 de 2011 nos lançam o desafio de descortinar o que os legados das populações ditas “nativas” (indígenas) e os da chamada “diáspora africana” teriam a nos ensinar em termos de encontro, convivência e, portanto, de educação em seu mais amplo sentido: que implica partilha e troca, que implica razão e mente, mas também afeto, intimidade, espiritualidade.

Os trabalhos aqui apresentados nos inspiram a perceber que *descolonizar* exige contemplar as relações étnico-raciais, concebendo-as como também e inexoravelmente, associadas às questões de gênero, classe, sexualidade, idade e nacionalidade. Para tanto, explicitar e trazer à tona sua dimensão infrapolítica, subjetiva, intrasubjetiva e cotidiana pode permitir o enfrentamento de discriminações, preconceitos e estereótipos que expõem assimetrias e exigem políticas de valorização e reconhecimento das identidades subalternizadas. Afinal, como sugere Franz Fanon “*existir supõe sempre a presença de um/a Outro/a*”, que estará aqui, lá ou acolá, se dispendo ou não a ver, enxergar, ouvir, escutar. Ao mesmo tempo, urge promover a efetiva transdisciplinaridade, em que estudantes possam, por exemplo, em uma aula de Educação Física aprender matemática: jogando, cantando, imaginando e dançando, tudo ao mesmo tempo, a partir de exemplos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Da mesma forma, *descolonizar* em uma aula de história que mobiliza sentidos e significados múltiplos e variados,

por meio da poesia, da literatura e de jornais locais, vai ao encontro de outras formas de atuação docente. Se é história ou geografia, se é literatura ou sociologia, o importante é *deslocar*. O deslocamento desaloja e desestabiliza para dar lugar ao movimento, ao novo, à superação.

Quiçá possamos celebrar, por meio das reflexões contidas nesse número, a emergência do professor e da professora que pare de professar generalidades universais e universalizantes; que por meio de autoconhecimento, autoquestionamento e formação continuada possa se desancorar sem culpa das certezas que desumanizam e desqualificam pessoas e seres (humanos ou não). Formar para a docência, como também é possível perceber neste número da Revista Olhares, envolve circunstâncias íntimas: nem sempre concretas e objetivas, mas sempre interpessoais e intersubjetivas, de modo que a busca por liberdade e justiça requer, cada vez mais, que desafie os fantasmas do racismo em nossas escolas, nossos lares e instituições.

Desejamos a todas/os uma boa leitura: que lhes sejam renovadas as esperanças na educação como caminho.

Entrevista com a pesquisadora Maria Paula Meneses – Sobre colonialismo e descolonização: da necessidade de mais perguntas e menos afirmações

Marcos Antonio Batista da Silva

marcoasilva@ces.uc.pt

Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra

Marcos Silva, doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pesquisas sobre a temática das relações étnico-raciais, destacamos entre outros trabalhos, a tese de doutorado “ Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras”, de 2016, e o artigo “Influência familiar e a mobilidade educacional de pós-graduandos negros” , com co-autoria de Bader Sawaia, publicado na Revista Athenea Digital. Revista de pensamento e investigación social (Universidade Autónoma de Barcelona) de 2018. Marcos Silva, pós-doutorando no Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, onde integra o Projeto POLITICS¹, entrevista para Revista Olh@res, a pesquisadora Maria Paula Meneses, numa conversa que problematiza várias questões relativas à permanência da colonização na sociedade, na universidade, e traz considerações arejadas sobre a África, e sobre a Lei 10.639/2003 no Brasil.

Maria Paula Meneses é investigadora coordenadora do CES da Universidade de Coimbra, integrando o núcleo de estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE). É doutorada em antropologia pela Universidade de Rutgers (EUA) e Mestre em História pela Universidade de S. Petersburgo (Rússia). Leciona em vários programas de doutoramento do CES, sendo co-coordenadora do programa de doutoramento em ‘Pós-colonialismos e cidadania global’. Co-coordena com Boaventura de Sousa Santos (CES) e Karina Bidaseca (CLACSO) o curso internacional ‘Epistemologias do Sul’ (CLACSO-CES). Anteriormente foi Professora da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). De entre os temas de investigação sobre os quais se debruça destacam-se os debates pós-coloniais em contexto africano, o pluralismo

¹ Este trabalho resulta do projeto de investigação POLITICS – A política de antirracismo na Europa e na América Latina: produção de conhecimento, decisão política e lutas coletivas. Este projeto recebe financiamento do Conselho Europeu de Investigação (ERC) no âmbito do Programa-Quadro de Investigação e Inovação da União Europeia, Horizonte 2020 (acordo de subvenção n. ERC-2016-COG-725402).

jurídico – com especial ênfase para as relações entre o Estado e as ‘autoridades tradicionais’ no contexto africano –, e o papel da história oficial, da(s) memória(s) e de ‘outras’ narrativas de pertença nos processos identitários contemporâneos. Participou em inúmeros projetos de investigação, coordenando atualmente uma pesquisa sobre as relações afetivas durante a guerra. Organizou e publicou vários livros e artigos. A sua mais recente publicação é ‘Mozambique on the Move. Challenges and Reflections’ (Brill, 2018), organizada com Sheila P. Khan e Bjorn Bertelsen. Entre outros trabalhos é de referir ‘As Guerras de Libertação e os Sonhos Coloniais’ (com Bruno Sena Martins, Almedina, 2013), as ‘Epistemologias do Sul’ (com Boaventura de Sousa Santos, Almedina, 2009, 2011; Cortez, 2010 e Alkal, 2014), ‘O Direito Por Fora do Direito: As Instâncias Extra-Judiciais de Resolução de Conflitos em Luanda, Angola’ (com Júlio Lopes, Almedina, 2012). Tem o seu trabalho publicado em diversos países, incluindo Moçambique, Espanha, Portugal, Brasil, Senegal, Estados Unidos, Inglaterra, Argentina, Alemanha, Holanda e Colômbia.

MS: Professora Maria Paula Meneses, primeiramente gostaria de agradecer a sua participação e, perguntar-lhe sobre sua trajetória pessoal e acadêmica.

MPM: Nasci no Maputo, então Lourenço Marques, em 1963, onde faço o ensino primário. Depois, entretanto, quando estou a chegar ao início do secundário, acontece o Golpe de Estado do 25 de Abril,² que significou o fim do império colonial português, e, de *facto*, colocou uma data de problemas a muita gente. Logo de seguida aconteceu a transição à independência. Isso significou que nós tínhamos de optar entre ficar moçambicanos ou portugueses, e a opção foi ficar moçambicana. Esta opção foi um privilégio que pouca gente tem, que é participar da construção de um país. Esse foi o grande desafio. Acabei a escola secundária em Maputo, cidade que, entretanto, tinha mudado de nome. É interessante, as pessoas, às vezes, pensarem sobre o que isto significou e os seus impactos. Na altura, portanto, entre 1975 e 1978, saíram de Moçambique cerca de 200 mil pessoas, que eram, essencialmente, grande parte dos quadros administrativos do Estado. Estes quadros, portugueses, porque não se identificavam com o processo, voltavam ao seu território ou iam para outros territórios.

E isso obrigou-nos a reestruturar e desenrascar, aqui usando uma expressão mais vernácula, o que é que íamos fazer. Portanto, vários de nós foram dar aulas, porque era preciso dar aulas aos que vinham a seguir a nós. Mas também significou a chegada de várias pessoas de vários países do mundo, que vieram solidariamente apoiar, porque se identificavam com os pressupostos revolucionários, e que vieram ajudar a reconstruir Moçambique, dentro das suas possibilidades. Chegavam do Vietname, da Guiné Conacri, da Bélgica, de Inglaterra, de França, assim como muitos refugiados políticos. Por exemplo, da América Latina chegam a Moçambique pessoas, colegas do Brasil, do Chile, da Argentina, que vão ajudara construir o país, porque, de *facto*, os portugueses estavam de saída. E havia, assim como muitos dos outros países, o problema da língua, e, portanto, havia aqui uma proximidade, especialmente

² A Revolução de 25 de Abril, ocorrida em 1974, também conhecida como Revolução dos Cravos ou Revolução de Abril.

com os colegas do Brasil. E essa, para mim, especialmente, e não só para mim, mas para vários colegas, foi o momento em que descobrimos que nós estávamos num processo de transição para a independência, para a construção de um país novo, mas que havia países na América Latina com regimes ditatoriais. E esta era uma forte lição pedagógica. Dos professores, que, para além de nos ensinarem matemática, física, português, biologia, ensinavam também o contexto do país.

Estas referências, davam um sentido cosmopolita, libertário, muito forte, que eu creio que vai, de certa maneira, marcar a minha geração, em que é uma geração privilegiada, que faz a transição do país. Depois acabo o equivalente ao fim do ensino secundário já na universidade [Eduardo Mondlane], porque não havia nem estudantes nem professores para garantir este nível de estudos no país. No meu tempo nós éramos 300 para o país todo. Nessa altura, é uma atitude muito dirigista por parte do Estado, a necessidade de formar quadros. Nós éramos vistos como jovens quadros que iam formar outros quadros, numa altura em que a tarefa era essencialmente formar gente. Nesse contexto somos enviados para a União Soviética, eu com vários colegas. Antes já tinham começado a sair para a antiga RDA [República Democrática Alemã], e para a então União Soviética, para a República Checa, e creio que também para a Bulgária, este último país já não estou muito certa. Mas que íamos, saíamos, de *facto*, para ir aprender a formar gente e a ter uma outra filosofia universitária mais aberta, mais dialógica.

Eu faço o meu curso de História, e regresso em 1987. Mais uma vez, tendo estudado na União Soviética, tive esse privilégio que é de observar o fim de um segundo império, o império soviético. Enquanto estudava lá acontece a perestroika, o que, de certa maneira, explica uma transição grande para aquilo que nós teorizámos aqui no CES quando trabalhamos com o Professor Boaventura ³sobre o que é que são as emergências. O problema é que a gente só vê as emergências à posteriori, só consegue fazer sentido de um conjunto de pistas emergentes à posteriori. No caso de Moçambique, depois, mais tarde, a gente começa a ver, havia muitos indícios de que o colonialismo ia acabar, mas nós não sabíamos é quando. A mesma questão na União Soviética. Estávamos lá a viver, como intelectuais pensamos, dialogamos, víamos que a situação estava errado, mas não sabíamos é quando é que vai cair. E isso aconteceu depois, quando há aquele conjunto de acontecimentos que indicam que o sistema vai cair. Agora, quando olho para trás, identifico esse momento especialmente quando o Chernenko é ‘eleito’ e chega ao poder. Nessa altura dissemos: “Pronto, algo estará a mudar”, porque tínhamos percebido que havia uma luta de poder. Para terem eleito um morto-vivo para líder do Politburo, para presidente, é porque havia um problema de poder. Quando é que aquilo ia acabar, ninguém sabia, nem como ia acabar, mas são aquelas questões que a gente aprende. Especialmente, o que é interessante nestes processos todos, e que vão me vão marcar para o resto da vida, tendo estudado na União Soviética tem a ver com a importância da história. Quando nós estamos em Moçambique, e eu comecei o primeiro ano do liceu no regime colonial, estudávamos a história de Portugal, especialmente as dinastias portuguesas... Estudávamos que o fundador da nação [portuguesa], da qual Moçambique ‘era parte’

3 Ver Boaventura de Sousa Santos. Para uma sociologia das ausências e emergências (2002).

tinha sido Afonso I, a que se seguia Sanches I, Afonso II, Sanches II, Afonso III, D. Dinis, D. Pedro... Depois veio a independência. E o meu conhecimento das dinastias portuguesas acabou ali. E começa um processo novo, onde a história é outra, nomeadamente a história do império de Mwenemutapa. De repente, eram outros impérios, era uma outra história, e que me levava a um deslocamento no sentido outro de pertença, em que nós primeiro éramos moçambicanos, depois éramos da África Oriental, depois éramos do Índico, depois éramos de África e depois é que éramos do mundo. Isto é um sentido de ser e de estar no Sul que era muito interessante. Esta experiência obrigou-nos, de facto, a conhecer o nosso lugar de fala, onde a gente está. E este foi também, mais uma vez, um dos grandes apelos que nos foi colocado, pensar pelo nosso lugar de pertença.

Depois de terminar a licenciatura, eu volto a Moçambique, dei aulas na universidade, quatro anos, e candidatei-me a ir fazer um doutoramento nos Estados Unidos, mas na área da antropologia, porque estava interessada em perceber a complexidade que era Moçambique. Fiz um doutoramento, acabei em 1999, e, em 2003, venho trabalhar para o CES [Centro de Estudos Sociais]. Candidatei-me ao CES, e venho trabalhar aqui, portanto, começo aqui em 2004. É assim que eu chego aqui, andando um pouco pelo mundo, procurando alternativas ao império capitalista, mas há esperança.

MS: Professora Maria Paula Meneses, as suas passagens por Moçambique e União Soviética contribuíram para seu ingresso no Centro de Estudos Sociais(CES)?

MPM: Todas elas contribuíram. Não há nada que eu não tenha feito, que eu não tenha trazido para dentro da instituição, porque o conhecimento faz-nos, e nós fazemos as escolhas. Aquilo que eu aprendi na União Soviética era que, quer o primeiro, quer o segundo mundo, não eram o mundo a que eu pertença. Eu, de *facto*, sou parte do terceiro mundo, mas um terceiro mundo reivindicativo, um terceiro mundo que se assume como uma outra opção. E esta outra opção é uma opção que tem de ser bem teorizada e conhecida, a partir deste outro Sul, pelas vozes e experiências do Sul. Muitas vezes, por exemplo, é normal, eu aqui na Europa ouvir as pessoas dizerem “Porque vocês tinham movimentos anticoloniais.” Isso não era um movimento anticolonial, é um movimento nacionalista, e o nacionalismo tinha outras raízes que não o primeiro e o segundo mundo, e é isso que caracteriza o terceiro mundo, e a grande dificuldade em perceber o terceiro mundo.

O terceiro mundo, para além de ter sido desclassificado e descaracterizado pelo projeto neoliberal, que atribui ao terceiro mundo todos os erros da história, parece estar sempre atrás na história, que era liderada pelo primeiro ou o segundo mundo, como a única alternativa, ou modelo capitalista ou o modelo socialista moderno. Quando cai o modelo socialista, então fica só o modelo capitalista como opção. E o que nós dizíamos na altura, é que há outras alternativas, outras referências, e é preciso ir busca-las. Hoje, estou um bocadinho mais cínica em relação a isso, creio que o modelo capitalista, de *facto*, é o grande, o almejar do capitalismo é algo que caracteriza grande parte destes movimentos que saem das lutas emancipadoras, é o desejo de ser capitalista. Hoje, creio que nós, na altura, não percebemos.

Quando olho para o mundo, não só para o meu país, mas para a África do Sul e para a Tanzânia, para a Índia, para o Brasil, vejo que todos aqueles movimentos emancipadores têm muita gente lá dentro que quer ser capitalista. E pergunto-me se, de facto, aquela proposta que existia, a partir do, das teorizações do Lenine, do Sun Yat-sen, e por aí fora, de que era possível chegar ao socialismo sem passar pelo capitalismo, de facto, é possível; hoje creio que não é possível. É preciso experimentar as dores do capitalismo, a experiência da violência capitalista, para a gente avançar com propostas outras. Porque para muita gente, o capitalismo é visto, com alguma lógica, como um movimento emancipador, poder ser capitalista, para quem não é cidadão, para quem não tem nada, é sub-humana, pode representar um projeto, temporalmente situado, de emancipação.

MS: O que mudou então?

MPM: O que mudou em Moçambique, mudou a cor do poder, os países africanos e os países asiáticos, eu diria, são a grande referência no mundo de uma outra ontologia, de um outro ser que é político, e aí temos o pan-africanismo, o panasianismo, o pan-arabismo. Estes são movimentos grandes que descolam sobretudo no início do século XX, à volta de referências linguísticas, intelectuais e histórias. Portanto, há um outro pensar, uma outra reivindicação, e esse é que é o grande problema, hoje, deste sujeito que não é reconhecido, e continua a não ser reconhecido. Eventualmente, o problema do fim da história é que, enquanto nos anos 70, 80, nós conseguíamos falar entre nós, a partir das nossas diferenças, com a queda do muro de Berlim, as diferenças passaram a ter que ser articuladas a partir do modelo do Norte, que é a grande referência para todos nós. Nós traduzimo-nos a partir de um projeto prescritivo oriundo do Norte global. Isto, para mim, é um problema.

Nunca posso ser eu a falar, tenho sempre de estar a traduzir para linguagem do Norte: O que é que eu acho que é emancipação? O que é que eu acho que é desenvolvimento? Por que eu não gosto de usar o anticolonialismo? Não posso usar as nossas próprias expressões porque nós perdemos a capacidade de nos escutarmos e conhecermo-nos, a partir da cabeça dos outros, que tinha sido o grande alcance ontológico, e creio que continua a ser, entre grande medida, do pan-africanismo, do pan-asiatismo, do pan-arabismo. Todos estes projetos reveram-se problemáticos, mas foram, de facto, projetos muito interessantes, que estão ainda em cima da mesa.

Um dos grandes problemas é a ausência da história, no plural. Esta métrica, a sociometria, quando o que conta são artigos, leva a que as pessoas, nesta ânsia de escrever e publicar, não se preocupem tanto em tentar perceber sobre que é que se está a escrever, a conhecer outras posições. E Muitas vezes, apesar de geograficamente estarmos localizados no Sul, escrevemos com a cabeça do Norte, epistemologicamente situados no Norte para cumprir as métricas, e cilindrando colegas, não citando, não referindo, não conhecendo. Neste sentido, estamos, de novo, a produzir desconhecimento sobre estas realidades. O problema é até que ponto nós não estamos, eventualmente, a deslizar para um projeto mais amplo de descaracterização das especificidades do mundo? Pode ser que hoje seja um dia mau, pode ser que amanhã esteja mais bem-disposta.

É muito importante que a gente conheça as lutas e porque é que houve essas lutas. Porque cada luta é um caso e cada caso é um caso com as suas resistências, as suas alternativas, as suas propostas. Não há nenhum país que represente todos. Face a esta diversidade que é o mundo, eu, por exemplo, não sei até que ponto as pessoas entendam o que é a descolonização, na perspectiva africana. Quais são os grandes desafios? Eu subscrevo a opinião de vários colegas, para quem a descolonização é um horizonte de aspirações, ondes consigamos criar um projeto político com que todos nos identificamos, com os nossos contributos; e não apenas o encaixar num projeto de matriz eurocêntrica, que é o estado moderno.

Isso para mim não é emancipação, isso para mim é tornar-me estrangeira no meu país: continuo a usar leis que eu não conheço, que não são minhas, tenho de usar um sistema educativo, judiciário, etc. que não é totalmente meu, e por aí fora. Aqui a descolonização é nós reconhecermos, sobretudo, que estes seres que o colonialismo produz como não existentes, ou sub-humanos, têm história e conhecimento, como qualquer outro, e é preciso perceber qual é o contributo destas outras histórias e outros desconhecimentos para este outro projeto, para o qual nós fomos forçados a entrar, porque as nossas fronteiras têm cento e poucos anos, mas que herdámos, e agora temos de nos governar lá dentro, e temos de sair desta confusão pensando sobre nós, connosco, com o resto, percebendo o que é que nós somos. Há assim uma tensão muito local, ou nacional, ou global, aonde é que isto tudo se encaixa, e é um exercício difícil, porque, como eu lhe dizia... o exercício prescritivo que foi a construção pelo Norte global, é um exercício muito perverso, porque produz uma referência sobre o Sul, onde está África, como um espaço sem história, sem conhecimento e sem experiência. Já que agora estamos aqui numa conversa, diga-me lá três coisas que, na sua opinião, são oriundas de África e são muito progressistas?

MS: Progressistas?

MPM: Sim. Com a sua justificação, porque é que acha que são progressistas.

MS: A cultura.

MPM: África não tem cultura, tem culturas, porque nós somos 55 países, três mil grupos etnolinguísticos pelo menos. A diversidade é enorme. Não há cultura africana, isso é uma, um projeto colonial, mais uma vez, reduzir um continente a um país, é um projeto colonial. Está a ver como é difícil? A gente procura sair do referencial colonial sobre nós. Eu dou-lhe outro exemplo, é frequente, eu no Brasil ouvir falar de África Subsariana, como se o Saará fosse uma barreira. Como se fosse um continente partido em dois: a África do Norte e a África ao Sul. E eu pergunto-me: «Mas o Saará sempre foi uma zona de contacto. Porque é que, de repente, se produz esta ideia de separação, onde se aplicam outros indicadores de análise global?»

No outro dia, estava numa tese, e dizia eu a um colega: “Sabe, eu sinto-me desconfortável com esta questão dos indicadores da África subsariana.” E ele dizia-me: “Ai, porque África subsariana tem indicadores de educação piores que o Norte de África.”, e eu contestei: “Está bem. Mas você aqui na África subsariana tira as Maurícias, tira a África do Sul, tira a

Nigéria. O que é que você está aqui a querer dizer? É que há uns que conseguiram partir porque têm indicadores de produção científica, etc., que os destacam, portanto, já não são partes de África subsariana. Portanto, já nem sequer categoria de África subsariana nos interessa. Nós usamos indicadores que são indicadores, neste caso, da África subsariana, que respondem a um projeto intelectual e político perverso. A África subsariana, a intervenção europeia no contexto africano, acontece a dois momentos: o primeiro era que a missão colonial, supostamente, acontecia porque era preciso trazer a razão, o conhecimento e a ciência a África. Agora, havia ali um pequeno detalhe, as universidades mais antigas estavam do outro lado do mediterrâneo que, por acaso, naquele contexto, era parte de África. Está a ver? há aqui uma tentativa de tirar esta parte, e dizer que ela não é África, e dizer que os outros é que eram os atrasados.

E, portanto, constrói-se esta referência de separação, porque há trocas de embaixadores, etc., que vão continuar com o Norte de África até 1820, 1830. Então, constrói-se a ideia de que aonde está o Islão, nós temos, apesar de não ser a civilização das metrópoles coloniais europeias, temos processos civilizatórios antigos, porque tem a ver com o império otomano, etc. Agora, o que acontece é que o Saará não é uma barreira, é uma zona de contacto, as caravanas, as próprias sociedades que lá estão, o Sudão, o Chade, etc., pertencem ao Norte ou ao Sul? Porque é que eu tenho de os espartilhar? Mais uma vez a gente pergunta: “Mas porque é que a gente usa este conceito?” Mas está, está cheio destas, são conceitos tão vigentes que nós próprios em Moçambique os usamos, de forma acrítica. Isto tem problemas, porque, por exemplo, daquilo que eu sei, o país do mundo mais antigo a ter o Cristianismo como religião de Estado, com a exceção do Império Romano, é Axum, a atual Etiópia, século IV. A Etiópia está em África. Portanto, como é que o colonialismo português diz que vai levar a fé e o império, quando a fé está lá, numa altura em que Portugal não era cristão. É por isso que é tão importante não conhecer para legitimar o projeto político.

Este é o nosso grande desafio, é dizer: “Isto também é nosso”, que o cristianismo é, também, uma religião africana. Não é o cristianismo de Roma, é o cristianismo Copta, mas é um cristianismo, e é o cristianismo como religião do Estado, a partir do século IV. Eu tive a sorte de estudar num país, a União Soviética, que não tinha ligações afetivas coloniais com nenhum dos países a que eu pertencia, nem Moçambique, nem Angola, na zona austral de África. Nós estávamos ali calmamente a estudar história, a mostrar as minhas próprias ignorâncias em relação, inclusivamente, a grande parte do Índico.

Nos meus estudos vou descobrir muita coisa que me interessava. Esta presença na União Soviética teve essa parte interessante, de ir conhecendo outra história que, provavelmente, em se tivesse estudado em Portugal, eu não estudaria, ou nem estudaria sequer no Brasil, porque o Brasil copiou o modelo europeu colonial, imperial, da história. É nessa direção que eu vou, e é por isso que a descolonização, para mim, tem essa dimensão muito profunda, que é refazer a história, no plural. A história a que nós nos é imposta hoje é sempre um projeto político, e é um projeto político para legitimar quem está no poder. É por isso que eu não concordo muito com a ideia de que é preciso recuperar a memória, não é preciso recuperar o direito a escrever outra história, porque senão, nós estamos sempre dentro da modernidade e pronto, e é o fim da história.

MS: Professora Maria Paula Meneses, em sua trajetória, tem-se dedicado a diversos temas de investigação, entre eles, os debates pós-coloniais em contexto africano, correto?

MPM: A grande questão pós, é que o colonial não acabou, ou seja, nós tivemos independências políticas, no caso africano há dois grupos macro, quando saímos para as independências, há o grupo de Monróvia e o grupo de Casablanca. O grupo de Monróvia era um grupo muito mais interessado em chegar ao poder e manter o *status quo*, mantendo a estrutura política herdada da relação colonial; já o grupo de Casablanca apostava noutro projeto nacionalista, era um projeto a recompor, a combinar, a partir das experiências vividas. Esta posição vai aparecer numa data de poemas e de literatura de combate: o tema do regresso às origens, indo buscar, também, as referências culturais, políticas, endógenas e combiná-las com o projeto colonial, porque, querendo ou não querendo, o estado colonial é uma herança, uma herança muito pesada, mas é uma herança.

A maior parte dos nossos dirigentes, creio que estão muito conscientes disso, dessa herança. Por exemplo, o Presidente Mondlane, que é o presidente da Frente de Libertação de Moçambique, talvez o movimento mais importante nacionalista em Moçambique, lutava abertamente contra a presença colonial, teve, inclusivamente, os entre seus amigos, alguns dos destacados políticos portugueses que o vão tentar cooptar. Mas ele vai dizer: “Não, nós lutamos pelo direito de autodeterminação.” Eduardo Mondlane é amigo de Adriano Moreira e etc., portanto, havia aqui um mínimo de cumplicidades. No final da década de 1960, pouco tempo antes de ser assassinado, Mondlane diz: “Podemos não herdar nada de Portugal, eles até podem levar tudo, mas nós vamos herdar o Estado e vamos ter que viver com o Estado.” Portanto, é uma herança pesada, mas que nos é imposta e aquilo que dá dinâmica de funcionamento àquela estrutura geográfica, geopolítica, que é de novo uma invenção portuguesa que foi o espartilhar de povos e nações.

A partir da Conferência de Berlim, vamos, um bocadinho antes, mas vamos assistir ao dividir do continente em função dos interesses imperiais, muitas vezes, juntando numa mesma colónia nações antagónicas. Era mais ou menos o mesmo que chegar aqui e meter a França e a Alemanha dentro do mesmo país porque nos interessa, e não queremos cá saber que eles não se entendam, isso é um problema deles, eles hão de se entender. Isto é um exemplo da violência do projeto colonial, a negação de qualquer legitimidade, qualquer aspiração destes povos. E depois há aqueles ignorantes como Kant, que nunca saiu do seu lugar de Königsberg, que vai dizer: “Não. A civilização vem do oriente para o ocidente”, sem reconhecer os contributos de África? Como é que ele pode escrever sobre um lugar que ele não conhece? Esse é que é o grande legado colonial, é que nós temos aqui, é um projeto político, ontológico e epistemológico. “Eles não têm conhecimento, eles não existem, eles têm que ser controlados pelo nosso projeto.”

E, hoje, muitas vezes, procuramos dialogar intelectualmente, nós os dois conseguimos ter uma conversa intelectual, os dois passámos por um projeto colonial que é a universidade moderna. Agora, eu não posso reduzir um médico tradicional de Moçambique, obrigá-lo a falar nos mesmos termos, usando os mesmos conceitos, porque ele parte de outras referências

epistemológicas, de outra perspectiva. Nem fala, provavelmente, muito bem português, ou sequer fala português. Eu agora vou dizer que ele não tem conhecimentos? Não são válidos? Porque o meu conhecimento é que é válido? Porque eu estudei numa universidade que está legitimada por uma determinada relação de poder?

MS: A universidade pode ser um agente de descolonização?

MPM: Da descolonização? Poderá ser, apesar de eu ter muitas dúvidas na maior parte dos casos, não por causa da história da literatura, porque esses são produtos periféricos, o meu problema é a economia e a justiça, que são esses os grandes pilares do moderno projeto colonial capitalista, que só existe este modelo de Estado. Mas há vários projetos de Estado no mundo, que todos nós estudámos, na Mesopotâmia, no Egito, etc., etc., mas dá a ideia de que agora chegámos ao moderno Estado-nação e não se sai daqui, quando em todos os países a gente vê que o moderno Estado-nação não funciona. Não sabemos o que é que vem aí, mas este modelo, já vimos que não funciona. No entanto, as faculdades de direito não podem ser questionadas sobre isto. Eu não sei como é que é isso é com vocês no Brasil, mas no meu caso, especial, específico de Moçambique, ou de Angola onde eu trabalhei, eu não consegui encontrar em lugar nenhum, nenhuma tribo latina, nem germânica, no entanto, o direito que está subjacente ao moderno Estado-nação é de tradição romano-germânica. Porque é que eu tenho de usar um direito que não é meu? Essa é uma questão que nós temos que perguntar. Porque é que eu tenho que comprar um pacote legislativo, supostamente universal, que está, de *facto*, a manietar-nos a todos, e a criar-nos um horizonte quase sem esperança em que ou entramos naquele barco, ou não? E isso está cada vez mais presente, estas atitudes recentes.

Eu não estou a dizer que a gente não tenha responsabilidades, e a questão no Zimbábue preocupa-me imenso, mas acho que a Inglaterra não tem legitimidade nenhuma para dizer “ vamos colonizar o Zimbábue outra vez porque eles não têm capacidade para se governar”, isso é uma ingerência brutal, como é o caso da ingerência agora na Venezuela. Isto tudo, para mim, mostra-me que o colonialismo não acabou. Que há determinados países que se acham no direito de interferir na vida dos outros. Eu até acho bem que ajudem os países a reestabelecer a democracia, mas eu não entendo por que é que a União Europeia, em bloco, não foi exercer pressão junto do Presidente Macron quando começaram os problemas com os coletes amarelos, e houve todos aqueles descatos em França. Porque é que nós temos dois pesos e duas medidas? Não consigo que me expliquem. As situações eram muito semelhantes. Na França também têm pessoas a morrer de fome, não têm comida, há muita violência. Que está a acontecer? Porque é que não há apelo da comunidade internacional para haver uma intervenção? E o que é paradoxal é que, no caso da Venezuela, estou a falar, em tempos atuais, que eu saiba, apenas alguns, a maioria dos países latino-americanos e da Europa ocidental, que são parte da União Europeia, resolveram apoiar o regime do autoproclamado, mas o mundo é um bocadinho maior. Há outros países europeus, há países africanos, há países asiáticos. Estes não contam. Ouvimos as notícias e dizem: “A comunidade internacional.”, mas quem é a comunidade internacional? Voltamos, de novo, ao discurso colonial, em que há um grupo de países que podem governar o mundo? Isto preocupa-me.

Os estudos pós-coloniais têm várias tendências, e nós problematizarmos até que ponto nós não continuamos a funcionar dentro de uma lógica colonial capitalista, em que há países que acham que têm o direito a intervir sobre os outros. E no caso norte-americano, e não é o caso único, o Brasil também não anda muito longe, o que nós temos, de *facto*, são países que nunca questionaram a necessidade de descolonizar a sua estrutura. Ou seja, o que nós temos nos Estados Unidos um exemplo de uma exportação do modelo inglês, original, com algumas adaptações, etc. Mas é um estado que nunca se descolonizou, que não procurou integrar os povos originários, nem a grande massa dos descendentes dos escravizados. Portanto, e vêm-me perguntar a mim se nós somos democráticos? O problema é, exatamente, este, é que nós estamos a funcionar num regime de absoluta ausência democrática em termos de outras referências culturais. O máximo de consciência crítica que nós temos é uma consciência crítica muito limitada, desde que não entoque nas representações fundacionais do que é que a Europa se conseguiu, com o Atlântico Norte, se conceptualiza a si próprio em termos de instituições. O meu problema não é as representações, são as instituições.

MS: Professora Maria Paula Meneses, eu observei uma frase sua, em um jornal de notícias, que o conceito predominante de África é por mais homogeneizante, contendo realidades diversas e bastante heterogêneas. A sra. poderia falar um pouco sobre isso?

MPM: Eu acho que isso, tem duas ou três dimensões, é a continuação do modelo colonial, portanto, as pessoas não são autocríticas sobre o que é que significa, é a mesma coisa que eu lhe perguntar assim: “Mas como é que se sente como americano?” Como é que me responde? Gosta da comida americana? Sabe dançar danças americanas?

MS: Não sendo americano?

MPM: Não, vocês são americanos, vocês são do continente americano.

MPM: Mas vai-me dar essa resposta: “Pois, eu comida americana não sei muito bem o que é que quer dizer com isso. Pois, danças americanas, eu não sei muito bem o que é que quer dizer com isso”. Estamos na mesma. Quer dizer, nós, eventualmente, assumir-nos-emos como africanos, estamos muito fora dos nossos países. Porque primeiro, somos da cidade, depois somos, às vezes, de grupos étnicos, depois somos dos países, depois somos da região. Porque a diversidade é tão grande que nos torna muito difícil nós compreendermos quem é que nós somos.

Reduzir África a uma questão racial é um dos grandes, uma das grandes heranças do regime colonial. O pensamento colonial é uma das formas de desentendimento do que é que África contribui para o mundo. Estes contributos são imensos, no campo da literatura, no campo da ciência, no campo da filosofia, no entanto eles são sempre apresentados como outra coisa. Veja o caso do Egito, que dá muito jeito. O Egito, quando são coisas boas é parte das civilizações do mediterrâneo, quando há confusões é parte de África, porque a divisão é mais ou menos esta. Mas todas as contribuições, dos regimes dos ventos, das cisternas, etc.

Tudo é conhecimentos de outras partes do mundo que, por exemplo, os portugueses vão apropriar e desenvolver e dar seguimento para outros. Em vez de nós vermos este contí-

nuo de processamento, nós somos treinados para ver a coisa só quando ela surge na Europa, ou seja, quando a Europa, como projeto geopolítico, se apropria desse conhecimento e o transforma em seu. As raízes dessas coisas não interessam. Que a geometria venha do Egito, não interessa, as navegações sofisticadas acontecessem no Índico não interessa, que o cristianismo também apareça no continente africano, não interessa, porque isso põe em questão um todo projeto de legitimação geopolítico que é o Norte. E esse Norte é comprado por muitos dos supostos subalternos que desconhecem o que é, o que é África, e vão reivindicar um conceito de África que é o conceito colonial. É este regime de desconhecimento de escalas de desconhecimento muito profundas, que permite continuar a construir desconhecimentos sobre desconhecimentos, em vez de tentar produzir conhecimento a partir do reconhecimento do nosso desconhecimento. Isto é a ação do colonialismo no presente.

MS: E como mudar, essa história?

MPM: A história vai ser sempre o campo de debate. Não há nenhuma história pura, absoluta, universal, inquestionável. Não é possível. Qualquer história é um projeto de um determinado grupo a tentar dar coerência a uma determinada região, um determinado coletivo; este projeto vai ser desafiado, nomeadamente, por aqueles que não se sentem representados nesse coletivo. E essa é que é a forma interessante de construir a história, sair do cânone da moderna história. A história moderna é, de facto, a consagração de uma determinada realidade geopolítica, que é o moderno Estado-nação. Não nos deixa, muitas vezes, tratar os nossos problemas. Por exemplo, várias instituições internacionais descrevem os africanos como muito promíscuos, com muita poligamia. No entanto, quando nós entramos no contexto latino-americano dizem que há muito “poliamor”.

Então, a pergunta: “Mas como é que vocês sabem que do outro lado não há relações afetivas? Porque é que nós estamos a entrar logo com uma categoria pejorativa, negativa?” Repare que não estou a dizer que eu esteja de acordo com os dois, mas estou a dizer de um lado e de outro, não há a mesma semântica. É por isso que é tão difícil encontrar uma coisa boa que venha do continente africano, porque tudo o que vem dali está sempre sancionado negativamente. E, por exemplo, há coisas em que nós somos iguais ao resto do mundo, temos reis que são autoridades, tradicionais, como o rei do KwaZulu, o rei da Suazilândia, o rei do Lesoto, iguais ao rei de Espanha, à rainha da Inglaterra, ao rei da Suécia, mesmo que ninguém se lembre de pensar nisso assim, mas temos, temos estas realezas, também como as há na Ásia. Mas todos estes processos políticos que têm uma outra história por detrás, um outro projeto, tornam-se muito difíceis de ser traduzido. Eu diria, porque no mundo, nós temos, de *facto*, estamos, continuamos muito circunscritos à opção entre o primeiro e o segundo mundo, há um mundo socialista, de esquerda ou *whatever*, ou nós temos o mundo capitalista, o tal terceiro mundo, como projeto, outro, diverso, que, ancorado noutras realidades também, mas dialogando com as heranças, não se torna possível. E tenta-se sempre domesticar o outro em função daquilo que é o que eu sei.

Muitas vezes, a universidade moderna acrítica funciona, de *facto*, como um projeto reafirmador da colonização e não da abertura dos problemas. Porque um problema que vai acontecer em Portugal não é o problema que acontece em Moçambique, não é o problema que

acontece em Myanmar. Agora, eu preciso é de perceber o que é que está a acontecer no mundo, por isso voltámos ao início. Eu acho que aprendi imenso, e foi uma grande reflexão para mim ter professores destas zonas todas do mundo que me mostraram os problemas dos seus países. Eu sabia o que estava a acontecer na Guiné Conacri, o que é que existia no Vietname, quais eram as opções do Brasil, quem era o Pinochet, o caso do general Vilela na Argentina. Íamos descobrindo o que é que acontecia no mundo, mas percebia que nós éramos uma parte, um processo de mudança, não éramos toda a mudança. Talvez isso tenha sido um dos grandes complementos das grandes referências da minha educação, a gente sentir-se pequenino. É que havia tanta gente que tinha uma experiência tão maior, e que era importante segui-los.

MS: Um modelo?

MPM: Foi um modelo. E depois, especialmente, os professores que nos foram marcando. Por exemplo, o Professor Aquino Bragança, que depois morre no acidente em Mbuzini com o Presidente Samora. Lembro-me do professor Aquino dizer: “Ah, Meneses, tu gostas muito de pontos finais, nós precisamos de pontos de interrogação.” Isso marcou-me para o resto da vida. A gente tem tido muito poucos, muitos pontos de interrogação e muito poucos finais.

MS: A sra. tem publicado em diversos países, incluindo o Brasil. E provavelmente orientou e/ou orienta alguns estudantes brasileiros de diversos níveis académicos. Como tem sido essa experiência? Quais são os temas? Os temas que eles trazem são temas interrogações, ou de pontos finais?

MPM: Brasil. A trajetória tem sido interessante. A trajetória começa porque nós, no CES, quisemos abrir cursos de doutoramento, porque não é possível fazer-se investigação sem formação avançada, sem a criação de redes integrando investigadores mais jovens. No CES funcionamos em rede, vamos dialogando uns com os outros. E as salas de seminário são muito interessantes nesse sentido, porque somos poucos e vamos conhecendo cada vez mais, e vamos criando laços de confiança que nos permitem dialogar de uma forma interessante, mesmo que às vezes vamos ferindo suscetibilidades. Mas conseguimos fazer esse processo. E os estudantes foram chegando. No início, eu confesso que nós tínhamos muito estudantes do Brasil e eu trabalhava com eles os temas que lhes interessavam, num aprendizado intensíssimo, porque era quase um *Crash Course* a tentar perceber porque é que eles estavam tão interessados nalguns temas, como as ações afirmativas, questões do Candomblé, entre outras.

MS: E no que se refere a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ela gera interesse dos estudantes brasileiros que passaram sobre sua supervisão?

MPM: Sim, não só isso. Mesmo outras, formas, por exemplo, nós estamos a falar da capoeira. O que é que significa a capoeira? O que é que significa a externalização da capoeira, que já de si é algo oriundo do continente africano, mas que, de *facto*, é brasileiro e depois

se espalha pelo mundo? Todos esses temas mostraram-me uma outra dimensão, um outro germinar de umas outras posições no Brasil, que era um Brasil que eu não conhecia, e é por isso que eu continuo a ter muita fé que as coisas vão mudar; porque há gente muito interessante, gente interessada em fazer mudança. Não é uma mudança em bloco, porque cada cabeça é uma cabeça, e, portanto, é preciso muito diálogo.

Esta foi uma das lições que aprendi nos doutoramentos, a importância de ir dialogando, mas aprendi muito. Depois, há para aí uns 6, 7 anos, começou a haver interesse naquilo que eu fazia, portanto, no trabalho com o continente africano; a partir daí tenho tentado que os doutorandos que tenho trabalhem sobre Moçambique ou Angola. E de vez em quando, surgem estudantes que vêm fazer “sandwich”⁴, Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros que estão interessados, exatamente, quer no material que a gente tem cá, quer nas reflexões sobre o que se está a passar. E acho que essa é uma parte importante, que é pô-los em contacto, deixá-los pensar e, especialmente, poderem visitar o país e falar com investigadores.

MS: A implementação da Lei n. 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pode ter influenciado nas escolhas de temas de estudantes brasileiros também?

MPM: Não, eu creio que não. Eu vou ser franca, eu sou muito crítica dessa lei, muito crítica porque acho que foi uma lei feita para o Brasil. Tem um impacto progressista dentro do Brasil e tem um impacto conservador fora do Brasil. A Lei é importante porque mostra que há uma outra história que não é a história apenas, portanto, nós temos dois grupos grandes de migrantes no Brasil. O primeiro grupo de migrantes são migrantes forçados à emigração, é o grupo dos escravizados, que são considerados como sem história, e depois há os outros migrantes, mais ou menos voluntários. Portanto, essa Lei permitiu que a outra história que estava escondida aparecesse, como fundacional da história do Brasil – a história dos escravizados.

Mas é um problema de História do Brasil. Portanto, o Brasil vai capturar esta diversidade e transformá-la na História de África, enquanto que, para nós, África não é um país, África é um continente extraordinariamente diverso. Portanto, se para dentro do Brasil tem este aspecto forte de trazer um outro campo de debate que não são só estes sujeitos, são sujeitos com experiência, com uma grande história, com o direito à autodefinição, para fora não se permite o direito à autodefinição, porque a definição parte de dentro do Brasil sobre o continente. E aí que eu digo que tem um aspecto conservador, porque não permite conhecer África pela voz da diversidade do continente africano. Eu tenho tido várias estudantes, e vocês não me ouvem a falar sobre o Brasil, porque eu acho que não conheço o Brasil, não tenho fundamento para

4 Programas que promovem a inserção de estudantes e pesquisadores de instituições brasileiras no exterior visando a abertura de oportunidades, muitas vezes através de bolsas de estudos de Agência de fomento, a exemplo da CAPES.

falar sobre o Brasil. Eu olho para o Brasil a partir dos meus problemas e tento aprender do Brasil, para, às vezes, perceber algumas coisas em Moçambique e, eventualmente, fazer comentários para fora, a partir daquilo que eu vejo. Por outro lado, eu, às vezes, fico admirada como é que pessoas que estiveram um mês ou dois em Moçambique fazem tantos comentários sobre um país que é tão diverso. Agora, estamos a falar de um país. E Moçambique não é igual ao Zimbábue, que, por sua vez, não é igual ao Congo, que, por sua vez, não é igual ao Senegal, que, por sua vez, não é igual a Marrocos. Como é que a vamos enfiar isto tudo dentro do mesmo barco? Com estas histórias, estas línguas, estes percursos, estes debates?

MS: Como tais questões poderiam ser trabalhadas?

MPM: Eu não gosto de me meter no território dos outros. Eu acho que o primeiro momento, era importante fazer, porem, penso que este tem que funcionar a vários níveis. Primeiro, não é um problema de história, é um problema de conhecimento. E, portanto, tem havido iniciativas interessantes, por exemplo, os grandes debates sobre as filosofias africanas, os filósofos africanos, o que é que eles têm produzido, e quais são os debates internos que existem. Creio que é em Brasília que há um grupo muito interessante que tem tentado traduzir alguns trabalhos e colocá-los *online*. É uma questão também da literatura. A literatura é historicamente heterogénea e diversa, mas é uma literatura muito antiga, não é uma literatura que começou há 40 ou 60 anos, com as independências. Há literatura, antiga, noutras línguas, em árabe etc., que a gente, muitas vezes, não conhece. E isso acontece em várias outras áreas de conhecimento, que são, na minha opinião, instrumentos importantes para reconhecer as interligações no mundo.

MS: Professora Maria Paula Meneses, a sra. tem uma vasta produção académica, no caso específico do livro *Mozambique on the Move-Challengers and Reflections*, poderia falar um pouco desse livro?

MPM: Ah sim, com Sheila Pereira Khan, e Bjørn Enge Bertelsen. *Mozambique on the Move-Challengers and Reflections*. O livro resulta de uma conferência onde nós estivemos há alguns anos e que tentámos mostrar o que é que estava a acontecer, fazendo uma ponte entre o passado e o futuro. O livro é assim um conjugar de reflexões entre académicos mais velhos e menos velhos, entre vários campos de conhecimento, entre moçambicanos e não moçambicanos. E optamos por fazer o livro em inglês porque nos preocupa não haver muita literatura feita sobre o tema. Há uma série de livros sobre as questões políticas da guerra civil, etc., e as violências, mas não havia algo que pusesse em cima da mesa, de várias formas, várias facetas do país, que mostram que nenhum de nós consegue impor uma linha única, numa história única.

O objetivo por detrás do livro foi esse, foi escrever em inglês, mostrando as várias complexidades, dissonâncias, conflitos que o país tem atravessado. Eu não subscrevo grande parte dos projetos políticos que, hoje, estão em cima da mesa, eu diria mesmo que nós deixámos de ter políticos, passámos a ter tecnocratas políticos, políticos de aplicação, isso está refletido na introdução ao livro, pois pensar Moçambique, quer dizer, mas isto foi feito também

connosco. Porque é que, hoje, deixámos de ter a capacidade de pensar pelas nossas cabeças, como nos desafiava o Amílcar Cabral? Passámos a funcionar pela cabeça dos outros. E isto é problemático, porque levanta sempre uma questão, que é a eterna questão colonial, que é: onde é que está a noção de soberania? Podemos nós decidir sobre nós próprios, sobre o que é que nós queremos? Nós que estamos ali encerrados naquelas fronteiras, mas compramos o projeto, ou vamos ter, ou temos que continuar a reger por outras regras, por outras instituições, porque não temos dinheiro e pedimos dinheiro emprestado, é o Fundo Monetário que vai decidir o nosso futuro? Então se vai decidir, porque é que ele não vai sentar-se no parlamento, a justificar por que é que faz pressão financeira e suspende a ajuda ao desenvolvimento? Isto são questões em cima da mesa, que decidem o futuro e que importa perceber.

Obviamente, a China é outra grande potência imperial em emergência, mas tem sabido jogar com as suas estruturas e suas formas de funcionamento, não impondo condicionantes, enquanto que, cada vez que há apoio ao desenvolvimento, vocês, no Brasil, conhecem bem isso, é sempre: “Nós damos dinheiro, mas vocês têm que fazer isto, isto e isto.” E creio que essa é uma questão que nós temos que começar a refletir. Porque é que os países acham que nos podem acusar de corruptos quando a corrupção tem dois lados? Nós temos um problema gravíssimo em Moçambique, que é o problema da dívida oculta, que se descobriu que temos uma dívida enorme que vai ser a grande herança que eu vou deixar ao meu neto, é uma dívida brutal que eu não vou pagar, nem a minha filha. Se alguém conseguir pagar, vai ser daqui a muitos anos, fruto de imensos sacrifícios, pois as dívidas são uma forma de manter os países sob controlo. Quem é que fez este endividamento? Foram bancos suíços, os russos, ingleses, juntamente com os corruptos moçambicanos. Mas, no entanto, só nós é que entramos no banco dos réus como corruptos. Aonde é que está o outro lado? Voltámos à relação colonial. É por isso é que eu digo, não é uma questão só de história, é uma questão, de *facto*, entrar nos debates políticos, e nos debates económicos. Aí é que está a grande dependência colonial, também.

Submetido em: 02/03/2019

Aceito em: 10/04/2019

Olhares de educadores e alunos sobre racismo e a educação das relações étnico-raciais no ensino médio em belo campo

Luana Lima Bittencourt Silva – UESB

luanna.llb@gmail.com

Mestre em Ensino e Bacharel em Administração pela
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Mary Weinstein – UESB

maryweinstein@gmail.com

Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGen/Uesb)

RESUMO

A lei 10.639/2003 é considerada marco social do Brasil, ao passo que potencializa o espaço educacional como agente transformador da prática e mentalidade racistas. Porém, após 15 anos de sua implantação no país, percebe-se que a prática não tem sido efetiva e muitas instituições ainda não desenvolvem ações educacionais com vistas a essa temática. Este estudo de caso foi realizado numa escola no campo, no estado da Bahia com setenta e seis alunos do Ensino Médio e seis professores no intuito de compreender quais as vivências e concepções destes sobre o racismo no ambiente escolar e seu combate através da efetivação da lei 10.639/2003. Através dos resultados afirma-se a existência do racismo no ambiente escolar e consciência deste problema, tanto por alunos quanto por professores. Ainda, há afirmativa da importância da temática racial na educação, porém não se percebe a efetivação do trabalho voltado a esse fim.

Palavras-chave: Ativismo negro; Educação; Racismo.

Looks of educators and students on racism and the education of ethnic-racial relations in middle school in belo campo

ABSTRACT

Law 10.639 / 2003 is considered a social framework of Brazil, while it enhances the educational space as a transforming agent in relation to racist practice and mentality. However, after 15 years of its implan-

tation in the country, it is perceived that the practice has not been as in the discourse and many institutions still do not develop educational actions with regard to this theme. This case study was carried out in a rural school in the state of Bahia with seventy six high school students and six teachers in order to understand what their experiences and conceptions about racism in the school environment and its fight through the enforcement of the law 10,639 / 2003. The results confirm the existence of racism in the school environment and awareness of this problem, both by students and teachers. Also, there is affirmation of the importance of the racial theme in education, but it is not perceived the accomplishment of the work directed to that end.

Key words: Black activism; Education; Racism.

1. INTRODUÇÃO

Durante anos, ser negro foi visto com lamento por muitos, até mesmo da própria população negra, devido às diversas qualificações negativas delegadas a eles e pelos sofrimentos que lhes imputaram num convívio social de desigualdade e discriminação. Aos poucos, com o Movimento Negro, o processo de ressignificação começou a surgir, vivenciado na luta por direitos, valorização e desmistificação das representações estereotipadas que surgiram ao longo do tempo. Tal processo foi alterando a visão e a visibilidade da e sobre a população negra, que possuindo maior consciência das desigualdades raciais, encontrou forças e argumentos para questionar e se movimentar em prol da transformação de suas realidades, fortalecendo-se e assegurando o debate público sobre o tema no país (CICONELLO, 2008).

Muitos indivíduos, depois da abolição, esqueceram-se da luta pela garantia de direitos para os negros na sociedade. Alguns negros, conscientes de suas situações, levantaram-se para defender a causa e fomentar o mesmo ideal em outras pessoas, lutando, principalmente, pelo direito do negro de ter educação para conseguir elevação social (BARROSO, 1988). Assim, a partir de 1930, a imprensa negra, passou a questionar a pouca participação da população negra no espaço político e social.

Com a pressão exercida pelo Movimento Negro junto ao governo, foram criados grupos para desenvolver ações e políticas públicas que pudessem combater as desigualdades raciais. Aliado a esse processo, uma grande contribuição para chamar a atenção do governo foi a intensificação de estudos acadêmicos sobre a temática racial (CICONELLO, 2008). A partir desses marcos surgiu maior interesse pela temática das relações étnico-raciais no país, culminando na abertura de entidades de estudos em defesa dos direitos dos negros (BARROSO, 1988). Também houve o fortalecimento do ativismo social, cultural e político da população negra da época (CHAGAS, 2009)

Através dessa luta, surgiram políticas públicas com foco no combate e erradicação do racismo no país. Dentre elas, a lei 10.639/2003 que passou a vigorar no Brasil há 15 anos, mas ainda enfrenta dificuldades para ser posta em prática no cotidiano escolar de inúmeras instituições, algumas por falta de interesse, outras por falta de conhecimento, outras por falta de recursos, outras pelo racismo institucional arraigado, outras por diversos fatores encontrados para justificar a omissão ao problema cotidiano de muitos alunos e educadores.

Esse artigo trata-se de um fragmento do estudo realizado para composição da dissertação de mestrado intitulada como “A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE BELO CAMPO-BA”, a qual objetiva-se compreender as concepções de educadores e alunos sobre raça, racismo e a Educação das Relações Étnico-Raciais como público ativo e participante do Ensino Médio na zona rural do município situado no interior da Bahia.

Neste fragmento pretende-se analisar as concepções e vivências de professores e alunos quanto ao racismo no ambiente escolar e seu combate através do vislumbre da lei 10.639/2003 e das diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Desta forma, dividiu-se esse artigo em duas seções. Uma das seções para discussão teórica da trajetória de luta travada pelo ativismo negro para adquirir direitos e políticas de reconhecimento e em prol da erradicação do racismo. E a outra para apresentação dos dados coletados e análise dos mesmos.

2. A TRAJETÓRIA DO ATIVISMO NEGRO ATÉ A INSTITUIÇÃO DA LEI 10.639/2003

Em 1810 as pressões para o término da escravidão no Brasil, passaram a se intensificar, através do Tratado de Aliança e Amizade, feito por D. João VI com os ingleses. Assim, para concessões político-econômicas, prometeu-se a abolição gradual do trabalho escravo (BARROSO, 1988). Apesar de se estabelecerem leis, como a Lei dos Sexagenários e a proibição do tráfico de escravos para o Brasil no decorrer do tempo, mais 78 anos se passariam até o momento em que não se pudesse mais resistir às pressões e se estabelecesse, legalmente, a abolição da escravidão no país.

Sendo o maior país escravagista, o Brasil, tardou em se mover para libertar os escravos e depois para tentar mudar a realidade em que os negros viviam. Não houve preocupação em realocar o negro na sociedade após a abolição, nem em sentido social, na relação com os brancos, nem em sentido econômico, no mercado de trabalho (ABRAHÃO, 2006).

Segundo Teixeira, Campos e Goelzer (2014), muitos negros após livres desempenharam diferentes funções nos centros urbanos, sendo então, carregadores de água, vendedores de doces, sangradores, entre outros. Dificilmente, pelo estigma escravos, raramente, conseguiam desempenhar funções de maior status e desenvolvimento econômico satisfatório. Estigmatizados e discriminados, não tiveram condições de se reorganizar competitivamente no novo mercado trabalhista, sendo destinados aos serviços “brutos” das cidades, os “serviços de negros” (BARROSO, 1988, p. 38).

Desde 1902 associações negras começam a ser fundadas, porém, com fins mais voltados à beneficência e à cultura. Ao passo que começaram a surgir movimentos da imprensa negra, suas publicações de jornais, deram voz às dificuldades e desigualdades dos negros no país (OLIVEIRA, 2002). Segundo Domingues (2007), os jornais da época expuseram as mazelas e propuseram soluções para combate ao racismo. Ainda, de acordo com Gomes (2012), os jornais da imprensa negra além de denunciar as injustiças raciais, serviram para educar e politizar a população rumo à luta por igualdade e integração social.

Diante dessa realidade, o ativismo negro passou a se movimentar em prol de respeito e reconhecimento social e governamental. Em 1931, criou-se a Frente Negra Brasileira, que lutava contra a estigmatização do negro e por seus direitos sociais, a qual em 1936 transformou-se em um partido político, que foi extinto pelo Estado Novo (BARROSO, 1988). Apesar de não ter tido tamanha adesão quanto se esperava, a FNB foi importante no contexto da luta pela inserção do negro na sociedade brasileira pois foi uma das primeiras manifestações de luta por espaço sócio-político do país, abrindo espaço para a criação de outros movimentos (CHAGAS, 2009).

Em 1944, organizou-se no Rio de Janeiro o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, defensor do fim do preconceito racial no país. O movimento negro ganhou forças com o passar dos anos, constituindo a Associação do Negro Brasileiro, em 1945. Em 1951, aprovou-se a lei que tornava crime a discriminação racial e religiosa (BARROSO, 1988). Mas só nas décadas de 70 e 80, quando surgiu o Movimento Negro Unificado, houve um grande fomento para a modificação de paradigmas quanto a população negra no país. Apoiado e auxiliado pelo momento de redemocratização do país, a pressão exercida por tal movimento aumentou a incidência dos debates, ganhando espaço, adentrando na modificação da Constituição em 1988 e fazendo com que houvesse a admissão do racismo, gerando medidas para combate deste (CICONELLO, 2008). Em 1975, mulheres negras também começaram a se reunir para denunciar, junto ao Congresso de Mulheres Negras, a visualização destas como objetos sexuais (BARROSO, 1988).

O Movimento Negro Unificado lutou, insistentemente, contra a ideologia da democracia racial no Brasil, a qual ocupou grande espaço no imaginário nacional e internacional, calando debates e posições que defendessem os negros no país. Seu principal objetivo era modificar ideia de raça e fazer com que os negros tomassem para si a ancestralidade como marco essencial do termo (GUIMARÃES, 2003), começando daqui a ressignificação do “ser negro”.

Marcou-se, a partir da década de 1970, o início de um processo de construção e/ou reconstrução da identidade do povo negro. Apesar de sabermos que o país foi construído e desenvolvido, em grande parte, pelas mãos dos africanos e afrodescendentes, o direito à cidadania lhes foi negado, fazendo com que não fossem percebidos e com que eles acabassem negando-se a si mesmos. Ser negro, por muito tempo, ainda esteve associado à ideia de incapacidade intelectual e inferioridade. Abriram-se portas para que, aos poucos, houvesse a descaracterização da imagem negativa que imputaram os negros (CHAGAS, 2009).

Além da contribuição para a auto aceitação, o movimento foi importante para a diferenciação da pesquisa científica no Brasil quanto às relações raciais presentes e as problemáticas enfrentadas pelos negros, tendo em vista a negação contínua do racismo brasileiro nas décadas de 1930 a 1960. Através dele fizeram-se constantes as denúncias do preconceito pela cor e a divulgação da necessidade de mobilidade e dignidade social, chamando a atenção dos estudiosos, principalmente, brasileiros. Assim, procuraram entender o fenômeno dentro da nova sociedade que estava sendo formada (GUIMARÃES, 2004).

Sem dúvidas, o século XX teve grande importância no aumento da reflexão sobre a população negra (BARROSO, 1988). Mas, Guimarães (2003) denota que o movimento negro, ainda continua na luta para que haja integração efetiva desse povo à nação brasileira, devido

à todas as desigualdades que podem ser percebidas em relação às demais raças. Simbolicamente, segundo o autor, os negros foram incorporados ao imaginário social na construção da sociedade brasileira, mas de fato, ainda sofrem com as distinções e mazelas sociais que os sobrepujam.

Na busca por justiça humanitária e social, a população negra estigmatizada e oprimida tem se fortalecido através do ajuntamento grupal que reivindica e pressiona o Estado a não mais ser omissivo às questões raciais (ARAÚJO, 2015). Desta forma, percebe-se a importância dos movimentos negros na construção social, política e identitária do negro no Brasil e para reformulação de pensamento de toda a sociedade, o que é confirmado por Santos Júnior (2010, p. 2) “o movimento negro brasileiro possui uma longa trajetória de lutas e resistências que atravessaram os tempos, garantindo entre fluxos e refluxos o alargamento da cidadania de toda população brasileira”.

Ao longo do tempo vem se conseguindo alcançar uma resignificação da ideia de raça para com os próprios negros. Assim, Guimarães (1995, p. 43) diz

Para os afro-brasileiros, para aqueles que se chamam a si mesmos de “negros”, o anti-racismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua “raça”, isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana – a cultura afro-brasileira do candomblé, da capoeira, dos afoxés etc. –, mas significa também se apropriar do legado cultural e político do “Atlântico negro” – isto é, o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, a renascença cultural caribenha, a luta contra o *apartheid* na África do Sul etc.

Com a Constituição de 1988 os direitos políticos, sociais e de saúde foram universalizados tentando garantir a igualdade entre os cidadãos. Surgiram políticas de ações afirmativas, de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. O resultado tem sido lento, mas repercute a médio e longo prazo na desestruturação da hegemonia da classe dominante. Não pode ser reconhecida apenas no papel, mas na prática cotidiana (BERTOLDO, 2015).

O ativismo negro tem sido de grande importância para a conscientização dos problemas raciais no Brasil. Medidas para o combate ao racismo foram tomadas através dessa luta. Dentre elas a criminalização do racismo, políticas de ações afirmativas e políticas educacionais, gerando impactos de adesão ou repulsa na população, mas, assim, gerando debate e foco na temática racial. Essa situação abre um leque de possibilidades para as transformações sociais no país (WEDDERBURN, 2007). Pouco a pouco vem se conquistando o reconhecimento do negro na formação do país, princípios de igualdade de direitos e leis, como a federal n. 7668/88, que autorizou o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares (CICONELLO, 2008) e a 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial com a pretensão de, assim, garantir oportunidades igualitárias e combate à discriminação étnico-racial no país.

Observa-se ainda a lei 12.711/2012 que garante 50% das vagas de instituições de ensino superior federais para estudantes provenientes de escolas públicas e dentro deste percentual vagas devem ser reservadas a alunos que se declarem pretos, pardos ou indígenas e a lei 12.990/2014 que destina 20% das vagas em concursos públicos para negros. Tais leis, mesmo sendo alvo de críticas diversas, tem sido de grande auxílio para que mais espaços

sejam ocupados por pessoas da população negra, modificando a visão de que apenas brancos devem estar em determinados cargos, locais e posições sociais.

A lei 10639/03 faz parte das políticas de ações afirmativas que foram reivindicadas pelo Movimento Negro para erradicação do racismo e despertar da consciência, identidade e cultura negra (GOMES, 2010). Nela defende-se o direito ao diverso, a valorização e o conhecimento de histórias, memórias e ideias que não as da classe dominante, a superação do racismo e a educação das relações étnico-raciais. Os princípios que a regem, segundo o Ministério da Educação e Cultura (2004) perpassam por estimular: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e dos direitos e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Essa lei possibilitou o reconhecimento da participação ativa dos negros na formação brasileira e consciência da ancestralidade destes. Nesse sentido, intenta-se fazer com que haja respeito à diversidade étnico-racial e diminuição do preconceito contra a população negra, sua cultura, tradição, religião e histórico, rompendo com o silêncio que mantém o racismo vivo, forte e atuante no meio social (GOMES, 2010). Ela abre espaço para que na formação do aluno brasileiro sejam inclusos o conhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a fim de promover a discussão sobre a discriminação racial, a desmistificação da inferioridade do negro e a luta pelo fim do racismo. Com a discussão sobre a África e a história de seu povo, abre-se a possibilidade de questionar os estereótipos criados através da ação de colonização e dominação e a influência que esses processos exerceram na sociedade atual, gerando consequências que perduram até hoje. Assim, pode-se vislumbrar uma nova perspectiva emancipatória nos processos educativos (GOMES, 2012).

As leis e diretrizes educacionais devem ser construídas através das necessidades observadas no contexto social. Percebe-se que há muito tempo a reivindicação pela inserção da temática racial na formação escolar vem se fazendo na sociedade brasileira como forma de conscientizar e transformar a visão que se tem sobre raça no país. A instituição da Lei 10639 foi a abertura que se necessitava para que a observância sobre as questões raciais se tornasse notória e discutida no ambiente escolar.

Segundo Silva, Falcão e Moura (2012) a lei 10.639/2003 é fundamental para questionar escolhas curriculares para a educação brasileira e desconstruir o racismo institucional oriundos da falta de informação, preconceitos e estereótipos criados socialmente. As diretrizes curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam a importância de que as escolas trabalhem conteúdos que desmontem o ideário fictício de que apenas os brancos e europeus possuem histórias dignas de serem contadas e admiradas e promove a oportunidade de que os profissionais busquem conhecimento para aprender e repassar a seus alunos, de forma a gerar nestes outro olhar sobre a população negra (FARIAS, 2014).

Aqui, reforça-se a necessidade de que a temática seja posta no cotidiano educacional de forma efetiva e que haja conhecimento prévio e atualizado dos profissionais, devendo ser estes, preparados para lidar tanto com o conteúdo, quanto com as diversas situações em que se necessita intervir para promover o respeito e a igualdade entre os indivíduos no ambiente escolar. Além de falar sobre é necessário que os profissionais vivenciem e sejam exemplos do combate ao racismo.

Não se pode negar, também, que uma das grandes barreiras para a efetividade dos projetos e leis de cunho étnico-racial é a pouca importância dada ao tema, realizando atividade de forma esporádica (em datas comemorativas, na maioria das vezes) e desconectada da realidade local, como se as questões raciais não fizessem parte daquele contexto escolar e comunitário. Segundo Gomes (2010), a falta de entendimento das leis que envolvem essa questão como frutos de lutas sociais e não como concessões benéficas do governo denota empasse para que as pessoas se comprometam com os ideais que elas representam. O imaginário de que as políticas universalistas dão conta de resolver os problemas gerais e específicos intensifica a desigualdade e ajuda o Estado a não se posicionar sobre suas responsabilidades nas mazelas da população negra.

Entender como a Lei 10639/03 se atrela às demais leis de combate ao racismo e às desigualdades raciais no país é preciso para avaliar seus efeitos na sociedade brasileira, tendo em vista que isolada seu potencial de combate aos desafios é reduzido. O ideal seria que ela não funcionasse apenas no âmbito escolar, mas se enraizasse nas mentalidades de brancos e negros a fim de modificar a situação vivida nos diversos âmbitos sociais.

3. AS CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE ALUNOS E EDUCADORES SOBRE RACISMO E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO

3.1. Lócus da Pesquisa

Esse estudo foi realizado no município de Belo Campo que situa-se no Sudoeste da Bahia e tem uma população estimada de 17.317 habitantes (IBGE, 2018), com uma área de 629.068 Km². O povoamento da área se deu no final do século XIX, por fazendeiros oriundos do município de Tremedal, pertencendo à Vitória da Conquista de 27 de agosto de 1915 à 22 de fevereiro de 1962, sendo desmembrado pela Lei Estadual 1.623/1962, assinada pelo, então governador do estado, Juracy Magalhães. De acordo com essa lei, o município seria composto por dois distritos, Belo Campo (sede) e Quaraçu, sendo administrados por Vitória da Conquista até o ano de 1963, após as eleições municipais (BAHIA, 1962).

A instituição escolar em que se desenvolveu a pesquisa pertence ao povoado do Timbó, o qual é considerado um dos povoados com melhor desenvolvimento do município de Belo Campo, principalmente, pela questão educacional, já que possui o único colégio da região com Ensino Fundamental II e Ensino Médio (devido à parceria realizada entre a Prefeitura e o Estado).

O colégio do Timbó atende a população de mais de dezoito povoados que ficam em seu entorno e, atualmente, trabalha com as modalidades de Ensino fundamental II, Ensino Médio (extensão do Colégio Estadual Carlos Santana) e EJA – Educação de Jovens e Adultos. São 176 alunos no fundamental II, 22 na EJA e 89 no Ensino Médio, totalizando 287 alunos na escola. Destes, 20 alunos são quilombolas, 9 matriculados no ensino regular e 11 na EJA. A instituição conta com 19 professores com formação de nível superior, além de colaboradores na gestão, coordenação pedagógica e serviços gerais.

3.2. Metodologia da Pesquisa

Foram pesquisados setenta e nove alunos e nove educadores no primeiro semestre de 2018, entre os meses de março e junho. Com os discentes foram realizados, primeiramente, questionários com perguntas de múltipla escolha e espaços abertos para outras opiniões que quisessem expor sobre o questionamento. Após análise dos dados dos questionários os alunos foram convidados a participar da entrevista composta por questões semi-estruturadas, porém apenas dezoito alunos se dispuseram a participar.

Participaram da pesquisa seis professores, os diretores do Colégio Municipal Leoni Lima e do Colégio Estadual Carlos Santana, além do secretário de educação da cidade, através de entrevista com roteiro semi-estruturado.

3.3. Concepções e vivências dos alunos

Os alunos que participaram da pesquisa possuem idade entre 17 e 38 anos. A maior parte dos alunos pesquisados é do sexo feminino e apenas 6 dos estudantes já têm filhos, todos estes são mulheres estando inclusas no percentual das que possuem união estável ou são casadas, as quais além de se dedicar aos estudos precisam dedicar-se aos cuidados da casa, filhos e , algumas aos empregos como agricultoras.

Na auto declaração de raça/cor foi possível verificar alunos que se declararam como brancos, indígenas, morenos, pardos e pretos. Dos 76 alunos que responderam ao questionário, 1 considera-se como indígena, 1 como moreno, 10 como pretos, 24 brancos e 40 como pardos. Nesta questão, além das categorias elencadas pelo IBGE para raça/cor, deixou-se um espaço aberto para que os alunos identificassem a raça/cor caso não encontrassem a opção adequada para se auto declarar.

Pela distribuição do IBGE, na qual, pretos e pardos são considerados negros, verifica-se que neste Ensino Médio do Colégio Estadual Carlos Santana no Colégio Municipal Leone Lima, 79% dos alunos são considerados negros, apesar de muitos destes assumirem-se como pardos e pretos, mas não como negros, visto que apenas 57,8% declaram-se desta forma.

Esse dado corrobora com a ideia de influência da cultura de desvalorização dos negros no sentimento de pertença e auto reconhecimento racial, fazendo com que os integrantes desse grupo neguem sua origem e passem a se afirmar como distintos a fim de fugir do preconceito que é destinado a essa população (CHAGAS, 2009).

No quesito profissional a grande maioria dos estudantes não possui profissão ou não trabalha. Àqueles que declararam trabalhar possuem trabalhos informais e sem remuneração fixa, sendo agricultores ou lavradores quando há época de plantação e/ou colheita em seus povoados ou nas regiões próximas. Por um lado, verifica-se que a maior parte dos estudantes se dedica, exclusivamente, ao estudo, além de auxiliar os familiares nas tarefas cotidianas. Porém, por outro, é possível perceber a falta de perspectiva profissional que os jovens e adultos do campo possuem, influenciando na saída de muitos da zona rural rumo às cidades médias e grandes em busca de melhorias, quando não recorrem a outros estados, como São Paulo, citado por muitos como uma de suas pretensões futuras a fim de obter melhor condição financeira.

No quesito renda, é possível observar que 79% dos alunos possui renda per capita menor que 1/4 e salário, o que significa que pela média de pessoas na casa, sendo esta 5 moradores na residência, as famílias têm vivido com renda total abaixo de 1 salário mínimo. Verifica-se, também, que muitos desses alunos enquadrados no grupo com renda per capita menor que um 1/4 de salário mínimo sobrevivem com ajuda de benefícios assistenciais do governo, como Bolsa Família e/ou aposentadorias de pais ou avós.

Os alunos que participaram da pesquisa, em sua maioria, têm estudado no colégio desde o 6º ano do Ensino Fundamental. A maior parte dos alunos tem entre quatro e cinco anos na escola. Desta forma, percebe-se que têm propriedade ao falar de suas experiências e vivências na instituição.

Os alunos foram questionados sobre a existência de racismo no Brasil. Dentre eles, 97% assumiram acreditar que o racismo tem feito parte do cotidiano social do país. Nesse quesito percebe-se, que os alunos não se encontram com a visão 'romantizada' das relações raciais e sociais no Brasil, como há muito se fez. Fato que se deve aos atos de racismo presenciados ou sofridos no cotidiano social, também escolar e familiar, além da percepção da luta contra o racismo e influência da mídia seja divulgando a existência dessas práticas, seja sendo ofensora na percepção dos alunos.

Questionados sobre conhecer alguém racista, 77,6% dos alunos disseram conhecer pessoas que são racistas, seguindo a definição que deram para o ser racista, percebe-se que estes percebem a aversão que tais indivíduos têm em relação a outras pessoas devido sua raça/cor. Entre os alunos pesquisados sete alegam ter sofrido com racismo ou discriminação racial, dentre eles 4 pardos, 1 branco e 2 pretos. Em outro momento do questionário, por sua vez, 25% dos alunos alega que os colegas foram racistas com eles, mas não se importaram ou ficaram tristes com a situação, contradizendo o dado de que apenas 9% passou por situações de racismo. Outros 12% afirmam que por serem negros e da zona rural sofrem com o preconceito e discriminação.

Foi possível perceber, também, consequências do racismo sofrido, ao passo que alunos admitem querer ter pele branca e que seus filhos sejam brancos. Sobre ter o desejo de ser de raça/cor branca, verifica-se que 12,5% destes indivíduos são pretos e 87,5% são pardos.

Quando a pergunta se destina a saber se já presenciou atos de racismo ou discriminação racial, 55% dos alunos faz a afirmativa. Apesar dessa afirmação, 71 alunos afirmam já ter percebido diferenciação no tratamento despendido para brancos e negros, o que corresponde a 93,4% dos alunos.

Ainda, 61% dos alunos relatam perceber discriminação racial para com os negros no colégio. Esses dados sobre o racismo no ambiente escolar são bastantes preocupantes, ao passo que demonstram um problema grave de formação dos indivíduos que ali estudam, os quais, muitas vezes, carregam ideologias concebidas no seio comunitário ou familiar e não têm esclarecimento devido para mudar pensamentos e ações, como no caso dos alunos que conceituam o racismo como prática errônea, mas assumem-se como racistas. Salienta-se, também, que 4% dos alunos afirmam ter tido professores racistas.

Verificou-se que 80% dos atos de discriminação ou racismo foram direcionados a pessoas negras. Apesar disto, 72% acreditam que o racismo não é direcionado apenas aos negros, mas também aos brancos, quando são chamados de branquelos (Gráfico 1). Entende-se que muitos alunos têm pensado o racismo como uma ofensa sem a contextualização e o peso histórico da

estereotipagem destinada a um povo pelo quesito racial. O racismo ao qual se referem quanto aos brancos, neste caso, faz inferência a um traço específico e pontual do aspecto físico do indivíduo e não denota todas as categorizações destinadas aos negros em atos de racismo, como inferioridade intelectual e física, desumanização, incapacidade, entre outros.

GRÁFICO 1: INDIVÍDUOS DE QUE RAÇA/COR SOFRERAM O RACISMO



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Ressaltando a presença constante de práticas racistas no cotidiano destes alunos, o gráfico 2 traz uma gama de frases que fazem à alusão à imagem estereotipada e à inferioridade do negro na sociedade brasileira.

GRÁFICO 2: FRASES RACISTAS OUVIDAS – RELATOS DO QUESTIONÁRIO



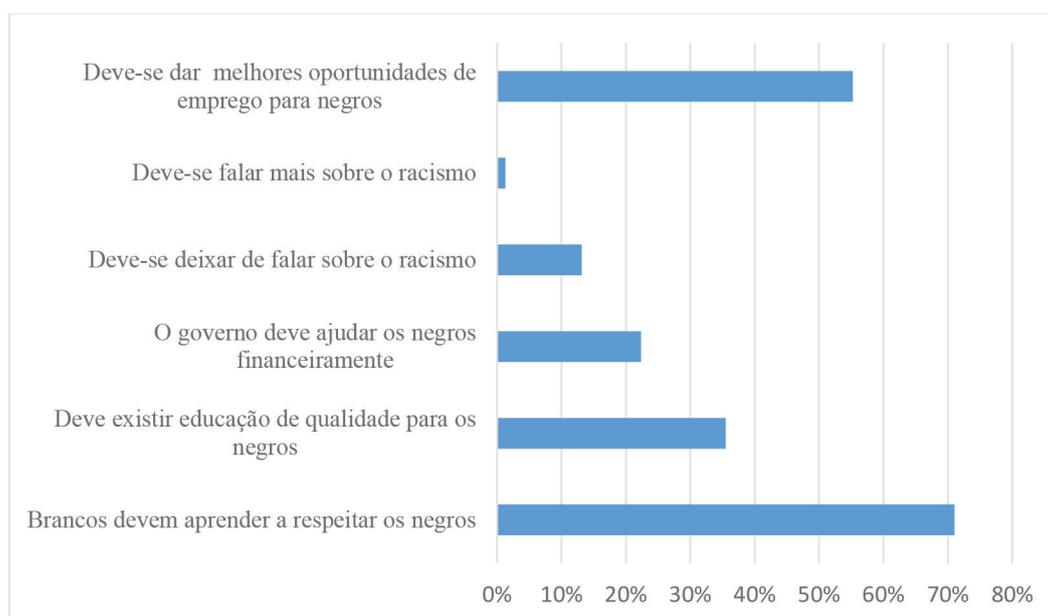
Fonte: Dados da pesquisa, 2018

O gráfico demonstra uma imagem de que o negro é desprovido de inteligência, pureza e beleza. Também inferior aos brancos, com características físicas ruins e práticas tanto demonizadas quanto criminosas. Demonstram que os negros são vistos como inferiores, trabalhadores braçais, sem capacidade intelectual, violentos e fora do padrão de beleza.

De acordo com os relatos, 45% dos alunos admitem acreditar na desigualdade racial, na qual os brancos possuem melhores condições econômicas que os negros, talvez, por esta percepção acreditem que uma das melhores formas de combater o racismo é dar oportunidades de emprego para aumento de renda dos negros. Como cita Fazzi (2012, apud Hirschfeld, 1996), há no Brasil a concepção de que o dinheiro muda a perspectiva racial, embranquecendo aqueles que o tem. Assim, exalta-se que o negro sofre com o racismo tanto por sua aparência quanto por sua condição econômica, a qual, na maioria dos casos, lhe foi herdada através da tardia abertura de espaço social.

Questionou-se aos alunos quais as formas de combate ao racismo, dando-lhe opções para escolha e um espaço para escrever algo caso quisessem ou não encontrassem opção que fosse compatível com sua ideia. Nas respostas, encontrou-se “deixar de falar sobre o racismo” como um fato que poderia diminuir o racismo na sociedade. Para muitos, o racismo é visto como falácia e não como problema de ordem social. O combate ao racismo não pode ser feito na omissão do problema, mas nos debates que devem gerar e desencadear soluções para a mudança de perspectivas.

GRÁFICO 3: FORMAS DE COMBATE AO RACISMO



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Especificamente sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, uma das diretrizes da lei 10.639/2003 para o conhecimento e combate a preconceitos e discriminação, os alunos citaram já ter visto o assunto no Ensino Fundamental, na disciplina de Cultura Africana. Essa última matéria não está sendo mais lecionada, pois o município a tirou da grade

curricular. Os temas abordados sobre história e cultura africana no Ensino Fundamental neste colégio segundo os alunos, versaram sobre escravidão, danças e comidas africanas, preconceito racial e quilombos.

Diante deste cenário foi perguntado aos alunos se estes acreditavam que a escola estaria contribuindo para o conhecimento sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Segundo 61% dos alunos entrevistados a escola não tem dado nenhuma contribuição para esse aprendizado, somado aos alunos que disseram que a contribuição tem sido pouca têm-se um resultado de 94% de alunos que consideram a contribuição insuficiente. Os demais alunos relatam que tem contribuído de forma razoável.

A partir da pesquisa ficou perceptível que os alunos conseguem compreender a importância de tratar sobre a temática racial no ambiente escolar, ao passo que demonstram maturidade para compreender que a educação das relações Étnico-raciais tende a ser contributiva para ajudar no combate ao racismo e auxiliar as pessoas a respeitarem as individualidades e diversidades. Porém, segundo o retrato destes educandos, a escola não tem posto em prática as diretrizes da lei 10.639/03, além de não ter tomado atitudes de prevenção ou combate ao racismo. De acordo com eles, não há acompanhamento dos estigmatizados e vítimas do preconceito no ambiente escolar e ainda existem profissionais despreparados para ensinar aos alunos o que significa respeito, ao passo que eles são os maiores exemplos de como ser racistas e encarar esse fato como normalidade dentro do contexto social.

3.4. Concepções e vivências dos educadores

A partir dos dados coletados dos educadores pôde ser traçado um perfil profissional dos participantes, vislumbrando suas experiências educacionais, área de formação e tempo de atuação na área. Os professores são profissionais com larga experiência na área educacional.

Todos os professores entrevistados trabalham no 1º do Ensino Médio no Timbó e 84% dos professores são atuantes nos três anos. Salienta-se que apenas a professora de Artes trabalha somente no 1º ano, enquanto os demais professores trabalham as três séries desde que iniciaram suas atividades no colégio como professores do Ensino Médio.

Os professores possuem idade média de 38,5 anos, 17,5 anos de média de tempo na área educacional e 8 anos como média de atuação no Ensino Médio. Todos os educadores têm formação superior, mas nem todos assumem as disciplinas que fazem parte da licenciatura cursada. Há grande experiência no ensino médio e compreende-se isto como um ponto positivo ao ensino, entendendo que as muitas vivências educacionais contribuem para que o ensino e as práticas sejam melhores desempenhadas, evoluindo o grau de maturidade e de reação nas situações cotidianas do ambiente escolar.

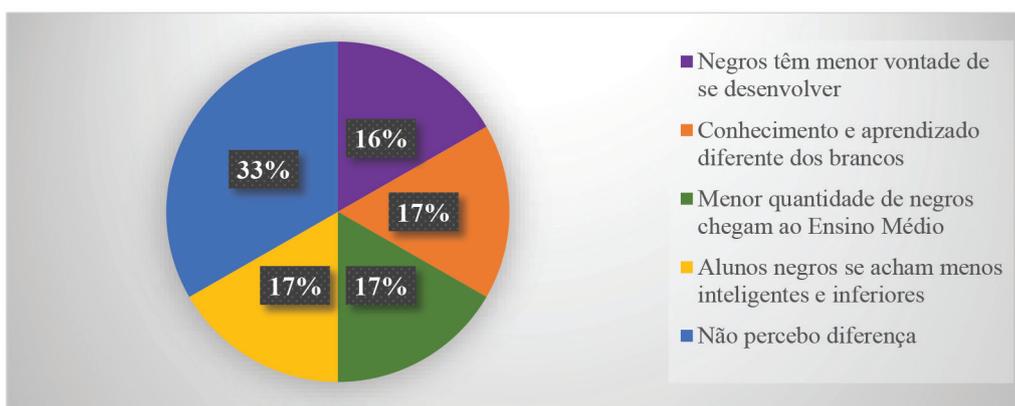
No país, o racismo velado encontra vez e voz nos olhares não apenas externos, mas e, principalmente, nos seios familiares e de amigos onde as pessoas não possuem as mesmas reservas que imputam-lhe pureza e grandeza social, onde podem pensar, falar e agir como, realmente, se sentem. Deste modo, percebe-se que grande parte da perpetuação racista possui início nas primeiras relações sociais dos seres que convivem num ambiente onde

permeia o ideal de superioridade racial vista pela cor e traços que os sujeitos carregam. Se esses conceitos não começam a ser discutidos e combatidos desde cedo, dificilmente, serão exterminados das ações das gerações presentes e futuras.

Todos os educadores dizem perceber que há desigualdade racial no Brasil, observadas em situações sociais que se arrastam há séculos, como diferença econômica entre brancos e negros e tratamento diferenciado sobre os afrodescendentes nos ambientes de relações sociais e mercado de trabalho.

Ainda sobre a desigualdade racial, 33% dos professores (2 indivíduos) admitem perceber diferença entre o rendimento escolar entre brancos e negros no Ensino Médio no qual atuam. Porém quando questionados sobre que diferenças haviam, os 67% dos professores (4 indivíduos) citaram qual diferença percebem. Também apontam diferenças entre brancos e negros como pode se observar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 4: PERCEPÇÃO GERAL SOBRE DIFERENÇAS ENTRE BRANCOS E NEGROS NO AMBIENTE ESCOLAR



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018

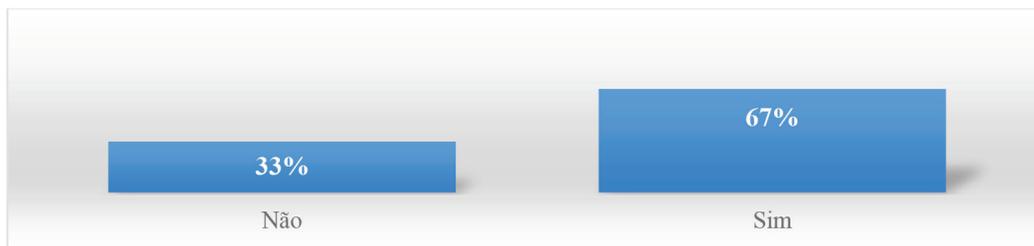
Os educadores, em maioria, dizem desconhecer qualquer situação em que os negros recebam olhares diferenciados na instituição em que atuam, porém é possível perceber que os próprios educadores têm destinado olhares discriminadores aos alunos negros na fala de que os negros têm conhecimento e aprendizado menor que o dos brancos, além de ter menor desejo de se desenvolver. Essas concepções colaboram para a realização de um trabalho educacional carregado de estereótipos que tendem a nortear ações de desprezo e descrédito aos alunos negros dentro de sala de aula.

Segundo os professores que percebem diferenciação no olhar e no tratamento dos negros no ambiente escolar, tem-se o seguinte relato de uma das professoras:

Sempre são olhados de forma diferente. Mesmo o pessoal falando que não, ainda existem piadinhas. Na vista da gente até que não, porque essa questão do bullying a gente fala muito, mas a gente percebe umas gracinhas e uns olhares.

Quando questionados sobre percepção de racismo no ambiente escolar a maioria afirmou ter conhecimento sobre tal.

GRÁFICO 5: OBSERVAÇÃO DE ATOS DE RACISMO NA ESCOLA



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018

Por outro lado, os professores que afirmam a existência de racismo na escola salientam que os atos de racismo são entre colegas em sala de aula, mas também revelam que professores da instituição demonstram seu racismo tanto em meio aos professores, quanto aos alunos. Todos os professores que verificaram práticas racistas para com os alunos relataram que as práticas foram dirigidas aos negros.

Segundo 67% dos educadores há casos de racismo praticado por profissionais que trabalham na instituição. De acordo com uma educadora sobre percepção do racismo no ambiente escolar,

Assim, eu acredito que não presenciei, mas eu já ouvi muitos casos. Têm casos lá mesmo na escola. Não vou citar nomes, mas casos de professor para com alunos. Casos que alunos me relataram de professor que falou de forma racista com alunos. Situações que falou tipo: “As bombas que jogaram em Nagazaqui e Hiroshima deveriam ter caído na África para matar todo aquele povo!”

São situações terríveis que me deixam muito triste. Principalmente, porque veio de uma pessoa que de certa forma tem instrução e o papel seria de trabalhar essa questão racial para conscientizar, mas trata dessa forma. Infelizmente existem pessoas que ainda precisam muito aprender.

Também teve um professor chamando um aluno de “tziu” e outras palavras com um aluno negro. Uma situação complicada.

Esse primeiro caso eu não estava na escola, soube depois. Soube até que houve ameaça ao aluno, que o aluno queria denunciar, mas deram um jeito de camuflar a história para o assunto não sair. O segundo fato eu estava na escola e o aluno chegou pra mim e perguntou o que ele deveria fazer, como eu reagiria se fosse comigo. Eu fiquei desolada com isso. Eu não sabia o que responder diante da turma. Então procurei a direção, levei para os superiores e nada foi feito. A gente fica triste, porque as pessoas não dão importância às situações.

As duas situações foram para a direção. A primeira acabou parando ali e a segunda nada foi feito. Acho que conversaram com o professor, mas assim tentando amenizar a situação e ficou nisso aí.

Nesses casos de professor do Timbó, conheço as duas pessoas. Tem pessoas que não mudam... Os dois são brancos, brancos mesmo, sabe? E assim, o primeiro caso a pessoa é uma pessoa maravilhosa, pode ter falado no momento da raiva. Mas no segundo caso, um professor de História que conhece a história e a luta dos negros e deveria ter outra postura, mas que não mudou. Percebi a mesma atitude e as mesmas palavras preconceituosas em outros momentos.

Segundo os pesquisados para combater o racismo é necessário atender as diretrizes legislativas e promover projetos que visem a interdisciplinaridade como forma de discutir a temática com os alunos e gerar práticas conscientes em relação à diversidade racial.

Todos os professores afirmam que as políticas públicas de ações afirmativas têm ajudado pouco no combate ao racismo. Metade dos professores conhece a Lei 10.639/03, os quais afirmam conhecer e recordar-se do conteúdo dela. 33,4%, por sua vez, afirma que sabe da existência, mas não se recorda do conteúdo. Esse dado revela que muitos educadores não têm conhecimento sobre as leis e não são incentivados a conhecê-las com vistas a serem postas em prática.

Segundo os docentes de Sociologia, Biologia, História e Filosofia o assunto sempre é abordado em suas aulas. Já segundo a professora de Língua Portuguesa essa abordagem nunca foi realizada em suas aulas, pois acompanha o conteúdo do livro didático, o qual não trata da temática. Esse relato dos professores corrobora com o relato dos alunos, com exceção da disciplina de Biologia que não foi citada por eles como influenciadora da reflexão sobre as questões étnico-raciais.

Todos os professores admitem a importância de trabalhar o conteúdo da Educação das Relações Étnico-Raciais relatando que por observarem situações corriqueiras de racismo o assunto precisa ser discutido e lembrado para que os alunos modifiquem suas visões sobre o assunto. Porém, 67% afirma ter dificuldades em trabalhar os conteúdos relacionados à temática, 50% por falta de material didático e 33,4% por nem sempre encontrar formas para falar do assunto sem que haja interpretação errônea.

Dos educadores pesquisados, 67% dos educadores relatam não que a secretaria de educação e/ou a instituição escolar oferecem (eram) algum curso de formação para tratar sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, mas 50% afirmam que já participou de algum curso sobre Educação das Relações Étnico-Raciais por conta própria.

Todos os professores afirmam que trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula ajuda a diminuir o preconceito racial, mas nem todos o afirmam fazer. Segundo os profissionais com discussão e reflexão os pensamentos errôneos sobre raça são transformados a fim de acabar com a ignorância e falta de conhecimento sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados neste estudo foi possível verificar que tanto educandos, quanto educadores conhecem a fundo a realidade da instituição e percebem veementemente as situações de discriminação, preconceito e racismo no ambiente escolar do qual fazem parte. Além disso, a maioria destes consegue compreender a problemática, porém não têm conseguido interferir de maneira exitosa no combate às práticas racistas existentes no local.

Apesar de verificada a consciência da importância do tratamento da temática étnico-racial como método potencial de combate e erradicação da mentalidade racista na sociedade atual, percebe-se que são poucas as ações planejadas e executadas pelos educadores na instituição, tendo em vista o próprio relato dos professores sobre a falta de formação

e material que os auxilie a trabalhar em sala de aula com os assuntos da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Mesmo após 15 anos da instituição da lei 10.639/2003 verifica-se que existem gargalos para que seja efetivada na unidade em questão. Um destes refere-se ao não conhecimento sobre a lei e sobre o que trata. Este problema tem sido motivado, geralmente, pela falta de visibilidade e importância que as instituições educacionais dão ao assunto. Neste estudo, como verificado na exposição dos dados, metade dos professores não conhece a lei e do que se trata. Sem conhecimento a respeito, sem cursos de formação e sem materiais que os auxilie não há como pôr em prática essa abordagem educativa e valorativa sobre a população negra.

Ao passo que professores e alunos afirmam a importância do tema na educação e os problemas enfrentados no cotidiano escolar, verifica-se a necessidade de que haja observação crítica e engajamento dos profissionais da instituição para a modificação da realidade vivenciada. Conhecendo o texto da lei 10.639 e as diretrizes curriculares para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais é perceptível que a aplicação do conteúdo é executável e há viabilidade para a prática consciente do combate ao racismo em todas as disciplinas escolares, ainda em projetos e ações coletivas.

Os primeiros passos para o combate ao racismo vêm sendo dados há décadas em uma sociedade que tem custado a entender o valor das pessoas, sua cultura e sua história no país. O ativismo negro não tem parado a luta e ainda há muitos espaços a se conquistar. Nessa perspectiva é importante entender que o espaço conquistado com dificuldade na educação para promoção de igualdade racial não pode continuar sendo, para muitas instituições, um mero discurso sem interferência na realidade. Assim, lei 10.639/2003 não deve ser esquecida ou retratada apenas uma vez ao ano no dia da Consciência Negra. Pelo contrário, as abordagens precisam ser cotidianas, pois o problema já tem sido. Não basta saber que a lei existe, é necessário fazê-la ser efetivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda. Uma leitura do racismo à brasileira' a partir do futebol. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Violência, Racismo e Mídia: a juventude negra em situação de risco. Revista InSURgência. Brasília, ano 1, v.1, n.2, 2015.

BAHIA. Lei no 1623 de 22 de fevereiro de 1962, cria o município de Belo Campo, desmembrado do de Vitória da Conquista. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1623-1962-bahia-cria-o-municipio-de-belo-campo-desmembrado-do-de-vitoria-da-conquista>>.

BARROSO, Maria Alice. Para uma história do negro no Brasil. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 1988.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. A identidade negra e quilombola entre os moradores (as) de Mi-tuaçu: Conde – PB. ANPUH – XXV Simpósio Nacional De História – Fortaleza, 2009. Disponível em: < www.snh2011.anpuh.org/.../1241526971_ARQUIVO_TEXTOANPUH2009.doc>.

CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. *Poverty to Power, 2008*. Disponível em: <<http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2014/03/O-desafio-de-eliminar-o-racismo-no-Brasil.pdf>>.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo, 2007*.

FARIAS, Alípio Magno Oliveira. A educação das relações étnico-raciais: a experiência da escola estadual porto em João Pessoa/PB. 2014. 49f. Monografia (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9773>>.

FAZZI, Rita. Pesquisa com crianças e a questão racial. *Desenvolvimento em metodologias e produção/análise de dados. GT 22: Sociologia da Infância e da Juventude., 2012*. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_deCassiaFazzi.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *ANPAE, 2010*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/ibero lusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012*, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-191content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Rev. Antropol. vol. 47 n. 1 São Paulo, 2004*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001>.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista brasileira de ciências sociais – vol. 14, número 39, 1999*.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>.

<http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/20058>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População Estimada de Belo Campo, 2018*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/belo-campo/panorama>>.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. *A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930*. Dissertação de Mestrado em História Política Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2002

SANTOS JUNIOR, Oswaldo de Oliveira. *Cidadania: expressão do encontro da misericórdia com a verdade*. 2010. Disponível em: <<https://portal.metodista.br/nfc/producao/artigos/Cidadania-expressao-do-encontro-damisericordia-com-a-verdade.pdf>>.

SILVA, Kilma Maria Buonafina; FALCAO, Andreia Da Camara Lima; MOURA, Dayse. Educação das relações étnico-raciais: os desafios para a implementação da lei 10639 na rede municipal de Recife. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000100006&script=sci_abstract&tIng=pt>.

TEIXEIRA, Erika Ferraz; CAMPOS, Josué de; GOELZER, Marlene Márcia. A permanência do racismo na sociedade brasileira. 2014. Disponível em < <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/a-permanencia-do-racismo-na-sociedade-brasilei-1>>.

WEDDERBURN, Carlos Moore. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: <http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm>.

Submetido em: 30/01/2019

Aceito em: 30/03/2019

Vivência pessoal e a história e cultura afro-brasileira: um relato de experiência

Ana Beatriz Matte Braun

anabraun@utfpr.edu.br

Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

O objetivo do presente texto é relatar, pelo ponto de vista docente, a experiência de ministrar a disciplina de “História e cultura afro-brasileira” entre os anos de 2016 e 2018 nos cursos de engenharia mecânica e civil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A partir de breve reflexão sobre o contexto do aparecimento da lei sobre o tema, relato como minha experiência pessoal morando em Maputo, capital de Moçambique, foi essencial para que me propusesse a tratar da temática africana e afrodescendente pelo enfoque da história e ciências sociais nesse contexto acadêmico. Ao longo do texto, discorro sobre o andamento da disciplina propriamente dita, dando ênfase ao referencial bibliográfico utilizado e formas de avaliação de desempenho discente.

Palavras-chave: experiência – relato docente – história e cultura africana e afro-brasileira.

Teaching practice, personal living and afro-brazilian history and culture: a report of experience

ABSTRACT

The objective of this text is to report a teaching experience of the subject “History Afro-Brazilian History and Culture”, which took place between 2016 and 2018 at Universidade Tecnológica Federal do Paraná. From a brief discussion on the law regarding the teaching of this specific topic, I report how my personal experience living in Maputo, the capital of Mozambique, was essential for me to address the African and Afrodescendant themes from the point of view of history and the social sciences in this specific academic context. Throughout the text, I describe the way the lessons were conducted, emphasizing its bibliographic references and the procedures for evaluating students’ performances.

Keywords: experience – teaching experience – African and Afro descendant History and Culture.

No cotidiano atribulado dos que se dedicam à docência no Brasil, o registro da prática pedagógica aparece como uma ferramenta muito produtiva para fins de desenvolvimento profissional. A reflexão, especialmente a que se estrutura em termos de relato escrito, proporciona a oportunidade de (re)avaliar o trabalho realizado, analisando, dimensionando e qualificando as escolhas que fizemos, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas para os próximos planejamentos. A relação dialética que se estabelece entre experiência adquirida e (novas) possibilidades didático-pedagógicas é essencial para o aprimoramento da prática docente porque nos permite identificar, refletir e tomar ações sobre pontos positivos e negativos, acertos e erros quando consideramos (a interação entre) prática docente, discentes e referenciais teóricos utilizados.

Neste texto, pretendo refletir sobre os cinco semestres, entre os anos de 2016 e 2018, nos quais ministrei a disciplina de “História e cultura afro-brasileira” para graduandos dos cursos de engenharia mecânica e civil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Guarapuava. Estruturado a partir de minha perspectiva docente, meu relato trata de algumas questões que, em meu entender, foram essenciais no processo, a começar pelas condições políticas e econômicas que possibilitaram a lei 10.639/03, mais tarde alterada para 11.645/08, quando nela foram incluídos os indígenas brasileiros. Foram essas mesmas condições políticas e econômicas que viabilizaram também o intercâmbio de pessoas entre Brasil e países africanos de língua portuguesa. Em meu caso específico, tal intercâmbio resultou por incluir, de forma definitiva, a África, e especialmente Moçambique, como meu objeto de estudo acadêmico e profissional. No texto, trato de aspectos da minha prática como docente da disciplina de “História e cultura afro-brasileira” em cursos de engenharia, dando ênfase aos temas propostos no plano de ensino, à bibliografia estudada e aos métodos de avaliação empregados. Considero ainda as condições de implementação da disciplina propriamente dita, as suas especificidades naquele contexto e algumas das escolhas didático-metodológicas realizadas ao longo dos semestres.

Em meu caso específico, ministrar a disciplina foi o resultado da acumulação de uma série de fatores de naturezas distintas. Minha própria experiência pessoal, tendo residido em Maputo, capital de Moçambique, entre os anos de 2007 e 2010, foi corresponsável pela disposição em trabalhar com uma disciplina que, a princípio, não faria parte de minhas atribuições institucionais, já que sou professora de língua inglesa. A transferência da docente de sociologia do campus onde trabalho para outra instituição abriu a possibilidade, até então inesperada, de ofertar “História e cultura afro-brasileira” para os graduandos da instituição. Naquele momento, a iniciativa parecia conciliar vários aspectos: em primeiro lugar, o desejo de poder contribuir com a formação discente por meio de uma perspectiva de trabalho bastante distinta daquela das ciências exatas, ressaltada pela minha própria experiência pessoal. A iniciativa, ainda, materializava o desejo de manter sempre vivos os laços adquiridos com Moçambique e o continente africano, na oportunidade de discutir a África e suas relações com o Brasil naquele contexto institucional.

A lei 10.639, mais tarde transformada em 11.645, abriu a possibilidade para que mesmo uma instituição de perfil tecnológico, tal como é a UTFPR, pudesse discutir as relações étnico-raciais em nossa sociedade. Diretamente ligada a ações afirmativas, a lei não apenas

reconhece a omissão do Estado brasileiro em relação às populações afrodescendentes, mas também possibilita diferentes modos de revisão da história e da cultura dos africanos enviados para o Brasil, da história e cultura de seus descendentes e da revisão de suas diferentes representações. Do mesmo modo, abre caminho para a ressignificação e celebração. A partir da constatação de que identidade étnico-racial é questão que deve ser discutida à luz de uma complexidade de fatores – relacionando, de maneira direta, a pobreza ao racismo – a lei dá ênfase à relação entre a condição econômica e marginalização especificamente da população negra no Brasil. Reconhece-se que os afrodescendentes no Brasil não conseguem acesso a todos os estágios do sistema educacional brasileiro pela precariedade de sua condição econômica, esta, por sua vez, produto da marginalização histórica promovida e provocada pelo sistema escravocrata instituído e mantido durante grande parte da história do Brasil. O texto da lei desconstrói a crença de que há igualdade de oportunidades no tratamento concedido a brancos e negros no país, apontando as desigualdades seculares promovida pela estrutura social hierárquica, escravocrata, aqui sedimentada. Nesse sentido, desafia, de maneira direta, a possibilidade de o Brasil ser ou já ter sido uma democracia racial ao mesmo tempo em que assume tom conciliatório, na medida em que explicita a ideia de inclusão de conteúdos, sem a exclusão de quaisquer outros. Em vista disso, propõe-se um projeto de sociedade que possa ser construído de maneira conjunta pela população, garantindo o direito de defesa das especificidades étnico-raciais ao mesmo tempo em “sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um” (BRASIL, 2004).

O contexto do aparecimento da lei, no início do século, é grande momento de fortalecimento de movimentos negros. É igualmente momento de redirecionamento da política externa brasileira. Conforme aponta Visentini (2014), há o desejo institucional de fortalecer os laços com os países africanos e, nesse sentido, grande número de empresas e profissionais para lá se dirigiram durante os primeiros anos do governo Lula. Por conta dessa nova orientação da política externa brasileira, tive a possibilidade de residir em Moçambique pelas novas oportunidades acadêmicas e profissionais que surgiram para brasileiros naquele país. Durante os primeiros meses de residência em Maputo, me dediquei às atividades acadêmicas do curso de Doutorado em Linguística na Universidade Eduardo Mondlane. Além disso, ministrei aulas de português para falantes de outras línguas residentes em Moçambique no Centro Cultural Brasil Moçambique (CCBM).

Moçambique é um país muito cosmopolita, e, durante o período em que frequentei tanto a Universidade Mondlane quanto o CCBM, convivi com moçambicanos e também com grande número de pessoas provenientes de vários lugares do mundo. Em um dos países mais pobres do mundo, há trânsito intenso de pessoas ligadas a embaixadas, representações diplomáticas e, especialmente, agências internacionais tais como UNPD, UNICEF e Médicos sem Fronteiras, entre outras. Grande parte desses profissionais desejava poder se comunicar com os moçambicanos mais efetivamente em português (Moçambique havia sido colônia portuguesa e manteve o português como língua oficial mesmo após a independência, em 1975). Também

africanos falantes de língua inglesa procuravam as aulas de português no CCBM e, ao ouvi-los contar sobre suas experiências morando em Moçambique, das diferenças culturais que eles mesmos experimentavam no trato com os moçambicanos, pude relativizar a própria noção de uma unidade sociocultural africana. Estar em contato com uma diversidade étnica e cultural desse tipo foi essencial para que eu, mulher branca, pudesse confrontar, e também relativizar, minha própria identidade étnica e cultural. Estar nesse contexto e poder ver o Brasil de longe, daquele ponto específico da/na África, transformou, em definitivo, minha própria relação com o meu país de origem. Melhor dizendo, pude me ver mais nitidamente como parte de uma sociedade profundamente desigual e que parece ter muita dificuldade em perceber o atraso e o prejuízo que essa desigualdade significa em termos sociais, políticos, culturais e econômicos.

A experiência em Moçambique foi também responsável pelo redirecionamento de meus interesses acadêmicos e profissionais. No retorno ao Brasil, quis garantir que continuaria de alguma forma minha relação com aquele país. Iniciei, em 2011, doutorado na Universidade Federal do Paraná propondo uma tese sobre romances de João Paulo Borges Coelho, autor moçambicano contemporâneo, cuja obra discute, além de outras questões, aspectos da constituição de Moçambique enquanto nação.

Esse mesmo sentimento de não querer abandonar os laços com o continente africano foi, do mesmo modo, decisivo para que eu viesse a ministrar a disciplina de “História e cultura afro-brasileira” no ano de 2016, já integrando o quadro docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Muitos eram os desafios, mas um deles, em particular, se configurava como o mais instigante: de que forma abordar história e cultura naquele contexto específico de engenharia e tecnologia da UTFPR? O tratamento que daria à temática da disciplina foi sempre a principal preocupação que tive como docente, pois desejava que os alunos pudessem, em algum momento, se reconhecerem enquanto sujeitos nas discussões que os textos que leríamos propunham.

O conteúdo do plano de ensino foi dividido entre o estudo da África e dos africanos e o estudo da população afrodescendente residente no Brasil. Definiu-se que o objetivo da disciplina seria promover a educação para as relações étnico-raciais a partir do trato da diferença, promovendo discussões sobre os processos de formação histórica, política e socioculturais tanto do continente africano, de maneira mais geral, como do Brasil, mais especificamente. Tratamos, assim, da África antes e depois do período colonial, dando ênfase especial a Angola e Moçambique, pela colonização portuguesa, numa perspectiva que também se queria comparatista com o caso do Brasil, a ser discutido mais tarde. Debates cultura, colonialismo, assimilacionismo, escravidão (desnaturalizando o termo *escravo* e substituindo-o por *escravizado*), diáspora, mestiçagem, pobreza e desigualdade social, entre outros conceitos, por meio de aparato teórico da história, das ciências sociais (em especial da antropologia e da sociologia) e da literatura e outras expressões culturais de maneira geral. Procurou-se estruturar uma maneira de abordar os temas propostos a partir da perspectiva de autores e autoras, na intersecção do olhar de gênero e etnia, privilegiando-se, igualmente, o ponto de vista de autores negros de forma a expressar a necessidade de diversificação das vozes e lugares de fala. Do mesmo modo, a maioria dos autores que compunham nossa bibliografia é contem-

porânea, de forma também a favorecer pontos de vista que propusessem a reflexão crítica da história da África e do Brasil.

A primeira preocupação foi abordar as especificidades da África: sua organização social, política e econômica. Em geral, pouco se conhece sobre o continente além dos estereótipos e, nesse aspecto, a fala da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), na conferência TED, estabelecia um primeiro passo para a revisão histórica que a disciplina propunha. A conferência proferida por Adichie serviu como apresentação de alguns dos problemas a serem tratados ao longo do semestre letivo; uma fala estruturada a partir de sua condição de mulher negra nigeriana, por meio de linguagem acessível para alunos ainda receosos, nesses primeiros momentos, de estudar conteúdos de ciências humanas em cursos de engenharia. Adichie fala de sua formação intelectual, da forma como se percebe africana, recontando momentos de sua vida que a ajudaram a constituir sua visão de mundo: a infância na política e economicamente instável Nigéria dos anos 80, a experiência de ser mulher africana numa universidade norte-americana, o momento em que toma consciência dos modos de funcionamento do etnocentrismo em uma visita ao México, dos modos de estereotipização nacionais e dos problemas de diferentes ordens daí advindos.

Essa primeira reflexão de Adichie sobre a relação dos africanos com o mundo apontava para um tipo de trabalho crítico que colocaria em questão os modos hegemônicos de pensar as relações étnicas e raciais. Relativizar pontos de vista significava também perceber como se constituem e, nesse sentido, poderíamos também relativizar as próprias fronteiras entre as ciências humanas e as exatas, situando-as historicamente. O olhar de Boaventura de Sousa Santos, tanto em *Epistemologias do Sul* (2008) quanto em “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna” (1998), nos permitiu enxergar com mais nitidez os processos envolvidos na própria constituição do saber científico, a partir de motivações econômicas e políticas que iriam possibilitar a legitimação do racismo pela ciência no século XIX, por exemplo. Essas primeiras discussões tinham como objetivo, portanto, configurar o tipo de abordagem conceitual que realizaríamos a partir de então, uma perspectiva que problematizasse o racismo situando-o enquanto produto de uma determinada ideologia.

A partir dessas primeiras problematizações, passamos ao estudo da África propriamente dita, nos termos propostos pela *História Geral da África* (2010). Por meio da revisão da história do continente pudemos contemplar aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais antes da chegada e instalação dos europeus. Continuamos o percurso cronológico tratando do estabelecimento do comércio de mercadorias e pessoas no Atlântico, discutindo-o também à luz das formas de comércio realizadas no Índico, a partir de texto da sul-africana Isabel Hofmeyr (2010). Abordamos em seguida o processo político conhecido como “partilha da África”, sua viabilização pela conferência de Berlim e a prática que resultou na instalação do período colonial. Foi essencial, na mesma medida, a contribuição da antropologia para explicitar conceitos de cultura, sociedade, raça, etnia, entre outros. Nesse sentido, as discussões propostas pelo *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa* (2014) foram muito proveitosas, especialmente o capítulo de autoria de Isabel Henriques, “Colônia, colonização, colonial, colonialismo”, e o de Lorenzo Macagno, “Assimilacionismo”, no qual o

autor discorre sobre a política institucionalizada de alienação sociocultural promovida pelo colonialismo português em Moçambique.

O fim desse primeiro ciclo de aulas era marcado pela realização de uma prova escrita, que tinha como objetivo ser mais uma ferramenta de reflexão crítica do que de testagem de conhecimentos. A avaliação consistia na leitura de dois trechos de textos já abordados em sala de aula e propunha o estabelecimento de relações entre ambos por meio da confecção de um texto argumentativo, de viés crítico. Como forma de estímulo à leitura e preparação para a avaliação, três questões eram divulgadas uma semana antes da avaliação e, no momento da prova, uma delas era sorteada para ser respondida. Esse dispositivo oferecia ao aluno a possibilidade de refletir sobre e formular possíveis respostas às questões propostas ao longo da semana ao mesmo tempo em que preservava, em alguma medida, o ineditismo típico das provas tradicionais, em um modelo inspirado em concursos públicos.

O segundo ciclo da disciplina, que se iniciava após essa primeira avaliação, tinha como foco o Brasil. Já tendo a África como paradigma, discutíamos a formação da sociedade brasileira à luz da pobreza e desigualdade social, naturalizadas pelo sistema escravocrata. Ao longo dos semestres em que a disciplina foi ofertada, foi possível trabalhar com autores de diversas origens, áreas do conhecimento e de pontos de vista, mais ou menos academicamente orientados. Lemos Darcy Ribeiro, Milton Santos e Abdias do Nascimento, assim como Kabengele Munanga e o já referido Boaventura de Sousa Santos. Lemos também autoras como Lilia Schwarcz, Heloísa Starling, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro e, em especial, Carolina Maria de Jesus e seu *Quarto de despejo – diário de uma favelada* (1993). Fizemos ainda a leitura de capítulos de *Os negros na América Latina* (2014), do americano Henry Louis Gates, Jr, em uma perspectiva comparatista entre o sistema escravocrata norte-americano e o brasileiro. Também foram convidados professores especialistas de outras instituições locais para ministrar palestras: por duas ocasiões, tivemos palestras sobre Gilberto Freyre e o luso-tropicalismo de *Casa-grande&Senzala* (2003).

Nesse segundo momento da disciplina, as aulas expositivas eram substituídas pela apresentação de seminários discentes. Em pequenos grupos, os discentes organizavam apresentações orais sobre os textos propostos no plano de ensino do semestre em questão. Em geral, uma semana antes da apresentação de cada seminário, havia um breve encontro com os grupos para verificar o que já tinham lido e discutir suas dúvidas. Essas reuniões eram uma forma de superar o estranhamento causado por textos de ciências humanas naquele contexto de engenharias, ao mesmo tempo em que apontava caminhos possíveis para o debate e aumentava a confiança dos alunos em relação a seu próprio desempenho. Esse dispositivo também assegurava que os seminários fossem organizados com antecedência pelos discentes que, devo dizer, em sua maioria, tomaram a realização da tarefa de maneira muito responsável.

Um terceiro critério de avaliação consistia na confecção de uma resenha crítica sobre outros textos selecionados, dessa vez a partir de fontes menos acadêmicas, como artigos de revistas e jornais; discussões na imprensa escrita e digital, tanto em português quanto em inglês. Cada aluno tinha liberdade para escolher o texto que desejasse, e cada aluno tratava de um texto em particular. O procedimento contemplava uma série de questões: promovia a

diversidade de pontos de vista por meio de abordagens individualizadas de textos publicados na mídia, preservando a diversidade discursiva que a disciplina propunha. Ao mesmo tempo, funcionava como um dispositivo que desafiava os discentes a escrever uma resenha, tal como feito na prova escrita, já a partir de uma bagagem de leituras acumuladas ao longo do semestre. A confecção da resenha consistia em exercício de prática de escrita, de reflexão individual (já que cada aluno lia um texto em particular), diferente também do trabalho em coletivo que o seminário em grupos demandava.

Em geral, o índice de aprovação do curso ao longo dos semestres foi excelente e os resultados foram igualmente satisfatórios no que diz respeito às avaliações “docente pelo discente” realizadas pela via institucional. Fazendo um balanço dos consecutivos semestres em que a disciplina foi ofertada, poderia afirmar que a principal dificuldade enfrentada foi a falta de prática de leitura por parte dos discentes, apesar de os textos discutidos em sala de aula sempre estarem disponíveis para consulta e leitura desde o início do semestre letivo. Contudo, em termos gerais, considero que alguns discentes tiveram desempenho excepcional: li textos excelentes, produzidos com muito cuidado; assisti a ótimos seminários, preparados com muito empenho e seriedade.

Meu relato surge, portanto, como produto da conjugação desses fatores todos. Surge também como oportunidade para balanço e reflexão necessários num momento em que há um projeto político brasileiro no qual o racismo é relativizado. Desconstruir o racismo também passa por refletir sobre os modos como ele mesmo se constitui, na condição de produto de um tipo específico de ideologia que se quer naturalizada. Conforme nos lembra Kabengele Munanga (2000), raça, racismo, etnia, identidade, são conceitos dotados de campo semânticos próprios e de diferentes dimensões temporais e espaciais, legitimadas (ou não) em diferentes momentos históricos por variadas áreas do campo científico. Campo esse que, por sua vez, deve do mesmo modo ser historicizado, já que também é produto da história, conforme também aponta Boaventura de Sousa Santos (1998).

Nesse sentido, víamos a história e na cultura dos africanos e seus descendentes no Brasil a partir de um olhar que problematizava e localizava historicamente também os próprios fatores a partir dos quais o racismo se constitui: quem são seus agentes, de onde parte sua legitimação. Desestabilizar o conceito de racismo significa também desestabilizar os modos como enxergamos a produção de conhecimento, na medida em que a constituição do próprio saber científico sempre esteve ancorada em visões sobre o mundo, juízos de valor, ideologicamente determinados. O desafio, assim, se constituía na possibilidade de transformar uma discussão aparentemente desconectada da prática do engenheiro em um momento de construção das novas epistemologias, lugares sociais e de fala.

Jorge Larrosa Bondía (2002) propõe que ao invés de pensarmos a educação a partir dos pares “ciência/técnica” ou “teoria/prática”, pensemos a educação a partir da relação “experiência/sentido”. Apesar de fazer parte de um sistema educacional que se estrutura a partir daquelas premissas (ciência/técnica, teoria/prática), ao longo dos semestres nos quais a disciplina de “História e cultura afro-brasileira” foi ofertada, penso que pudemos enxergar nossa própria condição em grande parte dos textos lidos. Nesse sentido, o objetivo sempre foi a construção de uma visão coletivamente estruturada, dando oportunidade para que os discentes

refletissem sobre sua própria vivência como cidadãos brasileiros. Pois, conforme salienta Djamila Ribeiro (2018, p. 26), “pensar em novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição – é busca por coexistência.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. *O perigo da história única*. Disponível em ww.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em 01 fev, 2019.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 27 fev, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*. MEC/SECAD 2004.

FREYRE, G. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.

GATES JR, H. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HENRIQUES, I. Colônia, colonização, colonial, colonialismo. In: *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2014.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA. Disponível em www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/. Acesso em 01 fev, 2019.

HOFMEYR, I. The complicating sea: The Indian Ocean as method. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, v. 32, n. 3, 2012.

JESUS, C. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1993.

MACAGNO, L. Assimilacionismo. In: *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2014.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados*, v. 2, n. 2, mai/ago, 1998.

SANTOS, B.; MENESES, M. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VISENTINI, P.; RIBEIRO, L.; PEREIRA, A. *História da África e dos africanos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

Submetido em: 27/02/2019

Aceito em: 13/05/2019

Territórios negros do axé em Tramandaí/RS: saberes diaspóricos para a educação das relações étnico-raciais

Dandara Rodrigues Dorneles

dandararodrigues.d@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil.

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

carlameinerz@gmail.com

Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil.

RESUMO

O artigo expressa uma reflexão compartilhada no campo da Pesquisa em Educação, articulada com a Extensão Universitária, cujo foco é a formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Objetiva analisar parcialmente as possibilidades de diálogo entre as comunidades escolares e as comunidades de terreiro. Descreve, através de um levantamento inicial, a presença de terreiros, nomeados Territórios Negros do Axé, no município de Tramandaí, Rio Grande do Sul. Enfoca as expressões religiosas de africanidades e os saberes diaspóricos construídos pelas pessoas negras no Brasil, a partir da existência desses terreiros em solo gaúcho. Com abordagem qualitativa, utiliza metodologia de revisão bibliográfica e registros de narrativas orais. Os resultados parciais apontam para a riqueza educativa dos saberes construídos nos terreiros, na perspectiva da educação antirracista e do currículo que trata de africanidades, histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais, Territórios Negros, Africanidades.

Black territories of axé in Tramandaí/RS: diasporic knowledge for the education of ethnic-racial relations

SUMMARY

The article expresses a shared reflection in the field of Research in Education, articulated with the University Extension, whose focus is the teacher training for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER). It aims to analyze partially the possibilities of dialogue between school communities and terreiro communities. Describes, through an initial survey, the presence of terreiros, named Black Territories of Axé, in the city of Tramandaí, Rio Grande do Sul. It focuses on the religious expressions of African people and the diasporic knowledge built by the black people in Brazil, from the existence of these terreiros in Rio Grande do Sul. With a qualitative approach, it uses bibliographic revision methodology and records of oral narratives. The partial results point to the educational richness of the knowledge built in the terreiros, from the perspective of antiracist education and the curriculum that deals with African and Afro-Brazilian cultures and histories.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations, Black territories, Africanities.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: RELIGIOSIDADE DA DIÁSPORA NEGRA NO RIO GRANDE DO SUL

Nossa identidade de negros, fecundada e recriada pela energia provinda dos Ancestrais, assegura nosso pertencimento ao Mundo Africano – espaço simbólico e físico habitado e significado por mulheres e homens negros do Continente (Africano) e da Diáspora (SILVA, 2010, p. 12).

Inspiradas na ideia de que as pessoas negras em movimento (GOMES, 2017), na condição de diáspora forçada para o Brasil, recriaram e recriam formas de existir, indagamos sobre as especificidades desses agenciamentos nas práticas religiosas vividas nos terreiros¹ do município de Tramandaí², Rio Grande do Sul. Ao lado de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010), reforçamos o entendimento de que não há uma forma única de ser negro no Brasil e no mundo, mas uma diversidade de experiências socioculturais, marcadas por ancestralidades e africanidades. Contudo, algo há de comum nessas vivências tão diversas: a exis-

¹ De acordo com Leite (2017, p. 31) terreiro do “[...] latim terrarium, designa o local onde se realizam os cultos e cerimônias e onde são feitas as oferendas às divindades africanas”. Além disso, podem ser denominados de terreiras, casas, ilês, tendas, entre outros.

² Tramandaí, localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, distancia-se cerca de 118km de Porto Alegre, capital do estado (TRAMANDAÍ, 2013).

tência do racismo que estrutura a vida no mundo contemporâneo, capaz de nos fazer questionar a dimensão de duração do próprio fenômeno da colonização e da escravização em territórios americanos e africanos.

No caso do Sul do Brasil, o racismo possui especificidades vinculadas a múltiplos fatores, dentre os quais destacaremos, para fins de nossa análise, os processos de exclusão marcados pela questão racial, capazes de criar o que chamaremos de (in)visibilidades perversas (SALES, 2007). Os estudos historiográficos, especialmente sobre o período pós-abolição, contribuem com um acervo de bibliografias que tratam o tema específico da construção da invisibilidade negra no Sul do Brasil, na qualidade de aspecto singular de segregação racial. Construiu-se, ao longo do século XIX e início do século XX, o imaginário de uma região marcada pela branquitude europeia contraposta à presença de pessoas negras em sua composição social. Autores como Ilka Boaventura Leite e Ruben George Oliven são referências para pensar as particularidades da presença negra no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, abordando a invisibilidade histórica no âmbito da própria academia. Leite (1996b, p. 40) afirma que “[...] na literatura científica, o negro é invisibilizado, seja porque não intencionam revelar a efetiva contribuição destes, seja porque os textos vão se deter na sua ausência, na reafirmação de uma suposta inexpressividade”. No caso do Rio Grande do Sul, estudos, como o de Marcus Vinícius de Freitas Rosa (2014), indicam a presença de formas de desclassificação e depreciação que, desde o século XIX, tomavam por alvo principal a população negra de Porto Alegre, através de uma longa série de predicados negativos, como ‘falhas de caráter’, ‘indolência’, ‘preguiça’, ‘sujeira’ e até mesmo ‘bagunça’, atribuídos por viajantes, cronistas, memorialistas e jornalistas.

Destacamos o conceito de (in)visibilidades perversas, de Mione Apolinário Sales (2007), em estudo sobre as representações acerca da infância e juventude de adolescentes pobres em conflito com a lei. A autora destaca, por um lado, a invisibilidade dos sofrimentos e das condições de vida desses jovens e, por outro lado, a visibilidade intensificada sobre as práticas infracionais juvenis, tratadas com preconceito e medo. Ressalta que se “[...] trata, portanto, de uma visibilidade perversa, seletiva e reprodutora de discriminações históricas” (SALES, 2007, p. 27). Pensamos que podemos relacionar essa visibilidade perversa à lógica dominante e hegemônica do pensamento marcado pela branquitude (CARDOSO, 2014) e pelo racismo (FANON, 1969).

O conceito de identidade pode parecer incompleto diante da complexidade e da diversidade que a experiência diaspórica representa, produzida pelo cativo, pela escravização e pelas tensões raciais experimentadas ao longo da construção da noção de brasilidade em nosso país. O acontecimento da escravização promoveu um processo de racialização e de tensões raciais que foram se reinventando e perduram até a atualidade, em distintos setores da vida social, como a economia, o trabalho, a educação e a religiosidade. Convivemos com ataques contra as religiões afro-brasileiras num fenômeno que, por vezes, constitui-se como uma espécie de guerra religiosa. O Rio Grande do Sul, cuja expressão no imaginário social compartilhado, tanto interna quanto externamente, caracteriza-se pelo ideal de branquitude (CARDOSO, 2014), paradoxalmente é um dos espaços, no Brasil, de maior concentração quantitativa de terreiros (IBGE, 2010).

De acordo com Muniz Sodré (1988), o terreiro “[...] além da diversidade existencial e cultural que engendra, é um lugar originário de força ou potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais” (SODRÉ, 1988, p. 19). Trata-se de um *território étnico-cultural* que configura formas de sociabilidade dos negros. Nessa direção, Leite (LEITE, 1996a) aponta os terreiros como *Territórios do Axé* que remetem:

[...] aos processos e modos diversos de criar espaços sociais, de se projetar enquanto comunidade, de perpetuar vínculos éticos, sócio-históricos, filosóficos, políticos, linguísticos e educativos, para garantir existência e transcendência, para oferecer aos seus adeptos modos de lidar com o mundo enquanto criação e recriação de Vida (LEITE, 2017, p. 12-13).

Ao focar o universo gaúcho, caracterizado por processos de invisibilização e exclusão da população negra e suas expressões culturais, ressaltamos os terreiros do município de Tramandaí, reconhecidos através de um levantamento inicial, na qualidade de espaços de resistência. Nesses territórios, persistem e se forjam estratégias para a continuidade dos modos de existências pautados nos saberes da diáspora negra no Rio Grande do Sul, especialmente vinculados à religiosidade cultivada. Igualmente caracterizam-se por formas de constituir família, vida comunitária e coletiva, ajuda mútua, engendrando redes de sociabilidade e fortalecimento de sujeitos negros atravessados por uma ancestralidade em movimento.

O levantamento de terreiros na cidade de Tramandaí, faz-nos observar a presença abundante de pessoas, de diferentes grupos étnicos, que praticam suas crenças em conexão com as africanidades, preservando e reinventando memórias da ancestralidade africana inerentes às práticas culturais religiosas nesses espaços. Tal levantamento inicial nos levou a denominar os terreiros como *Territórios Negros do Axé*. Inspiramo-nos na expressão cunhada por Ilka Boaventura Leite (2017): *Territórios do Axé*. A partir dessa expressão, refletiremos sobre os saberes diáspóricos construídos nestes locais físicos e simbólicos de marcada presença negra, com suas historicidades que resguardam aprendizados baseados na religiosidade afro-brasileira.

As conclusões parciais aqui apresentadas resultam de atividade investigativa construída na ação extensionista do curso, *Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre*³, que contempla a criação de ações educativas que considerem as marcas de presença e pertencimento negro nas comunidades em que os cursistas estão inseridos.

Do ponto de vista metodológico, tais questões são refletidas a partir de abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica e registros de narrativas orais com moradores do município, disponíveis na ocasião do levantamento inicial sobre os terreiros em Tramandaí. Tais narrativas não foram gravadas, mas registradas num diário de campo, por tratarem-se de

3 Curso de extensão realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) destinado aos alunos de graduação, professores das redes públicas e integrantes de movimentos sociais. O curso visa proporcionar formação docente sobre patrimônios afro-brasileiros e educação e, sobretudo, contribuir na consolidação dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

um movimento inicial demarcado pela escuta e pela oralidade. O processo incorporou também a utilização de redes sociais e sítios eletrônicos⁴.

Partimos das seguintes indagações: qual é a expressividade dos territórios afro-religiosos, como Territórios Negros, em Tramandaí? Quais potências educativas tais territórios possuem visando a EREER? Tais respostas podem mapear dados sobre as marcas de pertencimento racial negro e afro-religioso no município de Tramandaí, discutindo suas potencialidades educativas nos currículos escolares. A análise dessas possíveis respostas articula a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aos Territórios Negros afro-religiosos por meio do diálogo com os documentos legais e com os documentos norteadores produzidos pelo Ministério da Educação. De tal articulação, extraem-se considerações relativas às formas pelas quais territórios negros afro-religiosos podem promover a qualificação dos currículos, o cumprimento da Lei e a construção de uma sociedade racialmente equitativa e socialmente justa.

Concluiremos essa reflexão apontando para a riqueza educativa desses saberes, na perspectiva da educação antirracista e do currículo que trata de africanidades, histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, conforme obrigatoriedade legal prevista no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003).

Nosso pressuposto está alicerçado nos estudos de José Carlos Gomes dos Anjos (2006), que expressam a cosmopolítica afro-brasileira presente na religiosidade, capaz de propor um novo projeto humanitário, pacífico e plural. Para o autor:

A ideologia da democracia racial fecundou toda uma imagem do Brasil como o país do sincretismo, da miscigenação racial. Para essa ideologia, a imagem do cruzamento das diferenças está mais próxima de certo modelo biológico, em que espécies diferentes se mesclam numa resultante que seria a síntese mulata. A religiosidade afro-brasileira tem um outro modelo para o encontro das diferenças que é rizomático: a encruzilhada como ponto de encontro de diferentes caminhos que não se fundem numa unidade, mas seguem como pluralidades (ANJOS, 2006, p. 21).

A resposta que a religiosidade afro-brasileira apresenta é uma outra forma de relação com a diferença como parte vital da existência humana e, por isso, um referencial educativo para o projeto de EREER.

Nas narrativas orais recolhidas e registradas nesse processo de levantamento inicial, reincidiram exemplos de como os laços comunitários e familiares são importantes, pois há movimentos de doação de alimentos para famílias carentes, festas com compartilhamento de bênçãos e comidas, assim como práticas que exaltam as “*energias da natureza, folhas, água*” (narrativa oral de liderança religiosa de um terreiro de umbanda em Tramandaí).

A seguir, trataremos das especificidades da questão racial no Rio Grande do Sul, situando as práticas afro-religiosas de Tramandaí.

⁴ Através das divulgações de ações, cultos e casas afro-religiosas pela internet, por parte de alguns afro-religiosos, utilizou-se também da plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube e da rede social Facebook na identificação e primeiro contato com alguns grupos.

(IN)VISIBILIDADE PERVERSA E QUESTÕES RELIGIOSAS: OS TERREIROS EM TRAMANDAÍ

O Rio Grande do Sul (RS), por meio de amplos projetos históricos de branqueamento e europeização de sua população, construiu uma identidade caracterizada pela negação do negro em suas narrativas de memória coletiva e acadêmica (LEITE, 1996a). Tais projetos foram colocados em ação por uma elite política e econômica branca que aboliu a escravidão, mas não se preocupou em manter os legados materiais e imateriais dessa população escravizada e de seus descendentes. O acesso à terra, ao trabalho e à educação foram sistematicamente dificultados e inviabilizados para as pessoas negras.

Igualmente, no que concerne às narrativas históricas sobre a população sul-rio-grandense, produziu-se uma herança documental unicamente capaz de criar uma história que desumaniza, que destaca as pessoas negras na condição de vítima, sem estética que não a do sofrimento. A estética negra, porém, está registrada nas memórias e na organização das famílias afro-gaúchas, em movimentos de luta por trabalho, terra, educação, reconhecimento das diferenças e liberdade religiosa. Tais memórias criam novos acervos documentais com outras possibilidades de interpretação historiográfica, centradas no protagonismo e nos agenciamentos⁵ desses homens e mulheres (SILVA et al., 2017). Assim, esse movimento renovador de escrita da história do pós-abolição, a partir das lutas por emancipação, é fundamental, visto a secular subestimação da presença do negro, o que, dentre outras consequências maléficas, fomenta a sua invisibilidade social e simbólica, bem como nega as suas formas de expressões culturais, políticas e religiosas (OLIVEN, 1996).

Ressaltamos que os dispositivos de negação, que produzem e reproduzem racismo e representações discriminatórias em relação às pessoas negras, atualizam-se e impactam profundamente a vida afro-religiosa. Geram oposições ao princípio legal da liberdade religiosa, assegurado por acordos nacionais e pela Constituição Nacional, homologada em 1988. Tais dispositivos explicam, inclusive, os motivos pelos quais, em outros estados, ocorreram estranhamentos quanto à expressividade negra no Rio Grande do Sul, sobretudo quanto ao dado de que possui o maior número de afro-religiosos do Brasil (IBGE, 2010b). Consideramos esses dispositivos de negação um fenômeno de (in)visibilidade perversa, ou seja, por um lado nega-se a existência do sofrimento negro causado pelo racismo e pela falta de equidade racial em vários setores da vida social e, por outro lado, afirma-se cruelmente os pretensos perigos das práticas religiosas afro-brasileiras, tratadas com preconceito, discriminação e medo.

O município de Tramandaí, localizado no litoral Norte do Rio Grande do Sul, não se diferencia quanto à invisibilidade negra ou sua visibilidade perversa. Difundiu-se, por meio da memória histórica oficial, como um município povoado principalmente por portugueses, valorizando fortemente a cultura açoriana e o catolicismo (SOARES; PURPER, 1985). Ainda, nos

⁵ Agenciamento enquanto multiplicidade de ligações, combinações e relações de elementos e fluxos de coisas, pessoas, ideias de naturezas diferentes que produzem enunciados, bem como dissolvem noções essencialistas do sujeito (DELEUZE; PARNET, 2004).

dias atuais, pouco se menciona sobre a presença negra, contribuindo para uma simplificação e incompletude da história, cultura e religiosidade afro-brasileira na região.

Entendendo raça como um construto social e, compreendendo que sistemas de classificações raciais operam no cotidiano brasileiro, manifestando-se em forma de racismo e desigualdades sociais (ANJOS, 2008), sabemos que os negros e suas culturas têm sido acometidos de diferentes formas. Invisibilização, discriminação, intolerância, perseguição e preconceito estão entre os fatores que atingem a população negra, incluindo a religiosidade afro-brasileira. Desse modo, visto o compromisso da educação para com a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1996), em que todos os seus cidadãos são sujeitos de direitos (BRASIL, 1988), discutir relações étnico-raciais no contexto educacional é mais do que fundamental e imprescindível. A educação brasileira deve estar comprometida com a formação para a cidadania, o que envolve lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo (BRASIL, 2004a).

O Movimento Negro brasileiro, como um ator educador e político, foi o responsável por levar ao debate público as denúncias de racismo, discriminação e desigualdades, que culminaram em políticas públicas e dispositivos legais na área da educação (GOMES, 2017). Tais dispositivos possuem orientações, recomendações, princípios e fundamentos para a realização e avaliação de projetos engajados e comprometidos contra o racismo. Tratam-se de documentos de referência para as instituições que atuam nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. Destaca-se a Lei 10.639/2003, que altera o artigo 26 da Lei 9.394/1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*; o Parecer CNE/CP 003/2004, que regulamenta a alteração; e a Resolução CNE/CP 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, hoje em consecução através de Plano Nacional correlato.

Esse aparato legislativo está fundado numa política de Estado, vinculada aos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, cujo centro é a criação de políticas afirmativas de reparação histórica para as populações historicamente atingidas por crimes de racismo, destacadamente negros, quilombolas e indígenas. A EREER é uma ação afirmativa no campo do currículo escolar. O Parecer CNE/CP 003/2004 define EREER como aquela que: “[...] impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 06). Trata-se, primeiramente, de uma reeducação das relações ocorrentes entre pessoas de diferentes grupos sociais estruturadas na ideia de raça e etnia.

De acordo com Silva (2007), que foi conselheira do mandato 2002-2006 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e relatora do Parecer CNE/CP 003/2004:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Destacamos que se trata de uma conquista das pessoas e famílias negras, organizadas e em movimento de protagonismo constante e, inclusive, de um projeto social fundamental para a humanização de toda a população brasileira, especialmente as pessoas brancas.

Uma das formas pelas quais os referidos documentos legais orientam para a Educação das Relações Étnico-Raciais é através da valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, assim como de uma educação patrimonial (aprendizado a partir do patrimônio) (BRASIL, 2004a). Tal orientação implica no desenvolvimento de um ensino a partir dos bens culturais afro-brasileiros, do diálogo com as lideranças comunitárias negras e do registro das histórias não contadas dos remanescentes de quilombos, comunidades e *territórios negros* urbanos e rurais, assim como a devida preservação e difusão destes.

Nessa direção, Território Negro, apesar de ser um conceito com bases na Geografia, possui numerosas definições no meio científico produzidas em diferentes áreas do conhecimento (NOGUEIRA, 2018). No entanto, ainda que encontremos variadas noções, de acordo com Leite (1991), existe um uso genérico do termo que o compreende como espaços de limites demarcados e dimensões simbólicas que surgem em um contexto de alteridade, sendo reconhecidos pelos seus pertencentes e compostos por negros que se singularizam em experiências compartilhadas.

São exemplos de Territórios Negros, as sociedades negras, irmandades, escolas de samba, blocos carnavalescos, salões de baile, clubes de futebol, quilombos, monumentos históricos, associações afro-religiosas, terreiros que, além de estabelecerem processos de evocação de memória coletiva da presença negra, constituem-se também como espaços de resistência cultural e política (BITTENCOURT JR., 2010).

Os terreiros de religiões de matriz africana no Brasil, religiões afro-brasileiras (ANJOS, 2006), constroem comunidades distintas e coesas que possuem uma compreensão de mundo baseada em princípios civilizatórios africanos. Tais comunidades compõem espaços sacralizados de culto a entidades e antepassados, que são dotados de memórias históricas e ancestralidades. São territórios onde, historicamente, negras e negros formam famílias e criam formas de sociabilidade (SODRÉ, 1988). São espaços de vivência de uma cosmopolítica que tem no respeito, na diferença, um princípio fundamental (ANJOS, 2006).

Leite (1996a) ressalta a importância dos Territórios Negros como espaços de luta contra as invisibilidades e depreciação da população negra. De acordo com a autora:

O território negro aparece, então, como o elemento de visibilidade a ser resgatado. Através dele, os negros, isolados pelo preconceito racial, procuraram reconstruir uma tradição centrada no parentesco, na religião, na terra e nos valores morais cultivados ao longo de sua descendência (LEITE, 1996a, p. 50).

Objetivando a visibilização positiva da presença negra em cidades gaúchas focamos a identificação de territórios marcados pela expressividade religiosa afro-brasileira em Tramandaí. Como resultado da atividade investigativa, realizada no município, foram identificados trinta e seis (36) Territórios Negros afro-religiosos, aqui denominados Territórios Negros do Axé. Destes, 28 são *terreiros* de religiões afro-brasileiras; 6 são estabelecimentos comerciais

para a venda de ervas, plantas, produtos e artigos da religiosidade afro-brasileira denominados *Floras*; 1 monumento em homenagem à Iemanjá e 1 Feira de Ritos Afro-brasileiros.

QUE TERRITÓRIOS SÃO ESSES?

Tramandaí foi fundada em 24 de setembro de 1965 (hoje com aproximadamente 54 anos) e possui uma extensão de 144.408 km², com cerca de 41.585 mil habitantes (IBGE, 2010a; TRAMANDAÍ, 2013). Os territórios identificados se localizam em áreas tipicamente urbanas do município.

Apesar de possuir um histórico de reconhecimento pela difusão da cultura portuguesa e prática de fé cristãs, a cidade apresenta um número considerável de Territórios Negros vinculados à religiosidade afro-brasileira. As religiões praticadas nos terreiros identificados são Batuque, Quimbanda e Umbanda; formas rituais (ORO, 1994) com notória amplitude no Rio Grande do Sul, podendo ser denominadas de religiões afro-gaúchas (ORO, 2008). Além disso, um terreiro de candomblé (no caso da nação ketu⁶) foi identificado, evidenciando a pouca expressividade dessa forma ritual no estado. Assim, em sua maioria, são terreiros de linha cruzada (que inclui batuque, quimbanda e umbanda) (ORO, 1994), havendo também a existência de terreiros apenas de umbanda e unicamente de batuque. Soares e Purper (1985), em uma obra que versa sobre a história e cultura de Tramandaí, identificaram, à época 2, terreiros umbandistas.

São denominações comuns destes territórios: centro afro (número=9), Ilê axé/de axé/ase (n=5), casa (n=3), centro africano (n=3), reino (n=2), templo (n=2), centro de umbanda e quimbanda (n=1), ilê (n=1), principado (n=1), tenda (n=1); seguido do nome de entidades. Por exemplo, Centro Afro de Oxalá e Iemanjá. Os nome e localidades destes terreiros foram preservados, uma vez que, além de não possuímos autorização para a divulgação, tememos por acometimentos aos locais sagrados visto o crescente número de registros de intolerância religiosa. Os afro-religiosos relatam a ocorrência de vandalismos em muros, cercas e objetos nas fachadas dos terreiros, cujos responsáveis não são identificados. Além disso, também foram mencionados episódios de violência verbal, bem como tentativas de depredação das estátuas de homenagens a Iemanjá presentes ao longo do litoral gaúcho.

Ainda que o número absoluto de terreiros tenha aumentado significativamente do estudo de Soares e Purper (1985) (n=2) até o presente (n=28), consideramos que, visto o histórico de perseguição às religiões afro-brasileiras, existam terreiros que não querem ser identificados ou visibilizados, devido aos diferentes riscos que a visibilidade pode agregar. Inclusive, são comuns na cidade os terreiros que não possuem qualquer identificação na fachada⁷. Além disso, as possíveis dificuldades em legalização dos espaços, bem como por se tratarem de religiões que possuem seus sigilos, nos levam a esperar que o número de terreiros identificados esteja subestimado. Ou seja, existem complexidades sociorraciais engendradas nesse mapeamento.

6 A este respeito, Ari Pedro Oro menciona que “o Keto esteve historicamente ausente neste estado, vindo somente nos últimos anos a ser integrado, através do candomblé” (ORO, 2008, p. 14).

7 Na fachada da frente da casa ou prédio que abriga o terreiro.

Nessa direção, Leite (1991), de maneira crítica, argumenta que a localização dos Território Negros (urbanos ou rurais), assim como o próprio conceito, não se refere apenas ao espacial. Existem uma série de questões sociais colocadas, como as formas estratégicas de constituição do território, de ocupação e demarcação, por exemplo, que devem ser consideradas. Há articulações entre os territórios, as instâncias sociais e políticas. Dessa forma, no que concerne a Tramandaí, estudos devem ser realizados visando informações como a criação, história e formação de cada terreiro, visto que alguns afro-religiosos relataram terem se mudado de outras cidades do RS rumo ao litoral. E, além disso, estudos sobre os processos dinâmicos de manutenção e permanência desses territórios na cidade, devido, por exemplo, à existência de terreiros em áreas centrais no município desde os anos 1980, locais frequentemente visados pela especulação imobiliária litorânea.

Sabemos que, no Rio Grande do Sul, há uma presença significativa de babalorixás e ialorixás brancos. Ainda que não possamos adensar esse debate no momento, no sentido de pensá-lo do ponto de vista da branquitude (CARDOSO, 2014), ressaltamos que esta característica também está presente em alguns dos terreiros identificados em Tramandaí.

Além disso, anualmente o município recebe milhares de afro-religiosos de outras localidades do Estado para a Festa de Iemanjá⁸ (ORO, 1994; ORO; ANJOS, 2009), que acontece ao longo da orla marinha. Um dos pontos de concentração para os cultos é o monumento de Iemanjá, também identificado como um Território Negro. Tal monumento é local de devoção no decorrer do ano, recebendo nas proximidades do dia 02 de fevereiro (dia de homenagens à Iemanjá no RS) inúmeros terreiros, ritos e participantes. Inclusive, Leite (2017) relata o deslocamento de afro-religiosos de Santa Catarina para praias do Litoral Norte do RS, como Tramandaí, visando as homenagens. Dessa forma, dialogando com Leite (2017) e Sodré (1988), o espaço sagrado dos terreiros se refaz constantemente, possuindo uma movimentação entre espaços-lugares. Possui uma cosmopolítica que ensina uma outra relação com a diferença (ANJOS, 2006), sobretudo reconhecendo o sagrado, o axé, como força vital, em todos os seres vivos, manifestações da natureza e dinâmicas.

Durante os dias próximos a 2 de fevereiro também ocorre a *Feira de Ritos Afro-brasileiros* do município. A referida feira é montada na Avenida Beira Mar, também junto ao Monumento de Iemanjá, onde agrega artesãos. Na feira, além da presença negra de alguns dos artesãos, que possuem, majoritariamente, uma religiosidade afro-brasileira, podemos observar a venda de flores, camisetas, objetos de decoração, guias, oferendas, etc. Tanto a Feira de Ritos Afro-brasileiros quando a Festa de Iemanjá envolve, além dos poderes públicos, uma organização coletiva dos próprios terreiros de Tramandaí.

Alguns terreiros do município são filiados à FAUERS (Federação Afro-Umbandista Espiritualista do Rio Grande do Sul), que possui sede em Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, evidenciando a existência de relações de apoio e organização entre os terreiros e as cidades. Há também líderes afro-religiosos, mães e pais de santo, que criaram

⁸ Iemanjá, um dos orixás mais cultuados no Brasil, é, no panteão afro-brasileiro, a rainha do mar, dona do pensamento, protetora dos marujos e pescadores (ORO; ANJOS, 2009).

e/ou fazem parte de organizações locais, como federações e associações afro-religiosas de Tramandaí.

No contexto comunitário em que os terreiros estão inseridos, são comuns alguns tipos de práticas beneficentes em que os iniciados, junto às lideranças, realizam doação de alimentos, brinquedos, roupas, presentes de natal e fazem comidas a serem partilhadas, como sopões no inverno. São territórios que zelam e incluem diferentes grupos sociais que, tal como os negros, enfrentam também condições desiguais na sociedade brasileira.

Determinadas mães e pais de santo, por vezes, organizam ações educativas alusivas à semana da consciência negra. Exposições, palestras são algumas das atividades culturais realizadas pelas lideranças no município. Esses territórios negros, além de serem espaços sociais de inerente presença negra como suas historicidades e saberes diaspóricos, pautam e difundem as discussões étnico-raciais na cidade.

Quanto aos estabelecimentos comerciais denominados *Floras*, estes se constituem como locais de venda e compra de ervas, plantas, produtos e artigos utilizados nas práticas afro-religiosas. São locais de encontro, trocas de conhecimento e elementos, que perpassam não apenas a religiosidade afro-brasileira, mas a cultura negra na cidade. As floras seguem o mesmo “padrão” de denominação do que os terreiros, incluindo nomes de entidades: Flora Iemanjá, Flora Pai Oxalá, por exemplo.

Atualmente, Tramandaí conta com 11,31% de negros (pretos e pardos) na sua população total, segundo o IBGE (2010b). Consideramos que esse número, ainda que nos dê indicadores importantes, são desestabilizados pela amplitude que a religiosidade afro-brasileira toma no município. Terreiros, monumento, comércios locais negros, que se consolidam em Territórios Negros, nos contam histórias de presenças diferentes do oficial, tecendo outras informações e configurações sobre essa cidade.

Ainda que ser negro não seja sinônimo de ser afro-religioso⁹, os territórios identificados nos ajudam a entender, mesmo que de maneira inicial, onde negros, cultura e religiosidade afro-brasileira, como legados africanos aos seus descendentes, estão se expressando no município. Embora tais territórios não possuam apenas a presença de negros (como nos quilombos e blocos carnavalescos, por exemplo), os indivíduos que os habitam imprimem neles práticas e relações, constroem, de forma inerente, laços de pertença com o espaço e com a história do negro ali presente.

Vieira (2017), dialogando com Leite (1991) e baseada no entendimento de *Mundo Africano* de Silva (2010), aborda as noções simbólicas dos Territórios Negros, mencionando a memória e a ancestralidade negra.

[...] Territórios negros são num primeiro momento espaços físicos habitados por pessoas negras. Mas, mais do que isso, são espaços simbólicos, repletos de sentidos e significados relacionados às práticas ali existentes, a uma ancestralidade negra, a uma memória negra, a um modo de ser e estar negro (VIEIRA, 2017, p.42).

⁹ Uma vez que as religiões afro-brasileiras integram pessoas de diferentes grupos raciais (amarelas, brancas, indígenas, pardas, pretas) (ORO, 1994).

Em vista disso, entendemos os *Territórios Negros afro-religiosos* de Tramandaí, também *Territórios Negros do Axé*, na qualidade de espaços físicos e simbólicos de inerente presença negra através de pessoas, entidades e ancestralidades. Territórios dotados de sentidos e historicidades, de iyalorixás e babalorixás que aprenderam também em família e em coletividade. Terreiros que estabelecem processos de evocação à ancestralidade e à memória coletiva negra, por meio dos saberes iminentes no fluxo de axé, através do compartilhamento e da ajuda. Territórios que são resistência e fazem movimentos com base na religiosidade afro-brasileira em cidades majoritariamente brancas, como Tramandaí.

COMO NOS EDUCAM OS TERRITÓRIOS NEGROS DO AXÉ?

Já é corrente pensar a educação de forma ampla, de modo que se pode afirmar que ela não ocorre apenas a partir de espaços escolares, mas também educam os movimentos sociais, comunidades, familiares, grupos culturais, organizações políticas, entre outros. Nessa direção, argumentamos que os expressivos Territórios Negros afro-religiosos identificados em Tramandaí educam, bem como possuem potencialidades para fomentar a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro e fora do espaço escolar.

Na qualidade de guardiões de memórias e ancestralidades negras marcadas pela diáspora africana no Brasil, os terreiros afirmam positivamente línguas étnicas, músicas, crenças e cosmopolíticas de profundidade absoluta. Em seu interior, fazem essa afirmação, ao mesmo tempo que amenizam dores construídas na experiência de uma sociedade racista e racializada, cujo preconceito e discriminação religiosa se interseccionam cotidianamente. Externamente, nos educam com importantes valores civilizatórios diaspóricos.

No que concerne às instituições de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b) orientam, de forma geral, para a reparação das desigualdades étnico-raciais, bem como para o reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros. Nessa direção, uma série de ações, posturas e temas são indicados com a finalidade de instruir o exercício e cumprimento de uma educação antirracista.

Uma das questões dispostas no Parecer CNE/CP 003/2004, ainda que de forma breve, é a importância de uma educação com base na realidade da região, em que, no que diz respeito aos conteúdos para o ensino da História Afro-brasileira, deverá ser “[...] dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade” (BRASIL, 2004a, p.12). Além daqueles territórios e acontecimentos bases para o ensino da história e cultura afro-brasileira e Africana (como o Quilombo dos Palmares, Dia da Consciência Negra, a capoeira, a história da África, a participação dos africanos e seus descendentes na história do Brasil, etc.), consideramos que devam ser abordados os territórios, acontecimentos e manifestações culturais afro-brasileiras e africanas próprios da região, como o Parecer CNE/CP 003/2004 subsidia.

Possibilitar visibilidade afirmativa para as expressões e valores civilizatórios, marcos e territórios do entorno é primordial no reconhecimento e construção de imagens e identidades

positivas dos negros. Por conseguinte, auxilia-se não só na valorização da história e da cultura negra, mas das histórias e vivências que alunos e suas famílias possuem.

Stela Guedes Caputo (2012), em seus estudos sobre a relação da escola com praticantes do Candomblé, destaca que a forma mais comum encontrada pelas crianças e pelos demais adeptos é esconder suas práticas religiosas em diversos espaços, sobretudo na escola, considerado um dos mais difíceis. A autora afirma que as estratégias pedagógicas dos professores, pautadas pelas suas próprias crenças religiosas, geralmente acirram o contexto de negatização e preconceito que essas pessoas sofrem.

A identificação dos Territórios Negros afro-religiosos em Tramandaí, Territórios Negros do Axé, se torna, desse modo, importante subsídio à Educação das Relações Ético-Raciais. Além de serem considerados como patrimônios, o reconhecimento de territórios locais contribui para a valorização dos sujeitos negros e das suas comunidades, que vivenciam as religiões afro-brasileiras. Tais sujeitos, quando alunos, possuem a chance de perceberem publicamente sua religiosidade de forma positiva no contexto escolar, além de se compreenderem como parte de uma história viva. Ademais, visto que os territórios se constituem como um referencial espacial da cultura negra local, eles são capazes de embasar a construção de materiais pedagógicos, estudos e atividades que proporcionem ERER diariamente.

Não se pretende um ensino das religiões afro-brasileiras, mas sim uma educação que reconheça Territórios Negros, aborde-os de forma positiva. Educação que se posicione contra as diversas formas de discriminação, de modo que todos se sintam incluídos sem negarem a si mesmos, como muitos alunos/as negros/as e não negros/as fazem quanto as suas vivências junto às religiões afro-brasileiras. Um ensino que permita “[...] o direito dos negros se reconhecerem, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004a, p.2). Que dê condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados e desrespeitados pela sua cultura e religiosidade.

A educação e “[...] a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados [...]” (BRASIL, 2004a, p.6). Tem o comprometimento de fomentar a mudança desses fatos, através do ensino do exercício da cidadania, da justiça, do respeito e da ética. Tem o dever, como obrigatório por lei, de reeducar as relações entre negros e brancos, assim como entre outras raças e grupos étnicos, para a construção de uma sociedade antirracista, que diz respeito a todos os brasileiros.

E, visto os caminhos contrários ao respeito, à diferença¹⁰ e diversidade, assim como à liberdade de expressão, nos quais movimentos conservadores que tomam as instâncias políticas brasileira nos apontam, educar para uma sociedade democrática, justa e equânime, que respeite os negros, seus territórios e religiosidade, se torna primordial não só para a construção de uma sociedade mais justa, mas para a seguridade das legislações existentes.

A ERER, orientada nos documentos legislativos do campo da educação, visa primeiramente as instituições de ensino, contudo, sua proposta se materializa no campo das diversas relações humanas. De acordo com Silva (2007, p. 490), a ERER “[...] persegue o objetivo

10 Tendo em vista que as diferenças são construídas culturalmente e ao longo do processo histórico nas relações sociais e de poder (GOMES, 2003).

precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público”. Dessa forma, o objetivo é uma educação para relações étnico-raciais positivas, que transpasse os muros da escola, a ser também praticada no seio da sociedade e, assim, capaz de transformá-la.

Os Territórios Negros Afro-Religiosos, Territórios Negros do Axé, forjam espaços políticos de sociabilidade, valorização e resistência da cultura, religiosidade e ancestralidade negra. Em sua expressividade, no que concerne ao município de Tramandaí, eles desestabilizam a historiografia oficial que subestima a presença do negro, lutando contra a invisibilidade social, simbólica e territorial. E, desse modo, podemos falar de territórios negros que também educam para relações étnico-raciais fora do contexto escolar. Uma educação que refaz a história e a atualidade, abrangendo uma nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exemplo refletido neste artigo, acerca dos terreiros em Tramandaí, consideramos que a identificação e a educação a partir de Territórios Negros e expressões religiosas negras locais são importantes ações para a EREER, pois contribuem para a ampliação do reconhecimento, valorização e respeito para com os negros, suas histórias e culturas. Os terreiros, como Territórios Negros do Axé, são espaços de memória e de resistência, material e imaterial, cuja existência e reinvenção cotidiana são legados da grandiosidade espiritual, estética e cosmopolítica dos africanos em diáspora no Sul do Brasil. A visibilidade afirmativa desses espaços é fundamental para a construção de uma educação plural e de uma sociedade equânime do ponto de vista religiosos, social e racial. Há muito o que aprender com os Territórios Negros do Axé.

É fundamental o conhecimento dos territórios negros para o desenvolvimento de uma educação antirracista e para o fortalecimento da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal projeto social e educativo deve ser implementado através de uma associação entre os próprios ambientes escolares e os espaços que a população afro-brasileira ocupa e transforma através dos anos. A compreensão dos percursos traçados por essa parcela da população torna reconhecíveis as estratégias e as circunstâncias que determinaram o posterior desenvolvimento das relações étnicas em nossas cidades e demonstra, através da ocupação dos espaços, as dinâmicas sociais que conformaram o racismo e as possibilidades de sua superação por meio de políticas de ação afirmativas e de políticas públicas de Estado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b), visa-se políticas de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente, de modo que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e discriminações. Nesse sentido, os Territórios Negros identificados em Tramandaí mostram seu potencial para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma vez que se constituem como referenciais espaciais das pessoas negras na cidade, conduzem ao apren-

dizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo. Tais locais ainda confluem no tratamento em perspectiva positiva da história da ancestralidade e religiosidade afro-brasileira, adequando-se para orientar o rompimento com imagens negativas contra negros e afro-religiosos. Dispõem sobre a presença negra na formação da sociedade, além de, fora dos muros escolares, propiciar aprendizagens singulares, uma vez que estabelecem processos de encontros e contatos com a diferença.

Sobretudo, os Territórios Negros ensinam uma cosmopolítica que promove uma relação outra com a diferença (ANJOS, 2006), afirmando sua singularidade e respeitando as crenças diversas. Observa-se a dimensão do sagrado, reconhecido em todos os seres vivos e manifestações da natureza, não apenas na dimensão humana e social. As estratégias históricas que as pessoas negras encontraram para viver suas crenças, preservando-as, lidando com perseguições religiosas, violências físicas e simbólicas, é uma aprendizagem de generosidade e humanização. São esses saberes diaspóricos que afirmamos como fundamentais nos currículos escolares.

Compreendemos que o estudo dos espaços públicos e privados frequentados, apropriados e constituídos pela população negra da cidade de Tramandaí, ao longo de sua história, é essencial quanto à atitude de visibilização, valorização e reconhecimento desse legado para toda a cidade. Identificar Territórios Negros do Axé é, inclusive, abrir possibilidades no sentido de providenciar, em auxílio às escolas e instituições educativas, a identificação, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, J. C. G. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ANJOS, J. C. G. A categoria raça nas Ciências Sociais e nas políticas públicas no Brasil. In: SANTOS, J. A.; CAMISOLÃO, R. C.; LOPES, V. N. (Ed.). **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 15-27.

BITTENCOURT JR., I. C. Territorialidade negra urbana: a evocação da presença, da resistência cultural, política e da memória dos negros, em Porto Alegre, delimitando espaços sociais contemporâneos. In: POSSAMAI, Z. R. (Org.). **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p. 129-159.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n.

248, 23 dez. 1996. Seção I. p. 27834-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, DE 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004. Seção 1. p. 11. 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. 296 p.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Araraquara: UNESP, 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d’Água, 2004.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Ed.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-79.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil em Síntese**. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tramandai/panorama>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1489>>. Acesso em: 21 maio. 2018.

LEITE, I. B. Territórios Negros em Áreas Rural e Urbana: Algumas Questões. In: LEITE, I. B. (Org.). **Textos e Debates**: Terras e territórios de Negros no Brasil, Florianópolis, NUER-UFSC, Ano 1, n. 2, p. 39-46, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/126236/Textos%20e%20Debates%20No%202.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LEITE, I. B. Descendentes de Africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996a. p. 33-53.

LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996b.

LEITE, I. B. (Coord.). **Territórios do Axé**: religiões de matriz africana em Florianópolis e municípios vizinhos. Florianópolis: Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas; Editora da UFSC, 2017. Disponível em: <<http://kadila.net.br/wp-content/uploads/2016/08/Terrio%CC%81rios-do-Axe%CC%81-NUER-2017.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NOGUEIRA, A. M. R. A construção conceitual e espacial dos Territórios Negros no Brasil. **Revista de Geografia**, Recife, v. 35, n. 1, p. 204-218, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/234423>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEN, R. G. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 13-32.

ORO, A. P. **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

ORO, A. P. As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 9, n. 13 p. 9-23, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/File/5244/2975>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

ORO, A. P.; ANJOS, J. C. G. **Festa de Nossa Senhora dos Navegantes em Porto Alegre**: sincretismo entre Maria e Iemanjá. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura e Editora da Cidade, 2009.

ROSA, M. V. F. A Colônia dos Africanos na Cidade dos Imigrantes: cor, nacionalidade e disputas pela moradia em um bairro de Porto Alegre durante o pós-abolição. In: GOMES, F.; DOMINGUES, P. (Org.). **Políticas da Raça**: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014. p. 263-278.

SALES, M. A. **(In) visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. O. et al. **Pessoas comuns, histórias incríveis**: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense. Porto Alegre: UFRGS; EST Edições, 2017.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SILVA, P. B. G. Colonos e Quilombolas, todos negros! In: SANTOS, I. (Coord.) et al. **Colonos e quilombolas**: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre. Porto Alegre: s/n, 2010.

SOARES, L. S.; PURPER, S. **Tramandaí terra e gente**. Porto Alegre: Assessoria Gráfica e Editorial Ltda, 1985.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

TRAMANDAÍ, Prefeitura Municipal. **A cidade**: aspectos Geográficos. Tramandaí, 2013. Disponível em: <http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=12>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VIEIRA, D. M. **Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970)**: Geografia histórica da presença negra no espaço urbano. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em:<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/177570>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Submetido em: 04/02/2019

Aceito em: 11/05/2019

A construção da abordagem histórica numa perspectiva afrocentrada por meio do uso da poesia negra em sala de aula

Fábio Eduardo Cressoni

cressoni@unilab.edu.br

Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a categoria epistemológica e teórica afrocêntrica para, em seguida, demonstrar suas possibilidades de uso para o ensino de história na educação básica. Para tanto, optamos por expor o referido conceito a partir da obra de Assante (2009; 2014), problematizando suas origens e fundamentos para, em seguida, indicarmos como este referencial pode ser adotado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na área de história. O caminho teórico-metodológico adotado na escrita deste artigo nos conduz sequencialmente a compreensão da ideia de quilombismo, de acordo com as definições propostas por Abdias do Nascimento. Em seguida, dotados deste escopo pedagógico, passamos a observar como a literatura elaborada pelos poetas negros Solano Trindade e Oliveira Silveira permite inserir esta perspectiva em sala de aula. Finalizamos esta reflexão, apresentando parte da produção literária cearense no contexto abolicionista.

Palavras-chave: Ensino de história; Pensamento afrocêntrico; Quilombismo.

The construction of the historical approach in a perspective afrocentrated by the use of black poetry in classroom

ABSTRACT

This paper aims to present the epistemological and theoretical afrocentric category to then demonstrate its possibilities of use for the teaching of history in basic education. In order to do so, we have chosen to expose this concept Assante (2009; 2014), problematizing its origins and foundations, and then indicate how this reference can be adopted for the development of the teaching-learning process in the history area. The theoretical-methodological path adopted in the writing of this article leads us

sequentially the understanding of the idea of quilombismo, according to the definitions proposed by Abdias do Nascimento. Then, endowed with this pedagogical scope, we begin to observe how the literature elaborated by the black poets Solano Trindade and Oliveira Silveira allows to insert this perspective in classroom. We conclude this reflection, presenting part of Ceará's literary production in the abolitionist context.

Key words: History teaching; Afrocentric thinking; Quilombismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a categoria epistemológica e teórica afrocentrica para, em seguida, demonstrar suas possibilidades de uso para o ensino de história na educação básica. Para tanto, optamos por expor o referido conceito, problematizando suas origens e fundamentos para, em seguida, indicarmos como este referencial pode ser adotado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na área de história. O caminho teórico-metodológico adotado na escrita deste artigo nos conduz sequencialmente a compreensão da ideia de quilombismo, de acordo com as definições propostas por Abdias do Nascimento.

Em seguida, dotados deste escopo pedagógico, passamos a observar como a literatura elaborada pelos poetas negros Solano Trindade e Oliveira Silveira permite inserir esta perspectiva em sala de aula. Finalizamos esta reflexão, apresentando parte da produção literária cearense no contexto abolicionista.

Desta forma, nos propomos a analisar, de maneira comparativa, os escritos poéticos cearenses acerca da população africana e afro-brasileira escravizada e de seu processo de libertação com os textos que podem ser pensados na lógica da abordagem quilombista. Este exercício busca indicar os problemas do enunciado abolicionista do Ceará para o ensino de história, ao mesmo tempo em que apresenta outra opção teórico-metodológica a ser adotada nas escolas, centrada na África e em sua experiência diaspórica pelo mundo, em especial na formação da sociedade brasileira.

AFROCENTRICIDADE E QUILOMBISMO: CONTRIBUIÇÕES DE MOLEFI ASANTE E ABDIAS DO NASCIMENTO

A primeira premissa que devemos ter em mente ao pensarmos o conceito de afrocentricidade diz respeito a suas origens. Trata-se de um paradigma elaborado pelo intelectual afro-americano Molefi Kete Asante, na década de 1980. As primeiras ideias sistematizadas por Asante em relação a esta proposta foram publicadas na obra *Afrocentricidade: a teoria de mudança social* (2014).

No Brasil, os principais divulgadores das ideias de Asante são os professores Renato Nogueira Jr. (UFRRJ) e Elisabeth Larkin Nascimento (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros). O primeiro dedicou parte de seu trabalho a tradução de textos do pensador

afro-americano, bem como publicou trabalhos significados nesta temática, a partir do pensamento de Asante, em especial no que se refere a constituição de um currículo afrocentrado para a educação básica. Já a segunda se destaca pela organização da obra *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*, trabalho que reúne textos de diferentes autores, entre eles o próprio Asante, além de outros importantes teóricos afrocentrados, como a própria Elisabeth e Abdias do Nascimento.

Na década de 1960, alguns intelectuais afro-americanos inseriram novos estudos nas universidades, a partir de uma forma de conhecimento que ficaria conhecida como Estudos Negros. Esta proposta se fundamentava na ideia da articulação de saberes baseados em perspectivas negras, capazes de se contrapor ao conhecimento hegemonicamente branco produzido no interior da academia estadunidense (NOGUEIRA JR. 2010, p. 01).

As origens do pensamento afrocentrado proposto por Asante nos remete ao século XIX, em direção as primeiras ideias relativas ao projeto político de união africana, isto é, do pan-africanismo, bem como da articulação entre conceitos atrelados aos estudos pós-coloniais e da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, nos anos de 1960 (NOGUEIRA JR. 2010, p. 02).

Desta junção entre teoria e ativismo negro, destacamos nomes como W.E.B. Du Bois, historiador e ativista afro-americano, considerado um dos precursores do movimento pan-africanista, e Cheikh Anta Diop, historiador senegalês que defendeu a tese da existência de um Egito negro, como forma de se combater o racismo científico. Ao lado destes, enfatizamos o afro-martinicano Franz Fanon, autor de vários estudos sobre o racismo, além de ter atuado na luta pela libertação da Argélia, na década de 1950. A partir da segunda metade do século XX, podemos citar outros nomes importantes que contribuíram para a consolidação do pensamento negro, tais como Malcom X, Amílcar Cabral e Maulana Karenga (RABAKA, 2009), todos estes com notória influência sobre as ideias de Asante.

Segundo Asante (1999), um dos principais conceitos ligados a afrocentricidade seria a ideia de agência. A agência, neste caso, depende sempre do sujeito que a movimenta, isto é, de seu agente. O agente seria o sujeito que consegue operar seus movimentos de maneira autônoma, adotando formas de pensar e agir em conformidade com seus interesses. Desta forma, a agência diz respeito aos recursos que necessitam ser mobilizados para que este indivíduo consiga alcançar sua liberdade. A população negro-africana e negro-africana-diaspórica deve se atentar a sua posição nos projetos políticos, econômicos, sociais, éticos e epistêmicos que representam esta população. Dentre estes projetos, destaca-se a escrita e o ensino da história.

Para Asante, é necessário constituir uma centralidade negro-africana aqui (diáspora) e acolá (continente africano), fundamentada nos valores ancestrais civilizatórios deste povo, a partir de “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (1999, p. 93). Daí decorre a atenção do indivíduo a toda ação excludente, capaz de deslocá-lo e oprimi-lo, diante da centralidade focada na experiência de seu opressor.

Deslocado de sua centralidade, posto em desagência em seu próprio mundo, o africano deixa de ser sujeito da história. Todavia, a proposta que estamos a apresentar, evidencia justamente o contrário: “o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história” (ASANTE, 1999, p. 97).

Trata-se, pois, de uma dupla missão, ou seja, primeiramente descortinar e debater uma produção científica negra produzida no continente e também na diáspora. A segunda tarefa neste quadro teórico destaca a emergência de se compreender os fundamentos desses saberes, bem como o contexto atual de seu estado da arte. A partir deste exercício, é possível notar a intencionalidade desta junção:

Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais de matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal e o foco central dessas duas missões é a agência dos africanos na própria narrativa (NASCIMENTO; FINCH III, 2009, p. 42).

Para evidenciar uma produção científica focada nesta perspectiva, Asante (2009) informa-nos acerca das cinco premissas básicas a serem consideradas na constituição de uma interpretação afrocentrada. São elas: 01) interesse pela localização psicológica; 02) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 03) defesa dos elementos culturais africanos; 04) compromisso com o refinamento léxico; 05) compromisso com uma nova narrativa sobre a história da África.

Em relação a primeira questão levantada pelo autor, trata-se de questionarmos qual nosso posicionamento diante da escrita e do ensino da história? Conforme indica-nos Asante, “uma pessoa está deslocada ou descentrada de sempre que se posicionar a partir de experiências que não fazem parte de sua história, sempre que operar centrada nas experiências de outrem” (2009, p. 96).

A primeira premissa aqui apontada deve possibilitar ao indivíduo condições de problematizar a noção de tempo histórico a partir de características próprias da experiência afrocentrada. Sobre este desdobramento, inerte a segunda questão proposta por Asante, Nogueira Jr. (2010) afirma que a compreensão da temporalidade deve partir do presente do sujeito, direcionando-o ao entendimento de sua ancestralidade como elemento fundador desse tempo. Observa-se, deste modo, como o passado atribuí significado ao tempo atual, definindo-o e justificando-o:

(...) a inserção de uma temporalidade afrocentrada não deve estar devotada para a busca de um passado idealizado, nem de uma África mítica, porém se trata de aprender com as gerações antigas e entender que o presente só é possível pelo passado que o antecede (NOGUEIRA JR., 2010, p. 08).

Essa compreensão própria do presente, faz-se exercitar pela construção de um passado próprio. Nesse sentido, devemos entender a terceira premissa arquitetada por Asante. A fundamentação da ancestralidade advém da identificação, adoção e divulgação dos

elementos que fornecem as bases para a compreensão da forma de ser vivenciada no continente e na diáspora:

(...) não se pode assumir uma orientação voltada à agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Deve haver a compreensão dos elementos africanos linguísticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e dos valores, hábitos, costumes e religião sem impor interpretações eurocêntricas ou não africanas (ASANTE, 2009, p. 98).

Feita essa junção das bases citadas pelo autor, tomadas aqui como fundamentos do tempo histórico presente, a partir da significação ancestral do passado, tem-se o desafio da escrita e do ensino da história. Daí decorre a quarta premissa do pensamento afrocêntrico, destinada ao refinamento léxico que visa ressignificar o lugar do sujeito negro na construção da abordagem histórica. Uma característica própria desse lugar diz respeito a necessidade de se desconstruir paradigmas que enunciam representações negativas sobre a historicidade negro-africana e sua diáspora:

Livrar-se da linguagem da negação dos africanos como agentes na esfera da história da África reduzidos a condição de inferioridade, não-humanos, selvagens de segunda classe. O pensamento afrocentrado se encaixa no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (ASANTE, 1999, p. 99).

Junto à esta desconstrução, têm-se a emergência de não mais se estudar a África apenas na sua relação com a Europa. Devemos pensar sua localização de maneira interrelacional. Logo, decorre a seguinte indagação: como diferentes grupos sociais se comunicavam e estabeleciam processos de mediação a partir de características próprias, quer seja no continente africano, quer seja nas diásporas? Asante exemplifica esta questão a tratar dos esquemas propostos por uma historiografia que produz “um tipo de pesquisa direcionada, que não permite ao pesquisador entender as inter-relações com culturas adjacentes ou contíguas” (ASANTE, 1999, p. 100).

Apresentado o conceito de agência, sua dupla finalidade e as premissas que devem ser consideradas para a fundamentação da categoria epistêmica e teórica afrocentrada, podemos nos concentrar em uma de suas variantes, aqui proposta por Abdias do Nascimento, ou seja, o quilombismo.

De acordo com Flores e Amorim (2011), o quilombismo pode ser compreendido como uma teoria social e política, cujas bases se assentam nas experiências comunais de matriz africana postas em funcionamento nas Américas e no Caribe. Ele visa, de acordo com os autores, a desconstrução de estigmas constituídos no decorrer da formação da sociedade brasileira.

São justamente estes estigmas, centrados nas narrativas em torno da escravidão e da abolição, a partir de um protagonismo não-negro, que impedem o estabelecimento da centralidade negro-africana e negro-diaspórica na construção da abordagem histórica. Falar da África e da experiência de seus descendentes no Brasil em sala de aula significa tão somente

tratar da compreensão de tempo linear progressivo que desdobra a escravidão em alforria? Dito isto, podemos considerar que estes estigmas inviabilizam qualquer tipo de discussão que possa nos conduzir a compreender os valores civilizatórios negro-africanos baseados em uma outra experiência temporal, assentada em sua ancestralidade.

Entre as décadas de 1940 e 1960, Abdias do Nascimento (1914-2011), por intermédio do Teatro Experimental do Negro (TEN), visou problematizar a questão racial no país, buscando, ao mesmo tempo, empoderar a população afro-brasileira e conscientizar a população não-negra sobre os agravos decorrentes de nossa estrutura colonial-racial e seus impactos naquele momento histórico.

Na sequência, entre as décadas de 1960 e 1980, Abdias pode ser compreendido a partir de sua luta política para além do ideário pedagógico posto em prática por meio dos palcos. Sua atuação como intelectual e militante negro o conduzem a confrontar as ideias de Gilberto Freire acerca do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que ele se integra à luta internacional, unindo-se ao movimento pan-africanista. Internamente, suas movimentações políticas o elevaram a ocupar espaço no Congresso Nacional, tendo, inicialmente, assento como deputado federal e, mais tarde, como senador da República.

A que se perguntar pelos fundamentos desse percurso, ou seja, pelos cinco elementos que categorizam a perspectiva afrocentrada e sua agência – localização no presente, baseada na ancestralidade – e de que maneira estes estariam presentes nas ideias de Abdias do Nascimento? O quilombismo de Abdias, pode ser pensado como projeto intelectual negro coletivo, cuja tratativa dos cinco elementos aqui citados se tornam pedagógicos, à medida que sua *episteme* requer de nós uma dupla finalidade: aprender-para-transformar e vice-versa:

O negro trouxe até a última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossocial-cultural que mantém atuando até os dias de hoje. Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas calcadas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviam unicamente para procrastinar (adiar) o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa uma proposta de adaptação aos moldes de sociedades capitalistas e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeados pelo colonialismo e o racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 1980, p. 262).

Parece-me que encontramos no quilombismo a junção de dois verbos que não podem ser concebidos separadamente. Resistir para existir. Novamente, acenamos para a compreensão de tempo histórico afrocentrado que, no quilombismo, tal qual as ideias de Asante, foca-se no presente, a partir das particularidades do passado, ou nas palavras do próprio Abdias, na elevação da autoestima da população afro-brasileira por meio de seu acervo.

A relação entre esse acervo e as concepções de resistência e existência podem ser pensadas a partir das ideias de Souza sobre a possibilidade de uma comunidade aquilombar-se. Segundo a autora:

A ideia central do movimento de aquilombar-se reside nas várias estratégias e mobilizações impetradas nos quilombos, mocambos, terras de pretos, terras de santo (dentre outras denominações existentes) ao longo da história do País, para manterem-se íntegras física, social e culturalmente. A perspectiva de resistência é intrínseca, porém a resistência traz em si a concepção fundamental de existência. Essa existência histórica fundamenta-se e ressemantiza-se no presente, no existir atual (2008, p. 106).

A esse processo não dicotômico de resistência-existência soma-se um terceiro fator: a autonomia. Ao pensar a construção identitária quilombola atual na sociedade brasileira, Souza propõe que esse tripé seja vetor da ideia de aquilombar-se face a tentativa de reduzir o Outro (negro) a Si Próprio (não-negro):

A resistência e autonomia, aspectos fundamentais da construção identitária das comunidades quilombolas, são também as linhas motoras do movimento de *aquilombar-se*. Por meio de estratégias as mais distintas possíveis, essas comunidades se estabelecessem enquanto locus de alteridade em relação a dita sociedade nacional e reivindicam o reconhecimento de sua cultura, de seus costumes, de suas formas de organização. Essa busca por reconhecimento passa, de forma elementar, pelo reconhecimento de seu território, a partir da lógica que o fundamenta, distinta da perspectiva privada, abarcando uma dimensão holística dos aspectos sociais, culturais e econômicos desses grupos (SOUZA, 2008, p. 106-107).

Compreendemos a dimensão holística citada pela autora como cosmovisão de mundo. Nesse sentido, procuramos explicar a existência humana a partir das especificidades dessa compreensão do universo, nas suas mais distintas interseções. Assim o faz Abdias, ao pensar o quilombismo e propor, com este, a consolidação científica dos meios dispostos a resistir, existir e proporcionar autonomia as cosmovisões africanas e afrodiáspóricas:

Assegurar condição humana das massas afro-brasileiras há tantos séculos tratadas e definidas de forma humilhante e opressiva, é o fundamento étnico do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento. (NASCIMENTO, 1980, p. 264).

A história, igualmente a outros conteúdos que balizam o currículo na educação básica brasileira, na construção de suas abordagens, também pode contribuir para efetivar esse desafio. Nesse sentido, diante desta breve exposição sobre os conceitos de afrocentricidade e quilombismo, passaremos a tratar da possibilidade da escrita de uma outra história. Iremos percorrer este caminho a partir do uso da literatura afro-brasileira como fonte para o ensino desta disciplina em comparação com os escritos cearenses acerca da escravidão e de seu suposto proto-abolicionismo.

USOS E ABUSOS DA LITERATURA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: OLIVEIRA SILVEIRA E SOLANO TRINDADE DIANTE DA NARRATIVA ABOLICIONISTA CEARENSE

A presença de elementos literários para a escrita e o ensino da história podem ser pensadas por intermédio da compreensão das condições sociais de uma obra literária, aqui tomada como um dado cultural. Neste sentido, Thompson (1987) afirmará que um texto desta natureza pode indicar dados biográficos, políticos, econômicos, culturais e sociais, fazendo-se, pois, uma experiência social vivida.

A esta experiência se soma a compreensão da estrutura de sentidos (WILLIAMS, 1989) dessa narrativa, que pode proporcionar uma série de perguntas ao historiador. Trabalhos notoriamente reconhecidos no Brasil, como os de Sevcenko (1995) e Chalhoub (1991), sinalizam a relação entre literatura e histórica e suas diferentes possibilidades de investigação. Guiados por estas perspectivas, em consonância com os elementos anteriormente expostos acerca das ideias de Asante e Nascimento, passamos a apresentar dois poemas de autores afro-brasileiros: Oliveira Silveira e Solano Trindade.

Gaúcho, graduado em letras e com atuação expressiva como poeta e professor, Oliveira Silveira (1941-2009) ganharia notoriedade nacional em 1971, ao propor, em conjunto com o coletivo político Palmares, a adoção do dia 20 de novembro como data alusiva a consciência negra. Decorre de sua oposição as comemorações ligadas ao dia 13 de maio sua proposta, no sentido de denunciar o racismo no Brasil (CHAVES; AMORIM, 2011).

Podemos ler seu *Poema sobre Palmares* (1987) nesta perspectiva. Operando como denúncia, ele visa centrar o lugar do sujeito negro na história, articulando os elementos propostos por Asante ao mesmo tempo em que identificamos seu movimento de aquilombar-se na construção de sua abordagem histórica:

Nos pés tenho ainda correntes
nas mãos ainda levo algemas
e no pescoço gargalheira,
na alma um pouco de banzo
mas antes que ele me tome,
quebro tudo, me sumo na noite
da cor de minha pele,
me embrenho no mato
dos pelos do corpo,
do sangue,
vão nas asas negras
da alma,
regrido na floresta
dos séculos,
encontro meus irmãos,
é Palmar,
estou salvo !

(...)

Zumbi – nome gravado
A lança
Nos contrafortes da serra,
A sangue
nos contrafortes da história,
a fibra
na alma forte dos negros!
Palmar !
guarnecendo a memória dos teus
bravos !

Palmar !

Arranquem todas as palmeiras
e mais se encravará
a raiz dessa memória,
quebrem os contrafortes
e não se abalará
tua glória,
queimem a história toda
e verão que és eterno !

Senhor historiador oficial,
deixe o sobrado, a casa-grande,
recue na linha do tempo,
mergulhe no espaço geográfico,
peça licença, limpe os pés,
se deixe abocanhar por um quilombo,
mastigar pelas choças,
meta-se no bucho do Palmar,
escute aí seu coração tambor
e veja o sangue digno
fluindo generoso
nas veias caudalosas.

Desde o alto da serra da Barriga
Olhe rumo ao litoral;
Veja num lado história, noutra escória.
Depois comece a contar.

(...)

Para Palmares veio negro
que não gemia nos açoites
E pelo mato escuro veio negro
que se escondeu na própria noite.
Pela selva fechada veio negro
para quem o Palmar foi clareira
No rastro uns dos outros vieram negros,
cães acuados farejando o cheiro.
E negro roubado a esmo
do cativo para a liberdade,

do senhor para si mesmo.

Calunga ficou no litoral
mas o supremo Nzambi,
o amuado Calundu
e o espírito bantu dos ancestrais,
deuses jejes,
divindades da costa da Guiné,
todos chegaram logo
pra acompanhar seu povo, e houve fé.

(...)

E ressurgiu adiante, cerne
Do tronco de mais quilombos,
Um tal negro Kamuanga nesta mesma
Região dos Palmares,
O quilombo do Cumbe – Paraíba,

(...)

Em campos e cidades,
Em Luís Gama, Rebouças, Patrocínio,
Cruz e Sousa emparedado,

(...)

Frente Negra, imprensa negra,
João Cândido, Solano e Abdias,
(...)

Falsificaram os livros de história,
trocaram os heróis,
botaram máscara de carnaval
nos fatos,
botaram fogo nos documentos
do tráfico e do crime
e então ficamos sendo os que não vieram,
ficamos sendo os que não são,
ficamos sendo estas ruínas
em auto-reconstrução.

Mas a luta prossegue, estrada longa
abrindo seu próprio sulco
e picadas
rio longo cavando seu leito,
buscando uma foz.
A luta continua e é por isso
que este poema é um quilombo.

(...)

Quilombo de negro negro,
quem quiser que se negue
e se entregue.

Quilombo de negro pobre
e quiser que se acomode.
Quilombo de negro hoje
sem mato para refúgio.

Quilombo com outro nome
outra forma e mesma voz
libertária do homem.

Quilombo de quilombola
renascendo na seiva
Sangrenta
da história.

(SILVEIRA, 1987, p. 1-2, 13-14, 17).

Consideramos que os cinco elementos que fundamentam a perspectiva de Asante estão presentes no poema apresentado. Desta maneira, parece-nos ainda que as categorias propostas por Nascimento em relação ao quilombismo poder ser pensadas face este recurso literário para o ensino de história. Todavia, trata-se de conceber o emprego da narrativa em consonância com a abordagem afrocentrada quilombista.

Ao abordar a história do quilombo dos Palmares, Silveira nos convida a adotar outra centralidade, focada na experiência africana e sua diáspora. Ele opera essa ação demonstrando preocupação com o tempo presente, ao tratar da escrita e do ensino da história quando confronta o lugar do historiador oficial.

A desconstrução e reconstituição da noção de tempo é afrocentrada na busca pela ancestralidade, a qual, conforme já observado, se eleva na perspectiva de se resistir para existir, de maneira autônoma. Assim o faz Silveira, ao tratar da relação entre Palmares e o continente africano, a partir de suas diferenças, mas, sobretudo, de uma experiência comunal comum assentada em uma das características dos valores civilizatórios negro-africanos: a religiosidade. A partir dessa ligação, ele retoma outros exemplos posteriores (João Candido, Luiz Gama, etc.), ao mesmo tempo em que identifica o elo entre essa ancestralidade matricial africana e o movimento negro brasileiro.

Logo, identificamos o refinamento léxico de sua escrita e, por conseguinte, seu compromisso com a constituição de uma outra narrativa, que nos proporciona a possibilidade de pensarmos, de maneira aquilombada, o presente, revisitando nosso passado colonial, imperial e republicano a partir de outras lentes, distantes da alteridade eurocentrada e colonialista que nos permeia. A sequência final do poema permite essa afirmação, à medida que retoma o tempo histórico presente transitando da denúncia em direção a resistência e projeção de um futuro projetado na ideia moderna de quilombo, como espaço de reconhecimento, existência e autonomia alçada em sua própria história.

De maneira análoga, concebemos a escrita poética do pernambucano Solano Trindade (1908-1974). Participante da Frente Negra Pernambucana e do TEN, ao lado de Abdias do

Nascimento, buscamos interpretar seu poema *Zumbi* de acordo com as mesmas hipóteses estabelecidas para a narrativa anteriormente apresentada:

Zumbi morreu na guerra,
eterno ele será,
é justo e companheiro,
morreu pra libertar.
Zumbi morreu na guerra
Eterno ele será
Se negro está lutando
Zumbi presente está
Herói cheio de glória
Eterno ele será
À sombra da gameleira,
a mais frondosa que há
(TRINDADE, apud CHAVES; AMORIM, 2011, p. 68).

A questão da resistência e o uso do passado é posto em jogo, na mesma escala da poesia de Oliveira Silveira. Para Trindade, a centralidade de sua narrativa se desloca do opressor em direção ao protagonismo do oprimido. Projeta-se, desta forma, um compromisso com outra perspectiva em relação a questão da existência e da autonomia coletiva da população afro-brasileira no tempo histórico presente.

Partindo de uma perspectiva comparativa com os elementos epistêmicos e teóricos aqui apresentados e sua relação com a defesa da construção de uma outra abordagem histórica para a escrita e o ensino da história, a partir da poesia negra aqui exposta, passamos a analisar o conteúdo literário dos poetas cearenses no contexto abolicionista.

Inicialmente, cabe salientarmos que no final da década de 1870, a vila de Acarapé, situada atualmente na região denominada Maciço do Baturité, constituiu uma sociedade abolicionista denominada *Perseverança e Porvir* a qual, em 1880, se desdobraria em outra entidade: a *Sociedade Cearense Libertadora*. O principal órgão de imprensa que divulgaria as ideias de seus integrantes teria sido o jornal *Libertador*, periódico que circulou de 1881 a 1892 (AZEVEDO, 1984).

Ao acompanhar alguns dos poemas impressos em suas páginas, podemos aferir qual tipo de abordagem histórica pode ser constituída para o a escrita e o ensino da história, pensando especificamente na educação básica. Desta forma, podemos exercitar a comparação entre os elementos epistêmicos e teóricos que fundamentam a escrita de Oliveira Silveira e Solano Trindade com a narrativa não-negra cearense sobre a libertação escrava na província e seus desdobramentos na construção da memória coletiva cearense em torno desse processo. Fazemos isso na perspectiva de identificar quais os pressupostos que balizaram os argumentos desta narrativa centralizada no suposto pioneirismo abolicionista redencionista, uma vez que a atual cidade de Redenção, anteriormente designada como Vila de Acarape teria sido o primeiro município brasileiro a abolir a escravidão no país, em 1883, portanto, pouco mais de cinco anos antes da assinatura do decreto da Lei Áurea, em maio de 1888.

Escritos como do poeta fortalezense Juvenal Galeno (1838-1931), membro das sociedades abolicionistas citadas, nos direcionam a um sentimento de lamento em torno do problema da escravidão. Em um de seus poemas, *A escrava*, publicado pela primeira vez em 1865, ele se entristece com a história de Maria, uma escrava já idosa advinda do reino do Congo, que não alcançaria sua liberdade, além de ter sido submetida a maus tratos ao longo de toda sua vida:

Não posso lembrar-me dela,
Sem logo os olhos molhar...
Pois neste vale de lágrimas
Sem trégua foi o seu penar;
Não pude nunca esquecê-la
Nas horas de recordar!

(GALENO, 1978, p. 278).

Na sequência do poema, observamos o continente africano não mais como perspectiva de uma nova centralidade, cujo deslocamento possa conduzir Maria a valorização de sua ancestralidade e, por consequência, a confrontar sua existência com sua resistência e luta por autonomia.

Chorando viu-se embarcada...
Vendida em breve também...
Curtindo extrema saudade
De suas terras d'além...

Contar-vos seus sofrimentos,
Ai, quem poderá? Ninguém!
Que o diga porém o canto,
Aquela triste canção,
Que muita vez escutei-lhe,
Quando á noite, no grilhão,
Seu destino lamentava
Ao gemer da viração (...)

(GALENO, 1978, p. 280).

Ao contrário, da abordagem histórica pautada nas ideias de Asante e Nascimento, o poema de Galeno insere a África apenas como ponto de partida comparativo com o continente americano, a partir de uma necessidade eminente de uma fração da Europa: a escravização do Outro para efeito de suas práticas comerciais. Na sequência, daquilo que se lê, evidencia-se tão somente a tristeza pelos castigos psicológicos e físicos impostos a velha Maria.

Outros textos do mesmo autor, como *O escravo* e *A noite na senzala*, seguem esta mesma perspectiva. Ademais, quando o poeta desloca a centralidade em torno da temática do lamento piedoso em função do êxodo e da violência física e simbólica, notamos a construção do protagonismo abolicionista cearense como prática de sujeitos são-negros, como o próprio Galeno que, em *O abolicionista*, texto de 1882, afirma ser ele mesmo um soldado desta

causa, disposto a gravar seu nome na memória coletiva da população. Para isso, ele se assume como protagonista da história:

Sou com todo o entusiasmo
Soldado abolicionista!
Da falange remidora
Meu nome escrevi na lista.
E nos Santos Evangelhos
De minh'alama pondo a mão,
Jurei dar a própria vida
P'ra acabar a escravidão!

(GALENO apud AZEVEDO, 1984, p. 32).

Outros poetas cearenses, como Oliveira Paiva (1861-1892), Cipriano de Almeida (?-?) e Barbosa de Freitas (1860-1883), quando não aludem a si próprios como protagonistas da libertação da população negra escravizada na província do Ceará, adotam em suas narrativas um discurso essencialista em torno da *Sociedade Cearense Libertadora*. O último autor mencionado chega a redigir sua *Homenagem à Sociedade Cearense Libertadora*, originalmente publicado em 1881, texto no qual o binômio escravidão-liberdade serve apenas para condenar os proprietários de negros escravizados e ressaltar o papel pioneiro da instituição a qual ele pertencia. O mesmo esquema narrativo se aplica a Rodolfo Teófilo (1853-1932) que, em 1883, publica no *Libertador* o poema *Saudação*, ao qual têm-se referência ao abolicionismo em Pacatuba (AZEVEDO, 1984).

Autores como Antônio Bezerra de Meneses (1841-1921), Justiniano de Serpa (1852-1823) e Antônio Martins (1852-1895) publicariam, em 1883, um conjunto de textos intitulados *Três líras*, por ocasião do protagonismo da sociedade abolicionista em Acarapé. Memorialistas republicanos que se encarregariam de construir uma abordagem histórica acerca desse processo, como Antônio Sales e Raimundo Girão, seguiriam a mesma lógica dos poetas abolicionistas, isto é, a opção pela escrita e pelo ensino de uma história a partir de uma perspectiva não-negra.

Antônio Sales, neste caso, atribuiria, em obra organizada por Raimundo Girão e Antônio Martins Filho, o título de poetas oficiais do movimento abolicionista aos autores das *Três líras* (SALES, 1939). Já Girão, em *A abolição no Ceará* (1969), informa-nos que os jornais cearenses divulgariam, no decorrer da década de 1880, os autores que citamos, bem como outros.

Essa construção da abordagem histórica ganha contornos em outros espaços de produção e difusão da memória no estado de Ceará, já no período republicano. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira (2010), informa-nos sobre a criação do Museu Histórico do Ceará, em 1932, como herança de um patrimônio historiográfico oitocentista forjado em torno do ideário de uma história nacional que incorporaria a narrativa do negro liberto pelo não-negro. Destinado a educar, o museu passa a inserir, com Eusébio de Queiroz, seu primeiro diretor, a temática da abolição, destacando, pois, as publicações do *Libertador*.

Na sala do museu, a época em que Queiroz encontrava-se dirigindo esta instituição, destacava-se, ao lado da poesia divulgada na imprensa propagandística a serviço da Socie-

dade Abolicionista Cearense, o quadro *Fortaleza liberta* (1884), de José Irineu de Sousa (1850-1924). De acordo com Oliveira, trata-se de uma memória construída como “negócios de brancos (...) o único negro que ganha destaque no quadro e também nas exposições do Museu Histórico é Francisco José do Nascimento. Isso porque a figura do ‘Dragão do Mar’ já havia sido incorporada a memória histórica oficial” (2010, p. 254-255).



Fortaleza liberta (1884), quadro de José Irineu de Sousa. Acervo do Museu do Ceará.

Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23691/jose-irineu-de-souza>; acesso em 18 out. 2017.

A proposta do Museu do Ceará em relação a elaboração de uma memória abolicionista pode ser pensada a partir do conceito de tradição inventada. Nesta perspectiva, informam-nos Hobsbawm e Ranger:

Por tradição inventada entende-se o conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento por repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se restabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (1984, p. 09).

Desta forma, concebemos os materiais inseridos neste espaço, dentre eles os poemas publicados no *Libertador*. Deste conjunto mesmo, selecionamos *Bravos* (1885), de Justiniano José de Serpa:

Estamos em pleno tempo
Da liberdade e da luz!
Como é belo o vosso exemplo!
Como arrebatada e seduz!
(...)

Anjos bons do Paraíso
Fazeis de cada sorriso
Poemas de Redenção;
Partis do escravo as cadeias,
Delas fazeis epopéias,
Em honra desta nação!

(SERPA apud AZEVEDO, 1934, p. 36).

Novamente o protagonismo não-negro é evidenciado, invisibilizando qualquer outra possibilidade de articulação para a escrita e o ensino da história que não o pioneirismo abolicionista localizado no interior do Maciço do Baturité. O mesmo se observa quando nos atentamos a estrofe inicial do *Hino à Redenção da Província* (1884), alusivo a libertação do último negro escravizado no Ceará. Nos versos de Antônio Martins, seu autor, observamos suas opções acerca da interpretação deste processo:

Cearenses, cruzados da Glória,
Nossa terra está livre de escravos!
Hoje abriu-se no escopro da História
O padrão deste povo de bravos

(MARTINS apud AZEVEDO, 1934, p. 36).

Trata-se, portanto, de edificar um determinado grupo social, ao mesmo tempo em que se proporciona o apagamento da população negra escravizada, bem como a impossibilidade de se narrar este processo a partir de outras perspectivas, como o fazem, por exemplo, Oliveira Silveira e Solano Trindade, conforme procuramos demonstrar. A escrita e o ensino da história, como indica-nos os dois últimos versos, se afirmaria a partir de um presente idílico, projetado por intermédio de um arquétipo próprio, capaz de gestar a libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das comparações expostas, procuramos demonstrar as potencialidades didáticas e pedagógicas do uso da poesia negra em sala de aula para o ensino de história na educação básica. Todavia, ressaltamos ao leitor e à leitora que esse processo demanda a opção epistêmica, teórica, metodológica e ideológica de se escrever uma nova história, a partir de outras referências e fontes. A diretiva deste processo, conforme buscamos demonstrar, pode se dar em consonância com a construção de abordagens afrocentradas, de acordo com as ideias de Asante. A elaboração dessa operação historiográfica e sua transposição para a sala de aula pode ser feita por intermédio do quilombismo ou de outras *epistemes* que visam enegrecer a produção científica voltada para o ensino de ciências humanas em diferentes níveis e modalidade de ensino destinados à educação básica brasileira.

Ao mesmo tempo, indicamos expor os problemas decorrentes da escrita da história e de seu ensino a partir do uso de outras fontes literárias, desconexas ao pensamento afrocen-

trado. Redutoras e, portanto, produtoras de alteridades negativas, estas idealizam e essencializam processos mais amplos e complexos, como a luta da população afro-cearense contra a escravização de negros e negras no período imperial, bem como o contexto do abolicionismo desta província. Concebemos que a divulgação dessa história transformada em memória coletiva perpetua um passado distante da realidade de grande parte da população negra no estado do Ceará, em especial de alunos e alunas das escolas públicas municipais e estaduais do interior e da capital.

No entanto, entendemos que para modificar essa realidade, posta em disputa no tempo histórico presente, é necessário construirmos outras abordagens históricas. Daí a necessidade eminente de focarmos nossa atenção as atuais contribuições científicas advindas do continente africano, bem como suas mais diversas experiências diaspóricas ao redor do globo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Trad. Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.

_____. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

AZEVEDO, Sânzio. Os poetas cearenses e a abolição. **Revista da Academia Cearense de Letras**, 1984, p. 31-37. Disponível em http://www.academiacearensedelettras.org.br/revista/revistas/1984/ACL_1984_05_Os_Poetas_Cearenses_e_a_Abolicao_Sanzio_de_Azevedo.pdf; acesso em 05 set. 2017.

CHALOUB, Sidney. A história nas histórias de Machado de Assis: uma interpretação de Helena. **Primeira Versão**. n. 33. Campinas, IFCH/UNICAMP, 1991, p. 01-42.

FLORES, Élio Chaves; AMORIM, Alessandro. Protagonismo negro numa perspectiva afrocentrada. **Revista brasileira do Caribe**, São Luís, Vol. IX, n. 22. Jan-Jun 2011, p. 59-78.

Fortaleza liberta (1884). Tinta à óleo de José Irineu de Sousa. Acervo do Museu do Ceará. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23691/jose-irineu-de-souza>; acesso em 18 out. 2017.

GALENO, Juvenal. **Lendas e canções populares**. 3. ed. Fortaleza: Casa Juvenal Galeno, 1978.

GIRÃO, Raimundo. **A abolição no Ceará**. 2 ed. Fortaleza: SECULT, 1969.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; FINCH III, Charles S. Abordagem afrocentrada: história e evolução. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-70.

NOGUEIRA JR., Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, nov. 2010, p. 01-16.

OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues de. Memória em disputa: o negro e a abolição no Museu do Ceará. In.: FUNES, Eurípedes, et al. (Org.). **África, Brasil, Portugal**. História e ensino de história. Fortaleza: EdUFC/Expressão Gráfica e Editora, 2010, p. 229-251.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.

SALES, Antônio Sales. História da literatura cearense. In.: GIRÃO, Raimundo; MARTINS FILHO, Antônio. **O Ceará**. Fortaleza: Editora Fortaleza, 1939.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 3. ed., São Paulo, Brasiliense, 1989.

SILVEIRA, Oliveira. **Poema sobre Palmares**. Porto Alegre: Edição do Autor, 1987.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: Panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2008.

THOMPSON, Edward. P. **A formação da classe operária inglesa**, v. I. Trad. Renato Bussato Netto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Trad. Paulo Henrique de Britto. São Paulo; Cia das Letras, 1989.

Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: uma abordagem conceitual

Fabiana Pomin

fpomin@bol.com.br

ERêYá – Grupo de estudo, ensino e pesquisa sobre a Educação das Relações
Étnico-Raciais (UFPR)/Docente do Instituto Federal do Mato Grosso

Lucimar Rosa Dias

lucimardias1966@gmail.com

ERêYá – Grupo de estudo, ensino e pesquisa sobre a Educação das Relações
Étnico-Raciais (UFPR) / NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR /
Docente Universidade Federal do Paraná

RESUMO

Este estudo apresenta uma experiência realizada nas aulas de Educação Física sobre a diversidade étnico-racial em uma escola pública de Curitiba com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizou-se de jogos e brincadeiras africanos e indígenas, desenvolvendo as três dimensões de conteúdo na Educação Física: procedimental, conceitual e atitudinal. Diário de campo, fotografias e filmagem foram empregados para o registro. Após a vivência das atividades os alunos apreenderam novos conceitos sobre aspectos das culturas negra e indígena que colaborou na superação de ideias preconceituosas, o que os ajudou a valorizarem o patrimônio cultural brasileiro.

Palavras-chave: Educação Física. Diversidade Étnico-Racial. Jogos e Brincadeiras Africanos e Indígenas.

Ethnic-racial relationship in physical education classes: a conceptual approach

ABSTRACT

This study is an experiment on ethnic-racial diversity with students from the first years of elementary school. It was conducted in Physical Education classes in a public school in Curitiba. African and indigenous games were used to develop the three dimensions of Physical Education content: procedural,

conceptual and attitudinal. Field diary, photographs and footage were used for registration. After experiencing the activities, the students learned new concepts about aspects of the black and indigenous cultures that helped them overcome prejudiced ideas, also encouraging them to value the Brazilian cultural heritage.

Keywords: Physical Education. Ethnic/Racial Diversity. African and Indigenous Games.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma experiência com o tema diversidade étnico-racial em aulas de Educação Física com turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental nas três dimensões metodológicas: procedimental, conceitual e atitudinal, realizado em uma escola do município de Curitiba, no bairro Cidade Industrial – CIC – (que se estende pelas zonas oeste e sul da cidade). Este bairro, criado na década de 70 para abrigar indústrias e a crescente população vinda para a cidade, embora possua capacidade e serviços para manter-se, segue sendo uma região caracterizada por problemas como favelização e violência.

Essa segregação espacial possui características próprias e envolve relações sociais e culturais que, embora ricas, podem afastar os alunos de outras referências. A escola cumpre com o objetivo, dentre outros, de aproximar conceitos e valores de outros espaços e realidades dos alunos. Cumpre também com o objetivo de valorizar as relações sociais e as culturas criadas e mantidas no meio em que a criança se desenvolve, por exemplo, expressões artísticas como o grafite enquanto forma de protesto, ou manifestações da cultura corporal do movimento, como a dança africana que resgata um histórico de luta e resistência. A Educação Física deve contribuir com esse processo.

A Educação Física, disciplina por meio da qual se desenvolveu o conteúdo, foi introduzida no ambiente formal de ensino no final do século XIX sob a forma de prática da ginástica e se consolidou como disciplina. Sua perspectiva modificou-se ao longo dos anos, porém, seu desenvolvimento costuma ser centrado apenas na dimensão procedimental¹, havendo certa resistência de professores e alunos em assimilar os componentes conceitual e atitudinal, o que dificulta a diversificação e o aprofundamento de conteúdos nessas áreas (MALDONADO e BOCCHINI, 2015). O uso das três dimensões está em consonância com Darido et al. (2001), Rodrigues e Darido (2008), Darido (2012), Maldonado e Bocchini (2015) e referências curriculares, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A utilização da dimensão procedimental leva à uma abordagem pouco aprofundada que compromete o caráter transformador da Educação Física (CASTELLANI-FILHO, 1993; BETTI, 1994; KUNZ, 2004). Essa capacidade está relacionada ao ressignificar e reconstruir conceitos

1 Na Educação Física, a dimensão procedimental se refere ao ensino de fundamentos e técnicas de esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. A dimensão conceitual fundamenta a prática das diversas expressões da cultura corporal através de conceitos, fatos, princípios, significados e relações com vida do aluno. A dimensão atitudinal se refere aos valores, atitudes, normas, comportamentos e ações.

por meio dos quais o corpo e as expressões culturais de movimento corporal expressam ideias, conceitos, valores e dão significado a eles.

Um processo transformador por meio da Educação Física que faça uso das três dimensões através da experimentação de diferentes práticas corporais (dimensão procedimental) proporciona uma prática pedagógica contextualizada (dimensão conceitual) que aproxima o conteúdo da realidade e dos interesses dos alunos, tornando possível a ressignificação de conceitos e valores (dimensão atitudinal).

Assim, é possível dar sentido aos movimentos corporais, incorporando seu caráter mútuo. Sobre isso, Bracht (1999, p.45) afirma que “O movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtor de cultura, mas também possibilitado por ela.”

Essa troca de informação possibilita o acesso ao patrimônio cultural corporal², tornando possível uma das abordagens da Educação Física e estabelecendo diálogos com a Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) através de questões como, por exemplo, a igualdade racial, as referências africanas e indígenas na cultura corporal do movimento brasileiro, o papel dos atletas negros no esporte, a atuação cooperativa em detrimento de atitudes discriminatórias em função de diferenças como cor da pele, o porquê da cultura branca-europeia encontrar eco na nossa sociedade enquanto expressões culturais advindas da cultura africana, negra e indígena são repudiadas, e quais foram os determinantes sociais que sistematizaram o ensino de alguns esportes (vôlei, basquete e handebol, etc.), enquanto a capoeira, a dança do carimbó e o jogo de peteca foram excluídos.

Para esta atuação, é possível observar o respaldo de leis e diretrizes que implementam e orientam ações nesse contexto.

Nesta perspectiva, acreditamos na possibilidade de desenvolver o conteúdo educação para as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96³, que efetivou em 2004 a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo Silva, Dias e Trigo (2015), o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2010 incluiu de maneira mais efetiva as reivindicações dos movimentos sociais, passando a integrar incisivamente o Plano Nacional de Ensino (PNE). Foi incorporada ainda a informação de que o Projeto de Lei (PL) 8.035/10⁴

2 Conjunto de manifestações populares relacionado às práticas corporais historicamente construídas e a uma região, que objetivam garantir a continuidade e transmissão desse saber que contribui à formação da identidade de um povo (país, cidade, comunidade, ...).

3 A lei 9.394/96 foi alterada em 2003 pela lei 10.639, que estabelece a inclusão do ensino de história e cultura negra e africana, em caráter obrigatório, no ensino fundamental e médio, voltando a ser alterada em 2008 pela lei 11.645, que incluiu ainda o estudo da história e cultura indígena.

4 O PL 8.035/10, transformado na Lei Ordinária 13005/14, aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020. Nele, é citada a inclusão das diversas populações para que seja contemplada a diversidade: “(...) os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei”, incluindo ainda os ciganos e os seguidores das diversas manifestações religiosas.

ampara ações que contemplem a diversidade étnica, racial, religiosa, entre outras, garantindo o respeito e direito à diversidade no sistema educacional.

Ainda neste sentido, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) garantiram também à primeira infância o acesso à educação para a diversidade, oportunizando que as crianças se desenvolvam convivendo e valorizando as diferenças.

Essas diretrizes assumem a cultura corporal do movimento⁵ como fundamento, considerando as diferentes manifestações, tanto as que os alunos trazem quanto as que contribuirão para sua formação ao passarem a fazer parte do seu conhecimento⁶.

Estas leis e diretrizes são assimiladas pelos âmbitos do distrito federal, dos estados e dos municípios, que têm autonomia para nortear as indicações e a construção do currículo. Porém, essa flexibilidade das possibilidades estruturais e a falta de pautas norteadoras e específicas pode ocasionar dificuldades de implementação (SILVA, 2007).

De maneira específica, analisamos a proposta curricular da secretaria Municipal de Educação de Curitiba, publicada em 2016, observando a inclusão da história e cultura africana e indígena e a EREER no currículo da Educação Física. Nesta publicação, aparece a seguinte informação:

Assim, as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física se comportam como linguagens que transmitem sentidos e significados da presença do homem pelo mundo (SOARES et al., 1992) cabendo ao trabalho pedagógico articulá-las e contextualizá-las, a fim de assegurar a participação de todos(as) os(as) estudantes e o entendimento enquanto sujeitos capazes de ir além da reprodução cultural, usufruindo práticas corporais, a partir da compreensão das características e significados inerentes ao corpo em diferentes contextos socioculturais (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016, p.300).

Desta maneira, observamos uma proposta de ensino onde as práticas corporais estão articuladas com o que Dias e Reis (2014) denominam “campo social”, ou seja, culturas e saberes produzidos e produtores de uma sociedade multicultural. Segundo o documento, a prática parte do conhecimento “real e contraditório” dos alunos, abordando tensões e problematizando a prática, contextualizando e dando sentidos e significados aos movimentos corporais.

O Currículo do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba fala ainda das “possibilidades de abordar as manifestações corporais presentes nas variadas culturas”, especificando que:

[...] é possível articular, adequar e pautar o planejamento de ensino na concepção de sujeito e sociedade que se pretender formar, ponderando questões intergeracionais, de gênero, sexualidade, etnia, classe, bem como a intencionalidade pedagógica abrange

5 Cultura Corporal do Movimento é uma proposta pedagógica da Educação Física, teorizada por Marcel Mauss e Clifford Geertz, entre outros, incluído Jocimar Daólio (nosso representante nacional), onde tanto o corpo quanto os movimentos recebem influência do ambiente e da cultura na qual estão imersos e, de igual maneira, influem na cultura, podendo assim modificar padrões e ressignificar valores. Pauta-se na diversidade e pluralidade.

6 Sobre a seleção de conteúdo, Gonçalves (2005, p.4) afirma: “O professor deve eleger, com os alunos, as atividades valorizadas culturalmente naquele grupo, para então proporcionar a base motora que permita a ele compreender, usufruir, criticar e transformar os elementos da cultura corporal”.

o princípio da inclusão, o respeito à diversidade, a autonomia e a formação crítico-reflexiva (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016, p.299).

Na especificação do conteúdo sugerido para ser desenvolvido com os alunos do 1º ao 9º ano, a temática cultura do movimento corporal africano e indígena é abordada através dos seguintes conteúdos: mancala⁷, dança, capoeira e jogos orientais, indígenas, africanos e afro-brasileiros.

A mancala aparece como conteúdo do eixo jogos de tabuleiro/salão para o 4º ano, citando entre os seus objetivos “conhecer e explorar os diversos tipos de salão/tabuleiro” (p.328).

No eixo dança, aparece a possibilidade do trabalho com os conteúdos Folclore Infantil e Brincadeiras Rítmicas e Expressivas (2º ano), Danças Folclóricas e Populares (6º ano), Danças Urbanas⁸ (7º ano) e Danças de Salão (8º ano), podendo-se observar entre os objetivos: “conhecer, vivenciar e explorar a dança nas manifestações corporais rítmicas do folclore infantil, compreendendo que existem diferenças regionais/culturais” (p.320), “conhecer e vivenciar as danças folclóricas e populares, a partir de experiências diversas e relações com os pares” (p.342), “conhecer, vivenciar e apreciar as danças urbanas, valorizando a diversidade cultural”, “compreender e analisar as características das danças urbanas, relacionando o contexto histórico de sua criação com questões socioculturais” (p.348) e “identificar e compreender as danças de salão, reconhecendo, valorizando e respeitando diversas manifestações culturais na dança” (p.355).

A capoeira aparece como conteúdo do eixo lutas. Consta no currículo dos 5º e 7º anos do ensino fundamental, citando entre seus objetivos o conhecimento do contexto histórico de desenvolvimento, a valorização desta manifestação e do patrimônio cultural brasileiro e o reconhecimento e respeito à diversidade (também é citada como possibilidade de trabalho no 1º e 6º no conteúdo Jogos de Estratégia, 2º e 6º ano como Jogos de Oposição e 4º e 9º anos como Fundamentos das Lutas de Distanciamento).

Em jogos orientais, indígenas, africanos e afro-brasileiros, previstos para o 8º ano, fala-se em “conhecer, vivenciar e valorizar elementos da cultura” (p.354) e em “reconhecimento e respeito à diversidade” (p.355).

Depois de observar as propostas, sugestões e diretrizes tanto da LDB quanto da proposta curricular do Município de Curitiba, verificamos que consideram não apenas a dimensão procedimental de ensino, mas também a conceitual e a atitudinal. Assim, daremos seguimento à descrição do estudo, esclarecendo que durante o processo foi utilizado um diário de campo para coletar anotações e reunir fotografias e filmagens.

7 Jogo de tabuleiro de estratégia de origem africano, relacionado à sementeira (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005).

8 Cultura popular desenvolvida no ambiente urbano entre as décadas de 60 e 70, inicialmente com o nome de *street* (depois, *break*) dance, parte da cultura *hip hop*. Segundo Ropa (2012, p.116), jovens afro-americanos dos bairros-guetos adotavam a dança de rua partindo da tradição negra, acrescentando elementos, da ginástica, esportes e artes marciais. Se realizam competições, as batalhas de dança, que criaram “normas comportamentais ritualizantes para o desenvolvimento dos desafios”.

Segundo Lewgoy e Arruda (2004, p.123), o diário de campo:

[...] consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana (...). É um documento que apresenta caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas.

Desta maneira, dispondo do registro das atividades, observações e reações das crianças durante o processo, do comportamento dos demais profissionais do ambiente escolar e das reflexões atreladas ao desenvolvimento do conteúdo, pudemos dispor de abundante e rico material para análise.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA

A incorporação da temática diversidade étnica e racial na escola se deu por diversos motivos. Primeiramente, por desenvolver um tema que, embora conste na LDB, com pouca frequência é abordado pelos docentes de Educação Física. Segundo, por considerar que a reflexão sobre a influência das culturas africanas, negra e indígena contribui para a formação de um cidadão consciente do processo histórico do qual faz parte e desenvolve atitudes de respeito ao próximo e rejeição ao preconceito contra minorias e ao racismo. Terceiro, por tratar-se de um importante instrumento na contribuição para a construção identitária e para o desenvolvimento da pluralidade.

Os objetivos foram: a vivência de jogos e brincadeiras africanos e indígenas e a compreensão da história e a dinâmica básica destas atividades, sua origem e metáforas, além de uma mudança nos conceitos estereotipados que valorizam a influência da cultura branca dominante, enquanto exclui as referências das outras culturas, negando o caráter democrático e multicultural⁹ que a escola deve ter.

Em seguida, serão expostas as propostas que foram apresentadas no conteúdo, identificando-se a dimensão pedagógica a que estão atreladas (conceitual, procedimental e atitudinal) e considerando, assim como Darido (2012), a impossibilidade de separar estritamente uma dimensão da outra, já que se inter-relacionam o tempo todo.

JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANOS

Com os alunos dos 1º e 2º anos [1º ano ($n=29$): idade $\mu=5,10$; $\sigma=0,30$; 2º ano ($n=29$): idade $\mu=6,03$; $\sigma=0,18$], o desenvolvimento do conteúdo Jogos e Brincadeiras Africanos iniciou

⁹ Neira (2008) defende a democratização do ambiente escolar como meio para a igualdade social, definindo multiculturalismo como “as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais” (p.90).

pela dimensão conceitual, com registro videográfico do levantamento de conhecimentos prévios, quando as crianças eram estimuladas a refletir sobre o que sabiam e o quão próximo da sua realidade estavam as influências da cultura africana. A intervenção foi pautada por três perguntas: “O que você espera que seja abordado nas aulas em que brincaremos com jogos africanos?”, “Você conhece algum jogo ou brincadeira de origem africana? Qual? Como se brinca?” e “O que você sabe sobre a África?”. Usando um vocabulário próximo às crianças, em algumas situações foram apresentadas perguntas adicionais, como por exemplo: “Quando falo a palavra africano, no que você pensa?”, “A palavra África te lembra o quê?”, “O que tem na África?”, “Você já participou de jogos africanos?”.

Observou-se que entre as crianças prepondera o desconhecimento do conceito da palavra África e que os relatos remetem ao imaginário social, permeado por estereótipos e, muitas vezes, por aspectos menos apreciados. Foram citados termos como floresta, girafa, pessoa, índio, canguru, águia e chuva, e feitas observações como: “os africanos passam uma tinta no rosto”, “quase não tem água”, “tem mitos, lendas, pirâmides, maldição e múmia, as pessoas usam lenço na cabeça e têm miragem”.

No seguimento do conteúdo, iniciamos a dimensão procedimental, que constou da vivência dos seguintes jogos e brincadeiras: Acompanhe meus pés (originário do Zaire), Pegue o bastão (Egito), Terra-Mar (Moçambique), *Da Ga* (Gana e Nigéria), Pegue a Cauda (Nigéria), *Kameshi Mpuku Ne* (Congo) e *Mbube Mbube* (Gana).

A localização geográfica objetivou evidenciar que África é um continente, formado por diferentes países, com grande diversidade étnica, cultural, social e política. Quando foi possível dispor da informação do nome original da brincadeira, ela era apresentada às crianças com o nome original e a respectiva tradução, perguntando-se a elas qual nomenclatura preferiam usar. Foi unânime a opção por chamá-la por seu nome original.

A primeira brincadeira realizada com os alunos foi a Acompanhe meus Pés, uma atividade que possibilitou a expressão de cada criança conforme seu desejo e repertório motor¹⁰. Trata-se de uma brincadeira em que, com as crianças sentadas em círculo, escolhe-se um líder, que para em frente a uma das crianças que estão sentadas na roda e realiza algum tipo de dança, se a criança conseguir copiar os passos, ela se torna o novo líder. A atividade foi muito divertida, com todos os alunos atentos esperando que movimentos seriam feitos pelos colegas. Obtiveram maior êxito os movimentos que eles consideravam diferentes e engraçados, o que resultou em um estímulo extra para que os alunos explorassem suas possibilidades, já que a variedade era premiada pela reação positiva dos colegas, que reagem com palmas, gritos e risadas.

O jogo Pegue o Bastão foi de difícil execução e compressão, e resultou frustrante tanto para a professora como para os alunos, por isso, a atividade seguinte a ser desenvolvida foi a Terra-Mar (versão da tradicional Dentro-Fora), de fácil compreensão e conhecida pelas crianças, o que gerou conforto, sendo ainda de excelente aceitação.

10 O repertório motor trata-se da capacidade do indivíduo de controlar movimentos em função das suas experiências motoras anteriores (físicas e motoras), fatores biológicos (como hereditariedade e restrições funcionais do indivíduo) e influências do ambiente em que vive (físico e sociocultural). Está em constante transformação. (CAETANO, SILVEIRA e GOBBI, 2005)

A tentativa de realização da atividade com bastões foi válida, mas alertou sobre a importância da seleção de atividades em consonância com a faixa etária e habilidade motora das crianças envolvidas e que sejam estimulantes, mas também que propiciem êxito por parte dos executantes.

Também como parte da dimensão procedimental, foi desenvolvido o jogo *Imbube*. Explicou-se às crianças que se tratava de uma das palavras zulu para leão, e que *Mbube* é chamar o leão, sendo que neste jogo as crianças ajudam o leão a capturar o antílope. Quando o jogo foi desenvolvido no 2º ano, as crianças questionaram o que era um antílope. A professora explicou como é o animal, mas considerou mais proveitoso levar na aula seguinte um cartaz com uma imagem de ambos, antílope e leão, que ficou exposto na sala de aula das crianças, proporcionando assim um aumento no conhecimento das crianças sobre a fauna de outros países. Ainda foram experimentados os jogos *Da Ga*, Pegue a Cauda e *Kameshi Mpuku Ne*.

Para todas as atividades foram necessários materiais simples e de fácil acesso na escola. Foram utilizados: giz, tacos de betes no número de crianças participantes, duas vendas e papel sulfite. Estas e outras brincadeiras podem ser consultadas no trabalho de Cunha e Freitas (2010).

Como parte da dimensão conceitual, depois de três aulas práticas nas quais houve a vivência dos jogos e brincadeiras foi exibido o longa-metragem Kiriku e a Feiticeira, durante o qual os alunos participaram com entusiasmo, fazendo questionamentos e observações com muita frequência.

A utilização do longa Kiriku e a Feiticeira respalda-se por pesquisas como as de Marçal (2010), Davi e Lelis (2012) e Noguera (2017). Este último coloca que:

No filme Kiriku e a Feiticeira, assim como a filosofia ubuntu, podemos considerar que a infância está positivada. O menor menino da aldeia, a criança mais “plena” de infância é a mais “competente” em resolver os problemas coletivos. (NOGUERA, 2017, p.15)

O filme permite reinterpretar a realidade e valorizar a infância, enfatizando que as diferenças são positivas e fortificam o coletivo. Ressalta ainda a atuação em função do bem comum, tendo a coletividade grande importância, desenvolvendo o conceito de *Ubuntu* (Eu sou porque nós somos). Marçal (2010) destaca ainda a representatividade, a força e a independência da mulher negra e africana neste filme.

Depois de mais uma vivência prática (componente procedimental), houve a última atividade relacionada à dimensão conceitual, que foi o registro da atividade com a elaboração de desenhos que retrataram as atividades desenvolvidas.

A última atividade proposta dentro da dimensão conceitual foi uma oficina de turbante. O objetivo desta atividade foi promover uma imersão na cultura africana, trazendo elementos para combater o currículo colonizado que procura eliminar referências diferentes às da cultura branca, possibilitando o reconhecimento da cultura negra, a convivência com diferentes expressões culturais, o aumento da autoestima das crianças negras e o estímulo ao respeito e a igualdade. Santos (2017, p.7) ressalta ainda o cunho de luta e resistência política implícito

no turbante, podendo esta simbologia inserida na estética e na moda ser usada como “ferramenta política para desconstrução de estereótipos de raça e gênero”.

Para tanto, utilizou-se como referência o trabalho de Silva (2018), que propõem a seguinte explicação sobre o significado do turbante, sua utilidade e seu papel como elemento identificativo:

[...] os turbantes vão muito além de um simples adereço de cabelo, ou mesmo um elemento de moda, em meio às sociedades africanas eles possuíam diversas representatividades e simbologias, como a origem de uma tribo ou casta, identificar a religião da pessoa ou mesmo a posição social a qual ela pertencia ou, simplesmente, como um utensílio doméstico, já que em algumas sociedades africanas, são utilizados para transportar as crianças junto ao colo da mãe. (SILVA, 2018, p.23)

Para a realização desta atividade, um bilhete foi enviado pela agenda das crianças com uma semana de antecedência solicitando um tecido de aproximadamente 150 x 70 centímetros. Pouquíssimas crianças trouxeram o material. Entre as possíveis explicações para isto pode-se citar falta de apoio da professora regente¹¹ (em fazer a lembrança conforme havia sido combinado com ela, já que no dia anterior à atividade as crianças não tiveram aula de Educação Física), a pouca participação dos familiares e a falta de hábito em cumprir com solicitações da disciplina de Educação Física.

Com respeito à cooperação das professoras regentes das turmas do 1º e 2º anos, não pudemos observar apoio ao trabalho ou uma extensão do tema desenvolvido nas aulas de Educação Física nas outras atividades desenvolvidas pelas crianças.

Outras pesquisas já declararam a visão diferenciada sobre o professor de Educação Física e a falta de colaboração com esta disciplina por parte dos demais professores. Machado et al. (2010, p.136) fala da “dificuldade em perceber as contribuições pedagógicas da Educação Física” e da falta de conhecimento sobre a especificidade da disciplina. Venâncio e Darido (2012) especificam ainda a falta de respaldo encontrada pelo professor de Educação Física ao expor uma dificuldade ao coletivo da escola.

Houve modesta participação dos familiares no envio de tecido para o turbante. O objetivo era inclui-los no processo, estendendo o ensino das relações étnico-raciais à comunidade. Porém, concluímos que foi ineficaz o estímulo dado pelo bilhete pedindo que enviassem o tecido e viessem buscar as crianças fazendo uso desse adereço e consideramos necessário rever a tentativa de inclusão dos familiares no processo de estímulo à consciência racial.

Na dimensão atitudinal observou-se que os alunos estabeleceram um paralelo entre eles e as crianças africanas na fase pós-intervenção e identificaram elementos da cultura africana em alguns dos jogos e brincadeiras que já conheciam. Por meio desta ação, acredita-se haver conseguido uma valorização das heranças africanas na constituição da cultura brasileira e uma contribuição para a construção de uma identidade negra fortalecida, já que

11 Da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental as turmas possuem um(a) professor(a) regente, encarregado(a) do conteúdo à parte de Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Artes. Estas disciplinas são ministradas duas vezes por semana cada uma, pelo período de cinquenta minutos, em dias alternados.

foram ressaltados aspectos positivos da cultura africana e da realidade da África, entre eles, a ludicidade. Este reconhecimento do grande valor do legado africano e do negro permite o combate à discriminação e ao racismo, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização da herança africana.

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS

A dimensão procedimental dos jogos e brincadeira indígenas com os alunos do 3º ano ($n=29$; idade $\mu=7,24$; $\sigma=0,43$) começou com a leitura do texto *Brincadeiras dos Yudja*, produzido pelas crianças deste povo indígena¹², e a exibição de alguns vídeos¹³, nos quais era possível observar diferentes brincadeiras, brinquedos e jogos das crianças indígenas. Em seguida, foi realizado um debate sobre as semelhanças e diferenças entre as brincadeiras dos educandos e das crianças indígenas.

No desenvolvimento da dimensão procedimental foram vivenciados os jogos *Toloi Kunhügü* e *Arranca Mandioca*.

Na aula em que foi abordado o jogo *Arranca Mandioca* foi explicado que alguns povos indígenas o chamam assim, enquanto outros o chamam *Arranca o Rabo do Tatu*, questionando-se ao final da aula qual dos nomes eles consideravam mais adequado. Foi considerável o número de crianças que tiveram dificuldade para compreender a extração da mandioca da terra ou o que era um tatu. Na aula seguinte foram apresentadas imagens da atividade de coleta da mandioca e de tatus. Sob a supervisão de uma das professoras envolvidas na pesquisa, as crianças ainda tiveram a oportunidade de manipular uma carapaça de tatu emprestada por uma instituição de ensino. Foram numerosas as perguntas como: “Ele está morto?”, “Que grande!” e “O que ele come?”.

Um bilhete foi enviado solicitando a confecção de uma bola com elementos naturais com a participação dos familiares. Porém, embora exemplificado, houve dificuldade de compreensão para a identificação destes materiais e para a realização da tarefa. Assim como na questão do turbante, a falta de envolvimento sugere a necessidade de modificar a intervenção feita com os familiares.

Na dimensão atitudinal, citamos que com muita rapidez as crianças fizeram um paralelo entre as suas brincadeiras e as das crianças indígenas: “Olha, eles também brincam de pane-

12 Mirim. Povos indígenas do Brasil. Disponível em: <<https://pibmirim.socioambiental.org/como-vivem/brincadeiras/>>. Acesso em: 11 de set. 2016.

13 Alana. Território do Brincar – Um encontro com a criança brasileira. No território indígena Panará – Pará. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jt8-X5TGXo0>>. Acesso em: 14 set. 2016.

Call, M. Brincadeiras indígenas. Aldeia de Maricá – RJ. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MRwWHUlcCBY>>. Acesso em: 14 set. 2016.

Silva, A.C. Cama de gato – como fazer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UZcvLdWDjCU>>. Acesso em: 14 set. 2016.

Instituto Tribos Jovens. Juguinhos indígenas – Infantil Pataxó. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UAFdMPaUj_Y>. Acesso em 14 set. 2016.

linha!”, “Elas também têm boneca!”, “A gente também fez esse jogo, lembra *profe?*” (referindo-se ao cabo de guerra, praticado como parte dos jogos populares¹⁴), reconhecendo assim as diferentes influências das brincadeiras indígenas na cultura brasileira, assim como as mesmas preferências entre crianças de diferentes etnias. Isso possibilitou a valorização do patrimônio cultural brasileiro como resultado da soma de diferentes influências culturais, colaborando para que as crianças compreendessem a diversidade e rompessem paradigmas.

O encerramento do conteúdo ocorreu em conjunto com a professora regente da turma. Cada criança escreveu uma redação sobre as suas vivências no conteúdo Jogos e Brincadeiras Indígenas.

A interação com a professora regente de turma do 3º ano foi esplêndida, cooperando para a efetivação de um trabalho interdisciplinar do tema. Acreditamos que por ser negra, a professora se sente mais comprometida e sensibilizada com o trabalho da diversidade no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acolhida do trabalho pelos alunos foi excelente. Independe de gênero e característica étnico-racial, as crianças compreenderam que havia mais similitudes que diferenças entre seus brinquedos, brincadeiras e jogos. Para elas foi um processo divertido aprender brincadeiras diferentes das que conheciam. Considera-se exitoso o processo de reconhecimento das culturas africanas e indígenas entre as crianças.

A utilização das três dimensões metodológicas também não foi uma dificuldade, já que outros conteúdos foram abordados desta maneira. Vencemos assim a resistência inicial dos alunos às “aulas teóricas” de Educação Física. Essa resistência pode efetivamente resultar em algum conflito, especialmente pela falta de experiência dos alunos com as três dimensões nesta disciplina, já que não são comumente adotadas pelos professores.

Outras professoras da escola (de Educação Física e de outras disciplinas) mostraram interesse pelo tema e pelo conteúdo. Porém, esse interesse não foi o suficiente para que o introduzissem em suas aulas ou disciplinas, alegando muitas vezes desmotivação para realizar um trabalho que exigisse preparação e pesquisa e para o qual careciam de conhecimento.

A formação e a troca de experiência podem ser um motor para estimular o aprofundamento no tema e sua aplicação. Por exemplo, esta experiência de sucesso pode estimular outros professores de Educação Física a incluir o tema educação para as relações étnico-raciais no seu conteúdo utilizando as três dimensões metodológicas para enriquecimento das suas aulas, que irão assim além da prática e repetição acrítica de movimentos.

Cita-se ainda que a palavra escravo foi utilizada poucas vezes. Sem desconsiderar a importância da injustiça e crueldade do fato histórico que introduziu a população africana no

14 Os jogos populares (ou tradicionais) fazem parte do conteúdo da Educação Física dentro do eixo Jogos. São patrimônio da cultura popular, com autor desconhecido e origem incerta. A transmissão se dá de geração em geração.

nosso país, interpreta-se esta opção como uma superação da vinculação feita com a cultura africana normalmente abordada nas aulas de história, assim como um desvinculação da violação a que foi submetida a população negra e indígena, afirmando-a como influência étnica e racial forte e orgulhosa e contribuindo para uma sociedade pautada na riqueza da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M.O. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994. https://www.researchgate.net/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica

BRASIL. Projeto de Lei no 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, v.19, n.48, p.69-88, 1999. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>

CAETANO, M.J.D., SILVEIRA, C.R.A. e GOBBI, L.T.B. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desenvolvimento Humano*, v.7, n.2, p.5-13, 2005. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/3791>

CASTELLANI-FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3 ed. Campinas: Papirus, 1993.

CUNHA, D.A. de e Freitas, C.L. de. Apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. II Semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS. 2010. <http://www.conpuf.com.br/anteriores/2015/artigos/40.pdf>

DARIDO, S.C. et al. Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v.15, n.2, p.17-32, 2001. <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>

DARIDO, S.C. Educação Física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In.: *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. Org.: Darido, S. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.51-75. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf

DAVI, T.N. e LELIS, N.R.L. Do continente africano até o Brasil contemporâneo: as possibilidades oferecidas pelo cinema. *Cadernos da FUCAMP*, v.11, n.15, p.114-128, 2012. <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/211/227>

GONÇALVES, V.O. Concepções e tendências pedagógicas da Educação Física: contribuições e limites. *Revista Eletrônica de Educação do curso de Pedagogia do campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás*, v.1, n.1, p.1-8, 2005.

LEWGOY, A.M.B., ARRUDA, M.P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

MACHADO, T. da S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. Movimento, v.16, n.2, p.129-147, 2010. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>

MACEDO, L. de, PETTY, A.L.S. e PASSOS, N.C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Ribeirão Preto: Artmed, 2005.

MALDONADO, D.T. e BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. Motrivivência, v.27, n. 44, p.164-176, 2015. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2015v27n44p164/29377>

MARÇAL, M.A. mulher negra: possibilidades de trabalho em sala de aula. Revista África e Africanidades, v.2, n.8, sem p., 2010. http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Mulher_Negra_possibilidades_sala_de_aula.pdf

NEIRA, M.G. A cultura popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. Pensar a Prática, v.11, n.1, p.81-90, 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S1414-3283201000040000600018&Ing=pt

NOGUERA, R. Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose. Revista AÚ, v.2, n.2, p.5-18, 2017.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Currículo do ensino fundamental, 1º ao 9º ano, volume II. 2016. http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf

ROPA, E.C. A dança urbana ou sobre a resiliência do espírito da dança. Urdimento, v.2, n.19, p.113-119, 2012.

RODRIGUES, H. de A. e DARIDO, S.C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. Revista de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, v.19, n.1, p.51-64, 2008.

SANTOS, A.P.M.T. dos. Tranças, turbantes e empoderamento de mulheres negras: artefatos de moda como tecnologias de raça e gênero no evento Afro Chic (Curitiba-PR). 2017. 147 f. Dissertação (Tecnologia e Sociedade), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2712/1/CT_PPGTE_M_Santos%2C%20Ana%20Paula%20Medeiros%20Teixeira%20dos_2017.pdf

SILVA, I. As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03. *Padê*, v.1, n.2, p.33-51, 2007.

SILVA, J.D. da. Entre tranças e turbantes: análise de uma experiência decolonial em sala de aula. 2018. 41f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História), Universidade Federal do Pará, Ananindeua. http://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/704/1/Artigo_TrancasTurbantesAnalise.pdf

SILVA, P.V.B. da, DIAS, L.R. e TRIGO, R.A.E. Educação e diversidade nos planos nacionais de educação. In: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Org.: Silva, P.V.B. da, Dias, L.R. e Trigo, R.A.E.. Curitiba: Appris, 2015.

VENÂNCIO, L. e DARIDO, S.C. A Educação Física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir de pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.26, n.1, p.97-109, 2012. <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n1/a10v26n1.pdf>

Submetido em: 01/03/2019

Aceito em: 13/05/2019

Educação, mérito e raça: trajetórias de docentes negros no ensino superior brasileiro

Arilda Arboleya

arildaarboleya@gmail.com

Docente do Departamento da Universidade Federal do Paraná

RESUMO

Um ligeiro olhar para as universidades públicas brasileiras revela que, a despeito da maioria da população nacional ser negra, este ainda é um espaço branco. Tal fato, proveniente de nossa histórica engenharia social, coloca em pauta as barreiras estruturais e simbólicas que se interpõem na trajetória educacional dos negros, anotando suas oportunidades de acesso à educação de qualidade, as condições de ascensão nela geradas e as representações sociais que a envolvem. Nesse sentido, tomando a educação como um expoente das tensões raciais e de seus desdobramentos em termos de escalonamento social, propõe-se analisar aqui, em interconexão com a teoria social acerca da relação educação-raça-mobilidade, as trajetórias de docentes negros do ensino superior público brasileiro, buscando refletir acerca das estratégias mobilizadas por estes atores no curso dessa ascensão social e intelectual e dos significados que elaboram para o mérito alcançado. Emprega-se, neste esforço, estratégias metodológicas de história oral.

Palavras-chaves: educação, negros, docência.

Education, merit and race: black teachers trajectories in brazilian higher education

ABSTRACT

A quick look at the Brazilian public universities reveals that this still one white place, though most of the national population is black. This fact comes from our history and social organization and highlights the structural and symbolic barriers that are present in the educational trajectory of blacks, limiting their opportunities for access to quality education, ascension conditions and the social representations surrounding it. This study considers education as a revealing space of social tensions that have consequences in terms of social escalation. We propose here to analyze the trajectories of black teachers of

Brazilian public higher education in order to reflect on the strategies that these social actors mobilize throughout this social and intellectual rise and the meanings they give for reached merit, interconnected with social theory on the relationship education-race-mobility. The present study used the methodological strategies of oral history.

Keywords: education, black, teaching.

INTRODUÇÃO

Segundo os dados disponibilizados pelo IBGE, a maioria da população brasileira é negra (54,9%), mas essa mesma maioria é sub-representada na população economicamente ativa com ensino superior completo (apenas 1,77%) e percebe renda média sempre inferior à população branca (56,9% em geral). Ainda mais, este mesmo grupo é super-representado entre desempregados e ocupações precárias e compõe 70% dos analfabetos brasileiros. Isso expõe um dilema societário estrutural no que toca à questão da desigualdade, dado que o acesso à educação figura como um dos principais instrumentos de acesso aos postos de trabalho e à mobilidade social. No entanto, as marcas são mais profundas pois, mesmo quando se equaliza a escolaridade, os dados indicam que negros graduados e pós-graduados têm Renda Domiciliar *Per Capita* em média 30% menor que a dos brancos com o mesmo nível escolar.

Todos esses dados expressam uma disparidade propriamente racial, ou seja, marcada não apenas no fator econômico, mas essencialmente na cor da pele, da qual são heurísticos os dados relativos aos níveis de excelência educacional: de um universo de 392.036 docentes universitários no Brasil, apenas 16% se declaram negros e eles representam somente 17,6% do corpo docente nacional com doutorado (INEP, 2017)¹. Essa rarefeita representação negra na carreira docente universitária coloca o campo educacional superior como foco analítico particularmente expressivo das tensões que permeiam o racismo enquanto fenômeno estrutural e simbólico, figurando como um microscópio social significativo de sua tenacidade ao pontuar a prática excludente que opera dentro da ambiência universitária, articulada na lógica do mérito.

Insta indagar, então: quais as representações sociais e intelectuais acionadas na conformação desta realidade? Como os sujeitos negros que lograram contornar as barreiras estruturais significam seu sucesso? Como os ideários sócio intelectuais vigentes inter cruzam estas explicações? Quais as estratégias veiculadas no curso de sua ascensão?

Partindo dessas indagações, o texto que segue divide-se em duas partes complementares. A primeira pretende recuperar brevemente ideários sociointelectuais sobre o negro no Brasil, destacando o papel atribuído à educação para o acesso às condições de mobilidade social por estes agentes históricos. A segunda, mobilizando relatos orais em profundidade como estratégia metodológica, investe explorar os significados apresentados por dois docentes

¹ Cabe lembrar que cerca de 29,4% dos recenseados não declaram cor/raça.

negros de importantes universidades públicas brasileiras acerca de suas trajetórias socioeducacionais peculiares, analisando as condições objetivas e subjetivas que agem no ajustamento primário de suas ascensões.

1. OS NEGROS, AS REPRESENTAÇÕES E A MOBILIDADE SOCIAL

Do imediato pós-abolição até os anos 1940, podemos localizar três linhas fortes de representação do negro no pensamento social no Brasil: i) a inexistência de uma linha de cor pela grande miscigenação; ii) o negro como massa inaproveitável, pois moral e intelectualmente deplorado; iii) a inexistência de preconceito racial enquanto fenômeno social (GUIMARÃES, 2003).

No pós-1946, com a institucionalização das ciências sociais e as transformações do período, surge nova constelação de pensamento centrada em afirmar que, i) não existem raças, existem cores (NOGUEIRA, 1955; HARRIS, 1967; AZEVEDO, 1953); por conseguinte, ii) as desigualdades sociais se explicam na categoria classe e não na categoria étnica (PIERSON, 1971; COSTA PINTO, 1953). Disso decorre que, independentemente da linhagem teórica, a questão racial foi convertida em epifenômeno da desigualdade social. Talvez sem o querer, muitos destes estudos contribuíram funcionalmente para a difusão político-ideológica da *democracia racial*, encobrendo práticas racistas através da qualificação positiva da sociedade mestiça, considerada, pois, igualitária.

Nos anos 1970 – precedido por estudos de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni – ofereceu-se um arranjo intelectual dissonante ao assumir o preconceito racial como fenômeno social e a *linha de cor* como elemento conformador de desigualdades, perceptíveis nos mais diversos indicadores sociais (GUIMARÃES, 2003). Emergiu daí uma série de estudos sobre negritudes e pobreza – destaque-se Silva (1978), Schwarcz (1987), Hasenbalg (1979), Nascimento (2002), Guimarães (2002), Henriques (2001) – que buscavam explicar as desigualdades sociorraciais pelo aumento cumulativo e sucessivo de danos ao longo da trajetória dos sujeitos negros: uma origem social em posições desassistidas que configuram um acesso precário à educação, repercutindo nos postos de trabalho, na percepção de rendas e nos status sociais. É o chamado “ciclo de acumulação de desvantagens” apresentado em Silva e Hasenbalg (1988), que encontra sua origem histórica na abolição.

Ao longo desse percurso intelectual, a educação foi alocada como a principal barreira à ascensão social do negro (GUIMARÃES, 2003), compondo um ideário que cruzou leituras conservadoras, como Azevedo (1953) que busca o limite da ascensão negra na suposta ausência de perspectiva progressista do grupo; leituras críticas, como Fernandes (1965), que indica a incompatibilidade das oportunidades com as necessidades reais, mas também a falta de escolarização como fator determinante, na medida em que faltava aos negros armas na competição pelos postos de trabalho; e leituras do próprio movimento negro que, como demonstra Cardoso (1977, p. 262), num esforço de ressignificação do preconceito na insígnia não da cor, mas da ignorância, intentava que “a ascensão social e a instrução seriam suficientes para provocar a revisão das representações do branco para com os negros”.

No entanto, tensionando estas leituras dispareas que parecem aproximar-se num ponto – a educação como motor da mobilidade – as próprias formulações de Fernandes (1965, 2010) indicam o movimento pelo qual, no processo de industrialização, o negro foi paulatinamente integrado ao mundo do trabalho. Mas integrado por uma engenharia onde as oportunidades (econômicas, educacionais, intelectuais, políticas) são frágeis para quebrar as linhas tradicionais de desigualdade, de modo que, a inserção irrefletida na plataforma educacional competitiva implicaria apenas a reprodução acentuada do modelo discriminatório, que “regula o movimento de ascensão econômica e social pelo modelo de infiltração, como se fosse um conta-gotas” (FERNANDES, 2010, p. 117).

Assim, se a educação alarga as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho, ela não é condição suficiente para eliminar as desigualdades raciais, na medida em que o racismo entre nós opera como um arraigado modelo de conduta social discriminatório (GUIMARÃES, 2002), ideologicamente articulado no mito da *democracia racial* e da meritocracia, que oculta o quadro assimétrico da competição.

Nesse sentido, a despeito do dinamismo econômico gerado no curso do desenvolvimento nacional, a população negra permaneceu exposta a desvantagens sistemáticas quanto a oportunidades de mobilidade social, e o quadro educacional é um dos maiores indicadores disso, pois desnuda a disparidade entre escolaridade e os retornos adquiridos entre brancos e negros da mesma origem social, em termos de inserção ocupacional e renda (SILVA e HASENBALG, 1992 e 1988; HENRIQUES, 2001). Tal diferença é dada na “desigual apropriação das oportunidades educacionais e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal” (HASENBALG E SILVA, 1992, p. 81). Ou seja, ocorrem diferenças significativas no ritmo de acesso à educação².

Isso recoloca um ponto elementar para as leituras sobre ascensão social e educação: a contemporânea universalização do acesso à educação não universaliza qualidade de ensino, uma vez que há uma marcante diferença entre escolas da periferia, para negros pobres, e escolas de zonas urbanas privilegiadas (ROSEMBERG, 2009). Novamente, a massificação da política pública educacional mantém os elementos de distinção social camuflados numa suposta igualdade de acesso, sancionando heranças culturais como dons naturais, como problematiza Bourdieu (1995).

E, vinculado a isso tudo, opera ainda a dimensão do simbólico: o caráter racista dos currículos escolares tende a produzir a internalização da inferioridade nos negros desde a infância, desestimulando sua permanência na escola (SILVA E HASENBALG, 1992; RIBEIRO, 2001, OLIVEIRA e GONÇALVES, 2003; SANTOS, 2007, NASCIMENTO, 2002; RAMOS, 1954; PIRES, 2014). Indicativo disso, a Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, reconhece essa condição ao obrigar a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar oficial.

² Como efeito de um processo histórico de exclusão educacional do negro, encetado desde os primórdios da República (CARVALHO, 2005; MÜLLER, 2003; DÁVILA, 2003; RIBEIRO, 2001) que o teria alijado da escola e da docência e o delegado à uma integração ao trabalho pela porta dos fundos.

2. ESTRATÉGIAS E SIGNIFICADOS: EDUCAÇÃO, MÉRITO E RAÇA

Como a educação aparece, então, na trama de fatores entrelaçados que agem sobre as trajetórias daqueles que, contrariando essa norma excludente, alcançam ascender num mundo branco? Quais elementos regem a condição de sucesso e como ele é percebido e apresentado na interação com as cadeias contingenciais da realidade social? Visando uma aproximação reflexiva com tais inquietações, explora-se aqui narrativas de dois professores de diferentes áreas do conhecimento que se reconhecem negros, aos quais, tendo em vista preservar suas identidades, denominamos “Caso A” e “Caso B”:

Eu coloco isso nos documentos, nas coisas todas eu coloco. Mas não explorei essa linha até hoje. Apesar que teve concursos que eu poderia fazer como afrodescendente. (Caso A)

Sou um homem negro, 32 anos, doutor, professor de uma universidade pública importante do Brasil... [rindo] e que tem muitos problemas e desafios pela frente. (Caso B).

A despeito dos históricos impasses relativos ao uso de relatos orais nas ciências sociais – alinhados na dificuldade de se lidar com o subjetivismo que cruza tanto a fala do entrevistado, suas manipulações e omissões, quanto a interpretação e a produção de resultados pelo pesquisador (BOURDIEU, 1986) –, estas narrativas fornecem recursos para a captação dos sentidos atribuídos pelos atores aos processos sociais dos quais participam e de que suas experiências são expoentes, denotando formas de pensar ativas contemporaneamente, que competem no mercado ideológico e projetam modelos sociais diferentes.

Assim, buscou-se em falas espontâneas, sem vislumbrar totalidades biográficas (QUEIROZ, 1987), as representações sociais e os significados mobilizados por estes docentes no relato de suas trajetórias de ascensão social e intelectual, em correlação com os dilemas sócio raciais brasileiros. A validade metodológica destas narrativas localiza-se, portanto, num diálogo analítico entre o discurso dos sujeitos individuais, a vida social ampla e as formas de pensar que informam a realidade social. E, desse modo, apesar da fortuna analítica que estes relatos expõem em diversas direções, optou-se aqui por tratar três categorias que encontram especial interação com os pontos sensíveis acima levantados: a representação do sucesso, a representação da educação e a representação racial.

DOIS OLHARES SOBRE O SUCESSO

Diversas pesquisas que enfocam o tema da mobilidade no Brasil confirmam, em períodos diferentes da história, a super-representação do negro nos estratos socioeconômicos e ocupacionais mais baixos, demonstrando o rigor racial da estrutura social, que tende a manter privilégios brancos no recrutamento profissional (HASENBALG, 1979; HENRIQUES, 2001; SILVA E HASENBALG, 1988 e 1998; PASTORE e HALLER, 1993; CAILLAUX, 1994; OSORIO, 2003). Essa realidade, segundo Carvalho (2005) produzida pela persistência de uma forma de

racismo institucional, parte da conformação assimétrica dos pontos de partida, gerando um acesso desigual às oportunidades de mobilidade social ascendente (educação e ocupação).

Tomando mobilidade como mudança de ocupação em relação aos pais, tais estudos operavam analiticamente com base num escalonamento sócio-ocupacional e educacional emprestado das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, no qual, cabe destacar, professores do ensino superior estão localizados no mais alto estrato da ascensão. Demonstrativamente, vale reproduzir o quadro tratado por Silva e Hasenbalg (1998, p. 6):

QUADRO 1 – ESTRATOS OCUPACIONAIS, VALORES MÉDIOS E OCUPAÇÕES REPRESENTATIVAS³

Grupo Ocupacional	Estrato	Ocupações Representativas	ISS Médio
1	Baixo inferior: trabalhadores rurais não-qualificados.	Produtores Agropecuários autônomos; outros trabalhadores na Agropecuária; Pescadores	2,90
2	Baixo superior: trabalhadores urbanos não qualificados.	Comerciantes por conta própria; Vigias; serventes; trabalhadores braçais sem especificação; vendedores ambulantes; empregadas domésticas.	6,49
3	Médio inferior: trabalhadores qualificados e semi-qualificados.	Motoristas; Pedreiros, Mecânicos de veículos; Marceneiros; Carpinteiros; Pintores e caiadores; Soldadores; Eletricistas de Instalações.	8,68
4	Médio Médio: Trabalhadores não-manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários.	Pequenos proprietários na agricultura; administradores e gerentes na agropecuária; auxiliares administrativos e de escritório; reparadores de equipamentos; praticistas e viajantes comerciais; Praças das Forças Armadas.	17,01
5	Médio Superior: Profissionais de nível médio e Médios Proprietários.	Criadores de gado bovino; Diretores, Assessores e chefes no Serviço Público; Administradores e gerentes na Indústria e no Comércio; Chefes e encarregados de seção; Representantes Comerciais.	27,19
6	Alto: Profissionais de Nível Superior e Grandes Proprietários	Empresários na Indústria; Administradores e gerentes de empresas financeiras, imobiliárias e securitárias; Engenheiros; Médicos; Contadores; Professores de Ensino Superior; Advogados; Oficiais das Forças Armadas.	44,06

Fonte: Silva e Hasenbalg (1998, p. 6)

³ Conforme descrição metodológica dos autores, as alocações das ocupações aos estratos grupais seguem a descrição substantiva do grupo e o escore socioeconômico que o caracteriza. Este escore, calculado a partir de uma escala socioeconômica métrica que mapeia as distâncias sociais entre os agrupamentos pela posição financeira, forma de trabalho (manual/não-manual) e local (rural/urbano), fornece o valor médio do *índice de status socioeconômico*. Este tipo de escalonamento guarda a fragilidade, por exemplo, de restringir a amostra a chefes masculinos de família, o que promove perdas analíticas consideráveis.

Este movimento de ascensão social e intelectual foi realizado por nossos entrevistados, ambos provenientes de famílias de renda média-baixa, moradoras de bairros periféricos, filhos de pais com escolaridade média-baixa que atuavam entre o terceiro e quarto grupo ocupacional proposto no quadro acima:

Meu pai na época era um trabalhador com ensino médio técnico, o que nos anos 70 dava uma boa renda para ele. [...] Mas nós éramos de uma família mais pobre, ele tinha... melhorado de vida e eu consegui ‘pegar’ essa melhora diante já toda a minha infância praticamente, então eu pude fazer escola particular. (Caso A)

O meu pai... quando minha vó falece, aos vinte anos ele já tinha feito o equivalente ao ensino médio. E tinha parado de estudar pra ajudar em casa. Então, meu pai nessa época era uma espécie de faz tudo, né? [...] A minha mãe, então, estudou até a quarta série, ela era empregada doméstica. O ponto de virada da minha família: meu pai se torna funcionário público [...]. Então, tem um esforço dos dois dar um salto, melhorar a vida. Com esse arranjo, a partir de um certo momento meu pai volta a estudar. Ele passa no vestibular e se torna aluno de direito. [...] A minha mãe sempre como dona de casa. E depois vai fazer supletivo...então a minha mãe terminou com a escolaridade dela no equivalente à antiga sexta série do ensino fundamental. (Caso B)

Partindo dessas posições, chegar à condição de docente em universidades públicas configura, por certo, um processo de ascensão que não está atrelado restritamente ao campo financeiro, mas abrange a dimensão dos papéis e status sociais condensados neste grupo ocupacional, especialmente pela inovação educacional que reclama. Constitui assim um sucesso pessoal, um tanto incomum, que emerge reconhecido nestes relatos.

No “Caso A”, após a inserção no mestrado apresentada como uma *opção* pelo mundo acadêmico que implicou mudança de cidade e retração financeira até a concessão de bolsa – “Eu vim com o dinheiro contado. Passei um pouco de necessidade” –, o entrevistado relata ter iniciado sua vida docente “meio que por acidente”, ao substituir provisoriamente colegas que eram professores de uma destacada universidade particular:

Fui fazer um bico no final de 2001, para terminar o ano deles né... e eu fiz e eu fui convidado para ser renovado. [...] Eu não queria. Eu tinha bolsa e estava numa boa... eu ia fazer o doutorado com bolsa... eu tinha passado na prova. Mas apareceu essa oportunidade. E eu de repente *escolhi* tudo, porque juntando as rendas ia me dar mais que a bolsa de doutorado que iria vir. (Caso A)

A partir daí engrenou uma carreira docente intensa que foi se asseverando sempre mais: “Já vou ser professor e já tenho dois empregos... e era muita aula. [...] E era muito dinheiro”. E assim, “guiado pela ganância”, “A” chegou a um cenário em que acumulava elevada carga horária em três universidades, trabalhava em um banco e fazia doutorado:

Era como se você trabalhasse assim jogando uma partida de futebol muito intensa, mas conseguisse um salário de jogador de futebol. Então eu não reclamava, porque eu estava vivendo um momento que eu não tinha paralelo ainda; porque eu tinha ascendido de classe, comparado com os meus familiares. Eu estava muito bem. E eu entrei numa fase de comprar coisas até inúteis, eram uma espécie de troféus de sucesso, digamos assim. (Caso A)

Isso acusa um primeiro significado de sucesso que a condição de docente lhe havia proposto: o alto rendimento financeiro que lhe permitia um elevado padrão de consumo. Porém, essa matriz de sucesso era obtida por um alto custo humano: “eu passei a viver trabalhando. Eu me estraguei muito pessoalmente com isso. Diversas relações amorosas... porque você não desliga... Eu almoçava no carro... passava no McDonalds ali e ia almoçando até chegar no banco. E eu engordei um monte e fui parar no hospital”.

Marcado por esse evento drástico, a aprovação no concurso para docente numa universidade pública veio acompanhada por uma ressignificação do sucesso, que se afasta do marco financeiro, reconfigurando-se no campo da satisfação pessoal com o trabalho e do bem-estar social:

Pouco a pouco então, eu fui selecionando o que eu queria fazer, mas ter alguma coisa livre para crescer de volta intelectualmente, estudar... fazer outras coisas. [...] Então a questão é que assim eu tenho mais espaço para a vida, desde quando entrei aqui na Universidade [pública]. [...] E aos poucos eu passei a ver que...é isso que eu queria fazer da vida, e não ter que renunciar muito dinheiro. Então eu passei a dar menos importância para carro, para roupa, a dar menos importância para uma série de coisas e gostar de viver a vida... (Caso A)

Nesse sentido, os valores do sucesso significado como “ganhar dinheiro”, figura criada no imediato pós-adolescência e fortalecido nas experiências sociais e profissionais ao longo de sua formação, teriam sido superados na experiência da Universidade pública, que surge, portanto, para esse docente como ápice de ascensão na medida em que permite, mais que dinheiro, a tranquilidade e autorreforma intelectual, muito embora recuse discursivamente o lugar de onde fala como uma marca de distinção. Esta é localizada antes na titulação: “eu prefiro a marca de distinção ‘doutor’. Essa eu gosto”.

Por outras vias, também o “Caso B” demonstra o reconhecimento da carreira docente como a materialização de um sucesso, uma conquista ascendente. Tendo passado a infância num bairro periférico e precário, estudado em escola pública igualmente periférica, mas inserido num processo de supervalorização da educação, o docente nos relata uma trajetória de formação continuada, na qual, isento da necessidade de trabalhar por conta mesmo da opção familiar pela educação, experimentou a escola básica, o ensino médio, um curso técnico e a inserção na graduação num ritmo muito intenso.

Aproximando-se de sua área de formação por afinidades e habilidades pessoais que possuía, atreladas à uma série de outras circunstâncias como a pressão dos pais por manter-se perto da família, a necessidade de cursar faculdade pública pela restrição orçamentária e a reprovação no vestibular da universidade/cidade do curso que seria sua primeira opção, “B” expõe uma recusa inicial da graduação, por toma-la como uma carreira marginal e incerta: “no primeiro ano eu odiei. Eu queria tanto fazer jornalismo e não fiz... eu queria voltar [pra capital] e me enfiar ainda mais no interior” desabafa.

Mas, em pouco tempo se reconhece no curso e começa a vislumbrar uma trajetória docente, afinada com seus interesses e racionalmente buscada: “a partir de um certo momento eu comecei a gostar, a me interessar... e o curso ficou muito legal! [...] E gostei da história de,

de repente, projetar uma carreira de pesquisa”. E as oportunidades de aproximação desse projeto foram surgindo ao inserir-se em pesquisas de iniciação científica posteriormente convertidas em projeto de mestrado: “eu era um bom aluno, e tinha o incentivo de alguns professores para, de repente, aprofundar pesquisas, se quisesse. Então, eu tive dois pontapés iniciais que me disseram assim: olha, de repente você tem talento”. Nesse caso, a carreira docente é localizada explicitamente como um projeto de vida alavancado nas experiências positivas e acolhedoras que o ambiente da universidade lhe havia possibilitado, em conexão com as competências reconhecidas. Esse jogo entre a intenção e a realização aparece marcado em suas falas:

A partir da entrada no mestrado, eu comecei a *projetar* que era... talvez fosse possível... por que não? ... pensar numa carreira como pesquisador e como... não tem uma carreira majoritariamente autônoma de pesquisador na área, eu tinha que ser professor. E como é que eu me torno professor numa universidade? Sendo doutor. [...] Eu cheguei num momento em que eu disse é isso que eu quero da vida. [...] É, quero ser professor! E o que que eu preciso fazer? Preciso estudar. Então, qual a novidade? Face à minha vida, qual a novidade? (Caso B)

Contudo, entre o reconhecimento do desejo, o reconhecimento das habilidades, e a materialização de um projeto, operam as condições objetivas, simplificadas pelo narrador na expressão “vai que...não dá”. Nesse sentido, pressionado pelas necessidades materiais de subsistência, investiu em concursos públicos e iniciou uma carreira de pesquisador técnico, sem perder de vista o projeto de vida vislumbrado:

Então, tem isso, eu emendei a graduação no mestrado, o mestrado no doutorado, e o doutorado eu emendei num trabalho no serviço público. Ao mesmo tempo em que isso foi muito bacana, e óbvio, não tinha mais uma pressão financeira, mas me distanciava do meu projeto de me tornar um docente pesquisador na universidade. [...] que era o *lugar* que eu sempre quis ficar... (Caso B)

O lugar nesse caso, remete tanto ao lugar físico da universidade, pela relação integradora que ali vivenciou, como ao lugar social, o papel social que almejava enquanto realização profissional, enquanto produto de um projeto sócio familiar. O lugar de docente universitário conquistado pouco tempo após a conclusão do doutorado emerge, assim, reconhecido como produto de sucesso daquele mesmo projeto:

Mas aí, coincidiu que... Embora eu tivesse plano de me tornar docente, eu falei, bom, daí a ser docente da [universidade “X”] tem uma distância, né? [risos]. Tem certas coisas que são simbólicas, que são simbolismos e tal... [...] E aconteceu! Aquilo que tinha condições objetivas e simbólicas que me pareciam improváveis... porque eu falava: vem cá: Eu [ênfase] vou ser professor? Tipo, eu fui aluno do *Fulano*! E eu vou ser professor no lugar desse cara??? Imagina! Mas aconteceu. Foi isso. (Caso B)

A consagração dessa linha interpretativa aparece em seu relato sobre o momento em que informa aos pais da nova ocupação:

O momento que eu contei para os meus pais que eu tinha me tornado professor, coincidiu com outros dois momentos que foi quando eu ganhei [um prêmio internacional] e que a minha tese de doutorado se tornou livro. Então, eu não via os meus pais a algum tempo e eu fui visita-los, e eu levei um exemplar do livro para eles... foi a primeira vez que meu pai me abraçou e me beijou... [pausa]. Mas aquele momento foi: 'Conseguimos!' [...] eu tinha superado a geração dos meus bisavós, dos meus avós e do meus próprios pais. Eu tinha superado as dificuldades coletivas deles e cheguei aqui, nesse ponto. (Caso B)

Em determinado momento de sua fala, “B” nos lança a um importante campo de reflexão: “Eu venho de uma família extensa de origem [tios, primos]. Todo mundo teve um, dois, três filhos. Por que eu sou o primeiro professor universitário da minha família? Primeiro doutor?”. A mesma condição de distinção aparece na fala de “A”: “o mestrado e o doutorado eram novidades pra minha família. Não tinha na época, ninguém com isso. Fui o primeiro. E de uma família que eu tô contando não o núcleo familiar próximo. Pelo menos umas duas gerações. Eu fui o primeiro, certamente”. Essa reconhecida singularidade implica oferecer uma explicação para suas trajetórias de sucesso, donde acentua-se um distanciamento discursivo analiticamente interessante entre “A” e “B”.

As trajetórias e as estratégias

No Caso “A”, a educação aparece como um valor familiar de marcada importância na medida em que, a melhora de condição de renda é traduzida em investimento no ensino privado, vislumbrando formação de qualidade para os filhos que lhes garantissem condições de um futuro próspero. Somado a este marco fundamental, outro fator ativo acionado pelo narrador na demarcação de sua trajetória é que, pelo fato de morar em um bairro de classe média-baixa distante da escola particular onde estudava, manteve o ambiente escolar como um lugar reservado aos estudos: “Eu não tinha como colegas os meus vizinhos. De forma que eu tinha... poucos amigos da escola. De forma que quando eu ia pra escola eu era muito aplicado; eu não tinha muitas dispersões, digamos assim”.

De modo especial, a qualidade do ensino nessa escola privada onde cursou o ensino fundamental é um dos elementos que “A” mais enfatiza na narrativa, atribuindo-lhe os pilares para o auto reconhecimento de suas habilidades inerentes. Isso transparece ao relatar sua experiência no ensino médio numa escola pública, após uma debacle financeira do pai no início dos anos 1990:

Nós éramos formados com um nível da qualidade muito alto [ênfase profunda], de forma que, eu notei que eu estava aprendendo coisas novas só depois da metade do segundo ano do ensino médio. Todo o resto eu já sabia, de forma que eu também tive um desempenho muito bom em termos de notas no ensino médio. Mas acrescentou pouco... (Caso A).

Novamente, a educação como um valor aparece com a retomada da renda familiar, na matrícula num cursinho pré-vestibular, segundo “A”, “o mais caro da cidade”, com a finalidade

de “corrigir o problema de eu ter ficado no ensino público”. Vinculado a isso, ao tomar a educação como um valor, a família se constitui em suporte elementar dessa formação, na medida em que, desobrigado das necessidades de subsistência, pôde cumprir sua formação acadêmica sem trabalhar:

No final do segundo grau ele já melhorou nas finanças assim... E aí, na universidade eu não precisava trabalhar. Eu poderia ficar sustentado pelo meu pai. E ele me levava de carro pra lá. Então eu nem tinha problema de transporte nem nada...eu era muito bom, mas não posso dizer que sofria qualquer tipo de dificuldade pra fazer a universidade. (Caso A)

A socialização primária de “B”, por seu turno, também destaca essa chave da educação como um valor familiar. Mas aqui ela assume uma configuração acentuada na lógica de um projeto de superação material e simbólica da trajetória familiar: “Há um esforço dos meus pais de que então os filhos superassem as dificuldades que eles passaram”. E esse plano aparece explícito, intencional e verbalizado em frases que o docente narra recorrentes no ambiente de sua infância: “quem dá o pão, dá educação!”, o que implicava em “você não precisa trabalhar. Vocês não precisam trazer dinheiro pra dentro de casa. Só que: vocês têm que estudar!”. Nessa linha, a educação como um valor assume também uma conotação bastante rigorosa, presente em expressões como “vocês tem que acordar estudando, tomar café estudando, almoçar estudando, jantar estudando e estudar estudando”, que configuram, na fala do narrador, uma “socialização cruel”:

Tem constrangimentos que na infância é muito duro [...] você tá todo feliz ali, que você fez um “puta” dum desenho e a professora vem e te elogia... ou você tirou 10 numa prova...e você leva para os teus pais e ‘ah, não fez mais que a sua obrigação!’ Você trabalha? Não. Você é arrimo de família? Não. Tá doente? Não. Então ‘não fez mais que a sua obrigação’. Ponto. (Caso B).

Apesar da dureza dessas passagens, o narrador transfere uma serena ternura no relato, pois percebe esses valores dos pais, somados a outros “decoros” de sociabilidade de trabalhadores pobres provenientes do mundo rural, como uma intencionalidade que produziu efeitos, levando-o ao patamar de sucesso:

É claro, tem os aspectos cruéis do projeto? Tem. Narrei alguns pra você. Mas tem outras benesses que você olha e fala: ah, posso não ter beijado tanto quanto eu gostaria na adolescência [risos], mas não sou um pai negro com ensino fundamental ou médio no máximo; com um filho de 10, 15 anos. [...] Não tenho a menor dúvida que esse aspecto é uma benesse e tanto... (Caso B)

Havia um acompanhamento atento dos pais na realização desse percurso – “minha mãe não perdia uma reunião de pais e mestres, minha mãe corrigia caligrafia [...]. E todo final de semana, sábado, eu me lembro que meu pai pedia ‘bom, quero ver seus cadernos’...” –, que se somava, então a outro componente importante dessa socialização: o fato de ter nascido doente, que “implicava ficar muito tempo em casa”, restringia as possibilidades de dispersão. Nesse interim, absorve

os valores do trabalho transmitidos pelos pais e conta com uma peculiaridade, em sua percepção, determinante: “a nossa casa era uma das poucas casas ali, naquela rua, que eu sabia que tinha uma biblioteca. Os meus pais [...] gostavam muito de ler”. Tais fatores aliados teriam agido na conformação de suas afinidades e habilidades cognitivas, mas também e principalmente, o preparado para a navegação social num mundo hostil a seus estereótipos pessoais:

O mundo não vai ser um mar de rosas pra você. Mas isso não deve impedir que você caminhe nele. Parece uma contradição, mas não é. Estuda estudando, almoça estudando...parará... Tirou 10? Não fez mais que sua obrigação. Olha, quando eu me formei na graduação, fui lá: aqui, sou bacharel. ‘Ah, que bom. E o que você faz com isso agora? E o próximo passo?’ (Caso B).

O diferencial analítico principal que emerge desses relatos reside então, em que, se nos dois casos o processo de inovação educacional que lhes deu acesso às possibilidades de ascensão foi decorrente de um valor familiar, “A” propõe um significado do sucesso como resultado natural de suas habilidades pessoais, na lógica do liberalismo, vinculado ao aproveitamento positivo das oportunidades que teve – “Eu sempre fui um bom aluno”. Essa perspectiva surge mobilizada em diversos momentos de sua narrativa e referida a diversas escalas de ocorrências pessoais, apresentando os indicativos de um campo de significação de sua condição de exceção como mérito individual.

Ao narrar sua inserção universitária como graduando, por exemplo, destaca que poderia ter escolhido qualquer outra carreira tradicional, pois investido das competências necessárias: “minha média foi superior a 95% dos amigos do segundo grau, assim. Foi gigante né”, resultando que “então por essa vantagem talvez e da aplicação [...] eu ainda fui um dos melhores resultados do vestibular da universidade quando saiu o resultado. Foi um desempenho bem grande... dava pra ter entrado no direito fácil...”. O curso de direito aparece acionado aqui como a consagração da rota natural que o “bom aluno”, da “melhor escola” e de “ótimo desempenho” realizaria, mas que *escolheu* outra carreira que lhe parecia mais satisfatória em termos de afinidades pessoais.

Apresenta, portanto, uma construção de si como sujeito de características pessoais e condições familiares que permitiram o sucesso por seu traço distintivo de competência individual somada ao aproveitamento positivo, racional e intencional, das oportunidades abertas: “eu acho que eu sempre tive uma arma muito forte: eu estava bem qualificado. Então, por isso eu acho que a educação abriu todas as portas pra mim, de forma que eu nunca precisei de nada, de cotas, de nada disso”. Assim, a própria realização da carreira docente seria consequência também desse fluxo natural, num núcleo semântico discursivamente complexo na medida em que traduz certa consonância harmônica, cuja única tensão teria sido o acidente financeiro da família nos anos 1990 – as condições naturais de um menino que gostava de estudar, produziram um bom aluno, lógico para aproveitar as oportunidades abertas, dedicado para materializar essas oportunidades em conquistas que, por sua vez, se traduziram em renda e ascensão. Ou seja, a navegação social positiva num curso natural sereno que só poderia desaguar no sucesso: “eu nunca tive medo de instabilidade [ênfase no *nunca*]... eu tenho mil lugares para ganhar dinheiro”.

Na contramão desse olhar, “B” se localiza como consequência em essência de um projeto coletivo, tenso, marcado por uma complexidade histórico-social:

Sou neto de trabalhadores rurais, migrantes, faz tudo, empregadas domésticas... filho de faz tudo com empregada doméstica. Eu sou hoje um doutor. Um professor universitário. Mas, de toda aquela boca grande do funil, pra chegar no meu ponto aqui, tem uma série de constrangimentos sociais, de lutas, de projetos, de fracassos ao longo do tempo...de apostas que puderam se confirmar ou não, que levaram a mim. [...] Eu sou produto de uma história. É uma conquista individual? Tem algum mérito meu nessa história? Tem! Mas tem, eu acho, um projeto coletivo, um conjunto de ações de outros indivíduos da minha família, do meu grupo social que me tornaram possível. Quer dizer, o imponderável. Se o meu pai não se tivesse tornado funcionário público, se não tivesse se casado com a minha mãe...se não tivesse a percepção deles em relação à uma família enxuta e de um projeto de estudo. [...] se nós tivéssemos sido largados pelos meus pais ‘ah, estuda se quiser; faz se quiser’, será que eu seria hoje quem eu sou? Eu acho que não. Muito provavelmente não. Então, é uma conquista, mas não é uma conquista individual, é uma conquista coletiva, em que muita gente se deu mal no meio do caminho para eu chegar até aqui. (Caso B)

Na frequência desses repertórios, é interessante notar como se projeta, a partir de experiências particulares, um entrelaçamento explicativo entre as estratégias do sucesso, a educação e os dilemas raciais brasileiros, fornecendo um campo analítico para o enredo de representações sociais do negro no contexto contemporâneo.

EDUCAÇÃO, MÉRITO E RAÇA

A configuração explicativa assumida por “A”, fornece um campo semântico em que a educação emerge como o elemento central de sua condição de sucesso e de sua construção identitária, alicerçada num perfil supervalorado de qualificação e profissionalização. Nessa matriz compreensiva em que sua identidade negra está submetida à identidade do profissional qualificado, quando “A” pontua “Ascensão social é total. Não teria se não fosse a educação”, produz também uma linha de representação social acerca dos fatores propulsores da mobilidade, da arquitetura sócio estrutural brasileira e dos dilemas raciais recentes, assim marcada em sua fala: “eu nunca senti uma porta fechada para nada nesse ponto assim... [...] eu estava bem qualificado, entendeu?”.

Partindo dessa experiência, elabora uma percepção social do negro que articula dois elementos nodais: formação e mérito. Ou seja, se seu sucesso foi possibilitado por uma educação de qualidade da qual desfrutou em sua socialização primária, argumenta que o problema em essência é a baixa qualidade da educação pública no país:

Eu não sou um legítimo ganhador, porque na verdade meu pai é que teve que fazer um pedaço da ruptura da pobreza. Ele já não era pobre e então eu pude ter, principalmente nos primeiros anos de vida, eu tive uma boa educação. Coisa que a maioria das pessoas não tem. Então você já entra com armas, nesse sentido assim...tendo armas iguais, as pessoas podem ter resultados iguais... (Caso A)

Completa esse quadro, então, a alocação de que, na ausência de meios institucionais, a ascensão está atrelada ao esforço pessoal de localização e aproveitamento das oportunidades, o que depende da adoção de uma perspectiva progressista pelo indivíduo em si: “Porque eu poderia ter jogado fora as oportunidades que apareceram para mim, mas as oportunidades apareceram para mim e eu fui muito bem educado”. O resultado que extrai daí é que o acesso à educação e o seu direcionamento produtor, constituem elementos suficientes para a investitura do sujeito negro nas plataformas da ascensão social, isentando-o de barreiras materiais ou simbólicas:

Eu nunca me senti prejudicado por isso. Eu já senti preconceitos velados no sentido de você dizer ‘nossa, que pessoa diferente’. Que significa que você tem um julgamento do todo e que você é exceção. Mas como eu fui visto como exceção eu nunca me senti prejudicado, podado ou alguma barreira. (Caso A)

Essa chave argumentativa tem a vantagem de recuperar o indivíduo na condição de ator social com suas escolhas e suas ações na ambiência das relações raciais, ao conferir um traço de visibilidade do sujeito que extrapola os estereótipos raciais, alocando-se como portador de habilidades e competências. É uma maneira particular de lidar com as representações sociorraciais correntes, bem expressa em frases como “um afrodescendente num doutorado numa Universidade que aqui o pessoal julga como uma coisa...espetacular [risos]... ‘é muito para esse cara!’ Alguém disse isso. [...] mas é um preconceito que... eu não enxergo como algo que ofenda...”.

No entanto, por mais que se refira à sua navegação social num mundo por ele reconhecidamente branco, tal perspectiva ambigualmente recompõe um dos impasses mais caros do arranjo societário brasileiro no tocante a uma forma de ler a realidade social pela condição de exceção:

[...] eu te diria que não é preciso mais nada. A educação é o único caminho. Não precisa de outras coisas. Se você der as ferramentas para que a pessoa se qualifique, dado que o Brasil não tem qualificação, ela rompe todas essas barreiras. [...] Você tem uma água com sal e uma água inodora; a sociedade se incomoda com água com sal – os negros, por exemplo, né; mas se você tiver no meio do deserto, a água com sal é boa... Então...enquanto o Brasil tiver deficiência de mão-de-obra qualificada, ninguém vai olhar a cor da pele. Ninguém vai olhar. (Caso A).

Desta forma, ao olhar a questão racial pela lente econômica, se reafirma a conversão discursiva da desigualdade racial em epifenômeno da desigualdade social, perspectiva tensa na medida em que parece camuflar as assimetrias essencialmente negras, comunicadas no entrelaçamento entre o material e o simbólico que os dados numéricos não deixam ocultar. Esta leitura, contudo, acomoda-se facilmente no imaginário social corrente, informado nas plataformas do liberalismo, pelo qual uma vez bem formado se acessa ao sucesso e, uma vez investido do sucesso, suplantam-se todas as formas de discriminação:

O Brasil é um país que...negro com dinheiro é branco. Um amigo meu... se casou com uma loira linda. Ele é negro, se reconhece como negro, né. São riquíssimos. E eu acho

engraçado que... ela era burguesa, totalmente burguesa. [...] Aí, você diz assim: tá na cara que os dois não são racistas, porque ele não pode ser racista se ele é negro... ela não pode ser racista se ela casou com um negro. E a família também não pode ser porque não teria aceitado se casar uma filha, de uma família tradicional, toda loirinha... com um negro. Então, você vê que não teve barreira dela ter se casado com um negro, mas ao mesmo tempo, *ele sempre foi bem de vida, e bem-educado*. Então, será que é o negro? ... talvez, seja pelo fato daquele 'negro branco', né? Que é o cara que é educado, tem uma vida boa... não tem nada indecente... não tem nada de errado. Ele só é negro na aparência. É só a pele! (Caso A)

Por seu turno, ao localizar seu sucesso como o resultado de um projeto coletivo no qual, igualmente a educação figura como elemento central e aporte da ascensão – “sem educação eu não seria quem eu sou” – o docente “B” mobiliza uma segunda plataforma de representações sociais do negro na contemporaneidade, que assume o peso da engenharia sócio histórica sobre a trajetória daqueles que se localizam nesse grupo étnico, bem como da necessidade de produzir um arranjo inclusivo:

Essa história de acordar estudando, estudar estudando... isso tinha uma clivagem com o discurso racial muito grande: 'você é negro, logo, você tem que estudar mais que os seus colegas'. Você tem que se esforçar mais que os outros pra ser considerado um igual. E é um outro argumento, que passava pelos meus pais e pelas experiências que eles tinham tido: pobres, migrantes, de origem rural... faz tudo... 'podem tirar tudo de você, menos a sua educação'. (Caso B)

Partindo daí, seu relato estabelece uma construção semântica da educação enquanto via de superação da desigualdade racial em si, uma negação coletiva da marginalização social, num desenho analítico próximo ao provocado por Fernandes (1965), que fornece outro olhar sobre seu lugar e seu papel enquanto docente negro:

Me chama a atenção cada vez mais o fato de parecer que a minha trajetória, ou minha presença é uma presença exemplar. [...] Eu não quero ser um raio em céu azul. O gênio da raça. A exceção. Isso se chama a exceção que confirma a regra. Dê uma olhada: quantos alunos negros têm na sala? Quantos professores negros? [...] A questão não é ter uma presença individual, ou furar o bloqueio individualmente. A questão é porque não há um furo coletivo? (Caso B)

Recompõe assim, a linha de compreensão acerca das barreiras materiais e simbólicas que cruzam a sociabilidade e a mobilidade negra. Nessa episteme, o projeto de educação para uma vida melhor, em termos econômicos e sociais, desemboca na recusa do modelo sócio histórico de subjugação da raça, onde seu sucesso não é apresentado como mérito individual, mas como descortinamento do arranjo societário que relega ao negro um lugar natural nas ocupações de baixo prestígio:

Você é preto e pobre, logo, vai ter dificuldades na vida. [...] Você é tão inteligente quanto qualquer pessoa. Se esforce que talvez, consiga as mesmas coisas. Então, eu nunca tive o pensamento: eu não vou fazer isso porque sou negro. Ser negro não era uma barreira

impeditiva de fazer algo. Ser negro é uma realidade que eu deveria ter para mim, não como algo depreciativo – é o mundo que trata os negros assim. [...] Então, projetar uma carreira de pesquisador docente... isso não é para mim? Por que não? Não vou projetar isso para mim porque eu sou negro, pobre, nascido na vila pobre? Isso não são deméritos. São motivo de orgulho. Só que eu vou ter que estudar! Muito! (Caso B)

E nessa chave, a educação teria fomentado uma consciência histórica da raça, configurando uma estratégia contestatória do modelo social operante que se articula pelo reforço da construção identitária numa chave positiva. Como sugere Goffman (2012), assume-se os estigmas como mecanismo de navegação social num meio hostil, perceptível em falas como: “tenha orgulho de quem você é! De onde você vem! Tenha orgulho do seu cabelo, do seu nariz, da sua boca, da sua cor de pele!”.

Um elemento muito importante contido nessa teia de significados reside, então, na subjetivação do indivíduo: se o sucesso provém de uma percepção social administrada pelo grupo familiar, do sujeito em si depende a acolhida, a internalização e a materialização do projeto, navegando entre as condições objetivas que o campo estrutural lhe permite e as condições subjetivas que sua disposição cognitiva elabora para guiar-se pelo mundo social, gerando suas próprias práticas e esquemas de percepção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas trajetórias individuais fornecem elementos para pensar as tensões gerais da sociedade contemporânea, deslindando um campo analítico acerca dos principais dilemas raciais no Brasil. Assumindo uma perspectiva em que as formas de pensar a realidade social são reversivamente constituintes dela (ARRUDA, 2004), ao localizar os sentidos discursivamente atribuídos por estes docentes aos elementos basilares de suas trajetórias – estrutura, percepção e projeto familiar; supervalorização educacional; e disciplina pessoal – localizam-se igualmente matrizes intelectivas que informam as práticas sócio raciais e as conformações gerais de nossas estruturas de poder num modelo de cidadania.

Por este lócus, percebendo a complexa relação entre o pensamento, o contexto e a ação social no intercurso das disposições que regem, questionam-se mutuamente as formas de se perceber os cidadãos negros de direitos pelo ângulo liberal meritocrático e pelo ângulo sócio-histórico da consciência das perdas da raça no curso do desenvolvimento nacional. Desta forma, ao passo em que, na primeira matriz, estes casos de sucesso, as exceções, surgem como evidências da ausência de barreiras raciais à mobilidade ascendente, justificando a manutenção das estruturas totais do arranjo societário; na segunda matriz eles referenciam exatamente a confirmação dessas barreiras, ressaltando a sisudez dos limites materiais e simbólicas que agem na conformação de assimetrias especificamente de cor, no acesso desigual aos instrumentos de competição, o que reclama políticas corretivas para equiparação das oportunidades.

Cabe ressaltar que nossos Casos (A e B) não correspondem a *tipos ideais puros* de nenhuma dessas plataformas intelectivas, suas narrativas estão entrecruzadas por formas várias de entender o indivíduo em sociedade, pelo que nos trazem complexidades analítica-

mente importantes. Contudo, os sentidos por eles discursivamente atribuídos à suas trajetórias sociais emergem atrelados à suas experiências formativas, traçando linhas de elaboração conceitual da realidade vinculadas à suas bases teórico-epistemológicas.

De todo o resto, cabe ponderar acerca do diálogo entre a configuração educacional e os modelos de pensamento. Se se quer uma sociedade de livre concorrência, a qualidade dessa concorrência está atrelada à ampliação da igualdade de condições do que, o amplo acesso e qualidade da educação são determinantes. Se se quer, junto com os instrumentos da competição, uma reformação das representações sociorraciais, não apenas o acesso e a qualidade, mas a própria insígnia do currículo escolar reclama revisão, no sentido de desnaturalizar a desigualdade racial e problematizar o arranjo no qual o negro tem um lugar “natural” nos estamentos mais pobres (HENRIQUES, 2001). De toda forma, a educação assume papel central para a compreensão dos nós recentes no que concorre à superação do modelo societário exclusivista brasileiro, dado que compõe, ao mesmo tempo, um dos mais expressivos indicadores das desigualdades e talvez o mais sólido caminho dessa superação, na medida em que atua sobre as formas de pensar que informam a realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, M. A. N. Pensamento Brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. In: **Tempo Social**. Vol. 16, n. 1, São Paulo, junho de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de jul. 2014.

AZEVEDO, T. **As elites de cor**. São Paulo: Nacional, 1955.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOURDIEU, P. L'illusion biographique. In: **Actes de la recherche em sciences sociales**, n. 62-63, pp. 69-72, 1986.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAILLAUX, E. L. Cor e mobilidade social no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 26, 1994.

CARVALHO, J. J. O Confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, pp. 88-103, 2005.

COSTA PINTO, L. **O negro no Rio de Janeiro**. São Carlos: Nacional, 1953.

DÁVILA, J. **Diploma of Whiteness, Race and Social Policy in Brazil – 1917-1945**. Durham: Duke University Press, 2003.

FERNANDES, F. **Circuito Fechado**, São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, F. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Edusp, 1965.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUIMARÃES, A. S. Raça e pobreza no Brasil – a rationale dos estudos de desigualdade racial. DURHAN, E.; BORI, C. **O Negro no Ensino Superior**. São Paulo: USP/NUPES (1), pp. 03-15, 2003.

GUIMARÃES, A.S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HARRIS, M. **Padrões Raciais nas Américas**. Rio de Janeiro: Civilização, 1967.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Retratos N. 11**. Rio de Janeiro, maio. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2017.

MÜLLER, M. L. Professoras Negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. OLIVEIRA, I. (Org). **Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 73-106, 2003.

NASCIMENTO, A. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

NOGUEIRA, O. Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo. **Revisa Anhambi**, ano 18, n. 53, pp. 279-299, 1955.

OLIVEIRA, L. L. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

OLIVEIRA, I. & GONÇALVES, P. **Identidade Negra: Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Anped, 2003.

OSORIO, R. G. **Mobilidade social sob a perspectiva da distribuição de renda**. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2003.

PASTORE, J. e HALLER, A.O. “O que Está Acontecendo com a Mobilidade Social no Brasil?”. In: VELLOSO, J.P.R. e CAVALCANTE, R.C. (orgs.). **Pobreza e Mobilidade Social**. São Paulo: Nobel, p. 25-49, 1993.

PIERSON, D. **Branco e Pretos na Bahia**. São Paulo: Nacional, 1971.

PIRES, M. F. C **Docentes Negros na Universidade Pública Brasileira**. Campinas: Unicamp, 2014.

QUEIROZ, M. I.P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. **Relatos**, n. 39, ano 3, pp. 272-288, 1987.

RAMOS, G. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1954.

RIBEIRO, M.S. **Romper o Silêncio**. São Paulo: USP, 2001.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro**. São Carlos: UFSCar, 2009.

SANTOS, S. A. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Brasília: UnB, 2007.

SCHWARCZ, L. **Retrato em branco e negro**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. A. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo/IUPERJ, 1992.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. A. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. A. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. In **Anais do XXII Encontro Anual da ANPOCS**, 1998. Disponível em < http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5050&Itemid=359 > . Acesso em 10 de novembro de 2014.

SILVA, J. Doutora Professoras Negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. In **Revista Perspectivas**, n. 28, ano 1, pp. 19-36, 2010.

Educação intercultural em espaço de fronteira: a mediação de leitura literária como caminho

Elisane Andressa Kaiser da Silva

elisanekaiser@gmail.com

Mestranda de Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Mariana Cortez

mariana.cortez@unila.edu.br

Docente do PPGLC da Universidade Federal da Integração Latino-Americana da área (UNILA)

RESUMO

Entende-se como fundamental propiciar um espaço em que a sensibilização para estar com o outro seja nas instituições de ensino em geral e em particular para aquelas que recebem estudantes imigrantes. Para isso, propõe-se analisar as concepções de interculturalidade e de práticas de leituras literária de professores e gestores de Ensino Fundamental anos iniciais de escolas localizadas na faixa de fronteira, especificamente a tríplice fronteira Argentina, Brasil e Paraguai, a fim de verificar como essas escolas entendem a diversidade mediada pela literatura. Apresenta-se como resultado das entrevistas realizadas, por um lado, a consciência sobre a heterogeneidade da sala de aula das cidades de fronteira e, por outro, a compreensão da necessidade de um trabalho com os sujeitos em trânsito. Pontua-se, contudo, que a mediação literária não é entendida como possibilidade. As reflexões de Vera Maria Candau (2012) fundamentaram o debate sobre o ensino intercultural e as diretrizes oferecidas pela Cruz Roja Española (*El diálogo intercultural a través del arte*) contribuiu para entender o papel da arte para aproximação entres estudantes advindos de países distintos.

Palavras-chave: literatura infantil; mediação de leitura, interculturalidade.

Educación intercultural en espacio de frontera: la mediación de lectura literaria como camino

RESUMEN

Se entiende como fundamental propiciar un espacio en el que la sensibilización para estar con el otro sea en las instituciones de enseñanza en general y en particular para aquellas que reciben estudiantes

inmigrantes. Para eso, se propone analizar las concepciones de interculturalidad y de prácticas de lecturas literarias de profesores y gestores de Enseñanza Fundamental años iniciales de escuelas ubicadas en la región de frontera, específicamente la triple frontera Argentina, Brasil y Paraguay, a fin de verificar como las escuelas entienden la diversidad mediada por la literatura. Se presenta como resultado de las entrevistas realizadas, por un lado, la conciencia sobre la heterogeneidad de las salas de clases en las ciudades de frontera y, por otro, la comprensión de la necesidad de un trabajo con los sujetos en tránsito. Se señala, sin embargo, que la mediación literaria no es entendida como posibilidad. Las reflexiones de Vera Maria Candau (2012) fundamentaron el debate sobre la enseñanza intercultural y las directrices ofrecidas por la Cruz Roja Española (*El diálogo intercultural a través del arte*) contribuyó a entender el papel del arte para la aproximación entre los estudiantes provenientes de países distintos.

Palabras-clave: literatura infantil; mediación de lectura, interculturalidad.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a proposta educativa para os contextos diversos deve propiciar a sensibilização para o outro e, conforme afirma Mendes (2011) com relação ao ensino de línguas:

Uma língua-cultura é em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assumem posições, formas, cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. A dimensão de uma língua, desse modo, e aqui o português, **é o próprio lugar da interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros** (MENDES, 2011, p.144)

Partindo desta proposição, entendemos que a literatura pode ser um espaço para experimentar o lugar do outro, pois, segundo Candido, no artigo fundamental *Direito à Literatura* (1995): “A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249)”. Assim sendo, compreendemos que a escola pode propiciar espaços de mediação de leitura literária, uma vez que ela pode proporcionar a sensibilização e a integração dos estudantes no ambiente escolar, bem como, pode promover um lugar em que a valorização da diversidade étnica e cultural seja a diretriz.

Este trabalho visa a refletir sobre a mediação de leitura literária como possibilidade para o encontro intercultural, nos termos que serão definidos ao logo do referencial teórico, em escolas com estudantes imigrantes. Para tanto, buscamos, inicialmente entender o conceito de interculturalidade, para, posteriormente, identificar, por meio de entrevistas, as concepções de interculturalidade de gestores e professores de Ensino Fundamental I de cinco escolas localizadas na faixa de fronteira¹, sendo três de Medianeira/PR e duas em Foz do Iguaçu, a fim de verificar a percepção dos docentes em relação ao ensino intercultural e se eles identificam a literatura como uma alternativa para tal sensibilização.

¹ Medianeira (PR) e Foz do Iguaçu (PR) são classificadas como cidades da faixa de fronteira por estarem localizadas nas proximidades da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

Para a execução do trabalho, foi utilizado o método de base etnográfica, pois esse dispõe de variados procedimentos para a coleta de dados, permitindo assim a compreensão da realidade do ambiente escolar de forma mais ampla, enriquecendo as análises.

INTERCULTURALIDADE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

O Brasil recebeu imigrantes de diversas nacionalidades ao longo de sua história, em diferentes momentos e por diferentes motivos. No passado registraram-se determinados grupos imigrantes e, hoje, outros estão em trânsito, assim é possível identificar pessoas das mais diversas nacionalidades compartilharem um mesmo ambiente, inclusive o escolar, foco desta pesquisa.

Em algumas escolas localizadas na faixa de fronteira, as quais recebem estudantes em trânsito, percebemos que, além de ser um ambiente de ensino/aprendizagem de conteúdos, é um lugar de constantes encontros e desencontros, já que a escola pode ou não ter como princípio o olhar sensível para o outro, promovendo, em nosso entender, um espaço profícuo de diálogo.

Compreendemos, então, que o deslocamento para outro país e a entrada em uma nova instituição de ensino não é um processo fácil para as crianças, pois, assim como as demais, essas carregam consigo uma história de vida, uma dada visão de mundo, sendo que ao ingressarem na escola de um país diferente certamente se encontram com outro (novo) “universo”. Os estudantes imigrantes, ao saírem do seu país de origem e, conseqüentemente, estudarem neste país de destino, deparam-se com uma língua-cultura diferente. Neste caso, muitas vezes, a eles é imposta uma forma de ser diferente daquela vivenciada até o momento, inclusive a sua língua materna é deixada de lado para abrir-se ao entendimento de novos fonemas, vocabulários e organizações linguísticas, tornando-se um grande desafio com conseqüências importantes para a sua estruturação como sujeitos.

Os estudos culturais trazem questões significativas para se pensar o sujeito contemporâneo, pois entendem que as identidades já não são fixas. Walsh afirma que: “no hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales como que tampoco hay culturas puras o estáticas, sino divisiones dinámicas y flexibles en las cuales siempre hay huellas o vestigios de los “otros” en nosotros mismos” (WALSH, 2005, p. 5). De tal forma, um conceito como o de identidade, que discute Hall (2006), deixou de ser estático e reificado, e se transformou em uma categoria estratégica e posicional. Este autor afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

As identidades fronteiriças são, particularmente, fluídas, em trânsito entre os três países, que sem dúvida conformam uma região específica de intercâmbios e tensões culturais.

Porém, espaços sociais, especificamente, a escola tensiona essa visão, já que nela ainda resiste uma proposta hegemônica de país, ou seja, na escola brasileira se aprende sobre o Brasil e sua língua é o português.

Neste cenário, é imprescindível que as instituições reconheçam os sujeitos que fazem parte da comunidade e tenham a possibilidade de questionar e flexibilizar os conteúdos exigidos pelas instâncias superiores de educação, pois é fundamental e urgente a necessidade de valorização e respeito em relação à diversidade étnico e cultural, visto que ao compartilhar o conhecimento sobre e na cultura do “outro” pode-se contribuir significativamente para evitar os (pre) conceitos e a prevalência de estereótipos, não só no ambiente escolar, mas também na comunidade, na qual a criança está inserida.

Neste sentido, compreende-se que a educação intercultural consiste na implantação de projetos educativos, que integrem, de modo prioritário, quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (CRUZ ROJA, 2009).

Verifica-se, porém, que a luta por uma educação que contemple e reconheça a diversidade étnica, cultural e linguística ainda está distante, pois com grande frequência os encontros são vistos como um obstáculo a ser superado pelos profissionais da educação, como se a diversidade fosse uma característica negativa e reveladora de certo “problema” nos processos de ensino-aprendizagem. Não raro se percebe que há uma tentativa de invisibilizar a diversidade e sobrepõe-se uma visão homogênea dos estudantes, como se não houvesse relação entre escola, cultura e sociedade e o processo de aprendizagem não propiciasse o espaço para aprender e viver juntos.

Vera Maria Candau (2012) enfatiza a necessidade de reinventar a escola, na perspectiva de um lugar de múltiplas vozes, e alerta que este é um projeto e um caminho a serem construídos. Sobre a relação entre escola e a presença de uma cultura hegemônica, a autora afirma que:

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossas sociedades. (CANDAU, 2012, p.15)

Nesta perspectiva, evidencia-se, que apesar de as sociedades contemporâneas serem tão complexas, diversas, contraditórias e desiguais, a concepção de uma cultura escolar com ênfase na questão da igualdade não se apresenta como prioritária. Nascimento (2008, p.54) ainda alerta para o fato de que “a necessidade de um mundo democrático não é eliminar as diferenças, mas conviver com elas de maneira pacífica e harmoniosa”.

Neste sentido, é possível refletir não apenas sobre a questão da igualdade presente no âmbito escolar, mas também sobre as leis que conduzem a este discurso, como é o caso da Promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU), elaborada no contexto histórico da modernidade ocidental, que também tem privilegiado a afirmação da igualdade. De acordo com o primeiro artigo da Declaração Universal

(1948), “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade de direitos e, dotados que são em razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros”.

Apesar de haver políticas públicas no Brasil para garantir a proteção e promoção dos direitos humanos, observamos que nossa realidade social é fortemente marcada por exclusões, desigualdades de oportunidades e discriminação sofridos diariamente por diversas pessoas, como afirma Vera Maria Candau:

Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana (CANDAU, 2012, p.717)

Desta forma, torna-se urgente uma nova prática pedagógica da igualdade nas escolas, pois compreendemos que o ambiente escolar é especialmente adequado e destinado a formação dos cidadãos. Por este viés, propomos que a igualdade não seja invisibilizada, mas que seja trabalhada a partir de um olhar amplo sobre a diversidade, para que o destaque na igualdade não se torne o próprio promotor da desigualdade. Conforme Santos (2006, p.56):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, aliamente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p.56).

Decorrente disso, são necessárias reflexões e ações sobre novas práticas, para que estes direitos sejam respeitados, mas para isso é preciso que sejam ressignificados de forma que contemple a diversidade cultural, pois se mesmo com um número significativo de normativas a desigualdade permanece, é preciso ser repensada a postura diante de tal problemática. A questão está além daquelas garantidas em leis. Para Santos (apud Candau, 2012), para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados, é necessário que não se negue a sua história, mas, contemporaneamente, eles terão de passar por um processo de reconceitualização entre igualdade e diferença, isto é, a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença.

Segundo pesquisas (Candau, 2012; Piovesan, 2012), a educação como direito humano é considerada um direito social integrante da segunda geração de direitos formulados e afirmados a partir do século XIX. No âmbito educacional, os direitos humanos estão incorporando às questões da diversidade. A escola que antes procurava garantir igualdade para todos, inclusive nos sistemas de avaliação, a partir dos anos de 1990, vem repensando essa concepção orientadas para o reconhecimento da diversidade.

Vale esclarecer que, no Brasil, a proposta sobre educação em Direitos Humanos vem se desenvolvendo e ampliando suas ações desde os anos 90, sendo um marco importante, no âmbito da educação, a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (1997) do tema transversal “Pluralidade Cultural”. A inclusão desse eixo de discussão foi uma proposta educacional que segundo Candau (2012), não foi recebida pacificamente, mas sim foi objeto de controvérsias e de negociação.

Corroborando estes primeiros esforços, estudiosos trazem para a discussão a abordagem de educação intercultural que, de acordo com Vera Maria Candau (2012), a expressão “educação intercultural” admite diversas leituras, tendo por ancoragem múltiplos referenciais teóricos. Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p. 21-22), faz a seguinte síntese da trajetória de incorporação da educação intercultural na agenda latino-americana:

Nestes 30 anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, vêem nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia. (LOPEZ-HURTADO QUIROZ, 2007, p. 21-22)

A partir desta concepção de educação intercultural, procedemos a análise dos relatos dos docentes, compreendendo que a promoção de um ensino intercultural é de fundamental importância para a construção de sistemas educativos e sociedades que reconheçam os diferentes grupos socioculturais e possam integrá-los. Assim, particularmente entendemos a necessidade de conceber a educação intercultural em instituições de ensino que recebem estudantes imigrantes, para que o espaço escolar seja um ambiente em que o respeito à diversidade e a sensibilização para estar com o outro se tornem diretrizes essenciais.

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para responder às questões levantadas, esta pesquisa etnográfica foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro reservado a entrega dos questionários e o segundo para a realização das entrevistas presenciais. Foram aplicados 23 questionários conformados por 6 perguntas direcionadas aos professores e gestores das escolas e foram recebidos de volta 14 questionários. As entrevistas semiestruturadas realizadas complementaram as respostas dos questionários. Este artigo trata especificamente das respostas a esses instrumentos de investigação no intuito de: 1) entender a concepção dos docentes com relação à educação intercultural; 2) compreender como é feito o acolhimento de estudantes imigrantes e 3) refletir acerca da percepção dos docentes e gestores em relação à Arte (literatura) como uma possibilidade de acolhimento para a proposta de uma educação intercultural conforme a concepção apresentada na discussão teórica.

Para atender ao objetivo proposto, foram selecionadas escolas que recebem estudantes imigrantes e serão identificadas, respectivamente por: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E, sendo as escolas A, B e C localizadas na cidade de Medianeira (PR) e as escolas D e E localizadas em Foz de Iguaçu (PR). Na Escola A, estudam 5 paraguaios, na

Escola B não foi possível conseguir o número exato de estudantes em trânsito, porém a secretária informou que são “em média, três estudantes em cada turma do Ensino Fundamental”. Na Escola C, estudam 2 haitianos e 4 paraguaios no Ensino Fundamental I e 2 haitianos matriculados na Educação para Jovens e Adultos. Nas escolas de Foz do Iguaçu, o número de estudantes é maior, sendo que a Escola E possui 15 estudantes imigrantes, sendo 12 estudantes paraguaios e 3 estudantes sírios.

A secretária da Escola A; afirmou que quando os pais dos estudantes imigrantes procuram as instituições de ensino para realizarem a matrícula de seus filhos, é necessário que apresentem os comprovantes de residência e o documento de transferência da escola em que a criança estudava, sendo que os principais documentos pessoais exigidos são: certidão de nascimento e carteira de identidade. Os gestores afirmam que são poucos os casos em que as crianças não possuem esses documentos pessoais para efetivar a matrícula, mas quando não o possuem, os pais dos estudantes são orientados para comparecerem até o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Já na Escola B, a realidade é outra, pois de acordo com sua secretária, dificilmente os estudantes possuem a certidão de nascimento e/ou a carteira de identidade para apresentarem na matrícula, mas mesmo assim podem ser matriculados, porque eles têm o direito à educação. Segundo esta mesma secretária, após a realização da matrícula, se o estudante não possuir o histórico escolar da escola em que estudava anteriormente os professores analisam a idade e o conhecimento do estudante para ver em que ano o estudante vai ingressar, tendo em vista que o sistema de organização dos anos do Brasil não é sempre equivalente ao do país de origem do aluno, por exemplo em comparação ao sistema paraguaio. Em relação ao processo de matrícula dos estudantes imigrantes nas escolas de Foz do Iguaçu, a secretaria da Escola D, afirmou que estes realizam a matrícula como os estudantes brasileiros, sendo que quando não possuem os documentos brasileiros a matrícula é realizada com os documentos do Paraguai, juntamente com a transferência da escola em que estudava.

Neste cenário, há grandes dificuldades no processo de matrícula dos estudantes imigrantes que pretendem estudar no Brasil, pois as crianças possuem os seus direitos amparados por lei, assim realizam a matrícula como os estudantes brasileiros, mas os procedimentos burocráticos são um complicador no âmbito da imigração. O artigo 205 e o artigo 206 da Constituição de 1988, assim se pronuncia sobre a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu Art. 4º Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 53. também garantem o direito à educação ao estudante advindo de outro país, mesmo que a sua situação em relação as exigências dos documentos brasileiros estejam irregulares. O Estatuto do Estrangeiro (1980), coloca a regularidade do registro do imigrante como pré-requisito, ou seja, é preciso que ele esteja regularizado no País para a realização da matrícula, além de exigir que as escolas a

comuniquem ao Ministério da Justiça os dados dos estudantes, mas observa-se que na prática isso não ocorre, pelo menos nas escolas visitadas e citadas acima e nas demais escolas de Medianeira.

ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE

Para entender a situação dos imigrantes em 5 escolas na faixa de fronteira na região realizamos entrevistas semiestruturadas aos diretores, coordenadores e professores. As perguntas que conduziram a pesquisa foram: A escola tem estudantes imigrantes? Como acontece sua integração no ambiente escolar? Há dificuldades de integração?

Destacamos três grupos de respostas resultantes das entrevistas: 1) invisibilização da diferença; 2) tentativas de acolhimento e 3) dificuldades linguísticas-educacionais.

1) Invisibilização da diferença

Com relação à invisibilização da diferença, ela pode ser de duas ordens: a) administrativa, ou seja, não há previsão institucional e pedagógica para o acolhimento dos indivíduos imigrantes e b) cultural, isto é, aquela em que a comunidade escolar não reconhece pedagogicamente os sujeitos em trânsito. Percebemos tais posturas, a partir dos seguintes recortes de entrevista: segundo a coordenadora e a diretora da Escola A, o número de estudantes imigrantes matriculados é mínimo, porém, sempre há estudantes vindos do Paraguai, e a escola já recebeu também um estudante argentino. As professoras complementam, dizendo que além dos estudantes paraguaios tem uma estudante brasileira, mas filha de haitianos. Apesar de identificarem a presença de estudantes advindos de outros territórios, há uma minimização do fenômeno migratório e decorrente disso, pouco se faz em prol da integração, já que a diversidade não é reconhecida.

Em entrevista com as professoras do 5º ano da Escola D, ao relatarem suas experiências com os estudantes imigrantes, uma delas afirma que “muitos são menosprezados, porém, nós professores tentamos fazer uma integração. Quando são pequenos é mais fácil, logo se tornam amigos e se ajudam”.

Na Escola A, observamos que há dificuldades tanto na integração quanto na permanência dos estudantes no contexto escolar, pois a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental I relatou que um estudante argentino teve que retornar ao seu país devido a problemas de saúde, já que sua mãe não conseguiu fazer o cartão SUS (Sistema Único de Saúde). Um dos princípios do art.206 da Constituição de 1988 é garantir a proteção e a permanência do estudante no âmbito escolar, entretanto, constatamos que promoção dos direitos humanos ainda é falha neste ambiente.

Apesar de essas questões serem perceptíveis nas escolas localizadas na faixa de fronteira e merecerem uma maior atenção, pouco é feito para que essas questões sejam tratadas, desta forma, fica evidente a invisibilização do problema migratório, mesmo em uma situação de fronteira, em que, conforme já destacado, os limites entre países são fluídos e os sujeitos estão constantemente em trânsito.

2) Dificuldades linguísticas-educacionais

Na entrevista realizada com as professoras da Escola E, as mesmas destacam as dificuldades em entender o que o estudante muitas vezes quer comunicar, uma delas afirma que “no início precisa realizar (sic) uma atenção maior para este aluno” e outra completa dizendo que “há dificuldades na linguagem e na escrita” e outra ainda menciona que “a comunicação fica difícil no começo e o ensino-aprendizagem fica comprometido”.

No caso da Escola C, que recebe estudantes haitianos essa dificuldade de comunicação é ainda maior, como afirma a diretora em uma entrevista:

Os estudantes paraguaios não sentem tanta dificuldade devido a proximidade das línguas espanhol/português, mas se sentem inibidos, não é tão valorizada a cultura deles. Sobre a questão dos alunos haitianos, a falta de domínio da língua porque eles vêm (sic) falando crioulo e o francês é nítido, eles interagem brincando, mas ficam ainda mais, mais tímidos por não dominarem o idioma. (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017)

Segundo a diretora desta mesma escola, foi realizado um processo de acolhimento com os estudantes imigrantes, não por orientação da Secretaria da Educação do Município, mas sim intuitivamente, os professores começaram a trabalhar no contra turno escolar com o Francês e o Crioulo². Ela afirma que utilizaram o Google tradutor para poderem aprender, proceder a comunicação e colaborar para quebrar de alguma forma com essa barreira linguística. Neste sentido a diretora afirma que:

Foi organizado horários para atender os estudantes imigrantes, eles não têm dificuldade de conhecimento, eles têm dificuldade linguística, eles falam um idioma em casa, o guarani e o espanhol no caso dos estudantes paraguaios e o Francês e o crioulo no caso dos haitianos. Eles vêm (sic) em um contexto monolíngüístico onde só se fala a língua português e não se dá espaços para que eles coloquem a cultura deles, então a escola teve que rever os seus conceitos. (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017)

Em relação ao preconceito linguístico, a diretora afirma que pelo menos nesta escola não identifica e afirma que “as crianças acham novidade, acham bonito, querem saber”. Porém, menciona que os estudantes imigrantes sofrem por sua diferença étnico-racial.

3) Tentativas de acolhimento

Entre as três escolas de Medianeira, percebemos que tanto a Escola A quanto a Escola B reconhecem que os estudantes imigrantes apresentam uma grande dificuldade de integração, principalmente quando são inseridos neste novo ambiente escolar, como também por parte dos professores, já que não identificamos iniciativas que promovam o encontro e o olhar sensível para o outro. Decorrente disso, verificamos é que em ambas as escolas se têm a concepção de que as “aulas de reforço” no contraturno é uma forma de “ajudar” a integrar estes estudantes no contexto escolar, entretanto, identificamos que essa tentativa não é o

2 Os haitianos são bilíngües, sendo que o Crioulo haitiano tem como a base lexical das palavras o Francês, mas a estrutura gramatical é de línguas africanas, principalmente o Fongbe.

suficiente para atingir um ensino intercultural, visto que colaboram para reforçar a questão da monoculturalidade, pois além dessas aulas serem apenas ministradas em português e tratam a língua como uma ferramenta de comunicação, não há, pois, uma mediação cultural que valorize a diferença e promova a igualdade. Neste caso, para que se possa contribuir para a integração, a proposta teria que ser diferenciada, sem que fosse necessário apartar os estudantes do contato com os brasileiros, pois se a proposta é integrá-los é preciso que eles estejam compartilhando um mesmo espaço, com a presença de um professor mediador que possibilite a troca de conhecimentos, para que haja a negociação de sentidos e a reflexão sobre possíveis conflitos.

É notável que em todas as escolas pesquisadas, os estudantes imigrantes apresentam dificuldades de integração, principalmente, devido a esta barreira linguística, porém, às vezes esse desafio linguístico ainda é confundido por alguns professores como dificuldade de aprendizagem, especialmente nas escolas que oferecem “aulas de reforço escolar”, como se pode perceber pelo próprio nome da atividade.

Destacamos, na contramão, a iniciativa da diretora e dos professores da Escola C, pois, nesta escola, os docentes e gestores conseguem ver os estudantes imigrantes de maneira diferenciada, ou seja, há a visibilização da diversidade cultural no ambiente escolar. Assim, eles propiciaram um processo de mediação cultural. Uma das práticas que conduzem a nossa reflexão é a proposta de pesquisar a cultura do “outro”, a fim de colaborar para a integração do grupo. Quando a diretora menciona que a escola teve que rever seus conceitos, percebe-se que houve transformações nas práticas educativas dos docentes, o que significa que não há uma concepção estática do que é a escola e o professor e de que eles precisaram se “reinventar”, conforme Vera Maria Candau aponta em seus estudos. Assim, é possível afirmar que há uma atenção maior com os alunos imigrantes, tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto na integração deles, já que a dificuldade linguística não é confundida com a dificuldade de aprendizagem, pois como revela a diretora desta escola, “A troca de letras que apresentam na escrita isso é próprio da questão da linguagem deles, não que eles não têm conhecimento. Então é preciso trabalhar isso, valorizar e entendê-los” (ENTREVISTA COM A DIRETORA).

INTERCULTURALIDADE PELOS DOCENTES

Nas entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, diretores e professores das escolas, buscamos identificar quais seriam suas concepções de interculturalidade, o intuito foi compreender melhor a realidade de cada instituição de ensino. Obtivemos as seguintes respostas, para a pergunta – O que é interculturalidade:

Escola B:

“Entendo que é a relação entre sujeitos de diferentes culturas e com o domínio de diferentes línguas maternas, que crescem culturalmente pela interação a qual respeita a integração as individualidades de cada um. Nessa relação e diversidade todo e qualquer conflito deve ser resolvido com diálogo”.

“Quando duas ou mais culturas se misturam, onde há diversidade, onde há respeito à esta diversidade, tolerância”

Escola C:

“Culturas diferentes, costumes”

“É a interação entre culturas integrando umas às outras e favorecendo a relação entre todos baseadas no respeito à diversidade e obtendo enriquecimento mútuo”

Escola D:

“O que envolve diversas culturas”

Escola E:

“É quando há o encontro de duas ou mais culturas, uma escola que recebe crianças de outros países, nacionalidades.”

“A convivência entre culturas por parte dos alunos e professores, crianças de diferentes etnias convivendo e se conhecendo entre si”

“Compartilhar diferentes culturas.”

Diante dos relatos, constatamos o uso frequente das palavras “convivência, interação, encontros”, porém, é uma pequena quantidade de respostas que vai além do reconhecimento da diversidade, pois de acordo com os autores que fundamentam as análises, especialmente Candau (2012), entendemos que para realmente promover a interculturalidade é preciso ir proporcionar uma relação de igualdade considerando as diferenças de cada estudante, gerando um olhar sensíveis para o outro (Mendes, 2011). Já em outros casos, os professores não conseguiram dar resposta para esta pergunta, com isso identificamos a falta de formação dos professores relacionada a propostas do ensino para a igualdade na diferença.

A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE PARA A INTEGRAÇÃO

Vale, ainda, esclarecer que este estudo considera que por intermédio das artes em geral e por meio da mediação de leitura literária, é possível abrir caminhos aos estudantes para a descoberta de novas culturas, uma vez que as obras literárias com suas características e possibilidades visibilizam sua própria cultura e nas palavras de Candido (1995) humanizam para o conhecimento do outro. Para que as sociedades sejam igualitárias não é suficiente implementar medidas que promovam a inclusão, é necessário mudar as representações sociais marcadas pela discriminação do diferente. A arte é um meio privilegiado para a abordagem intercultural, pois favorece a diversidade e permite o intercâmbio entre culturas, respeitando as diferenças e desenvolvendo processos comunicativos essenciais para atenuar os conflitos (CRUZ ROJA, 2009). Assim entende-se intercultural, como um processo de busca, como uma proposta de criação, não apenas como o respeito à diversidade cultural, também com respeito às diferenças que articulam as sociedades. Esse viés, implica, sobretudo, o

intercâmbio positivo, o reconhecimento mútuo e o trabalho comum em diálogo com realidades socioculturais diferentes.

Ademais, para Antônio Cândido (1976), a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte.

Neste sentido, Petit (2008), na obra *Os jovens e a leitura*, destaca o relevante papel do mediador de leitura:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2008, p. 154, grifo de autor).

Sendo assim, é importante que os professores reconheçam a possibilidade da literatura como agente de mediação intercultural, motivando os estudantes e ajudando-os nesse processo de reconhecimento e valorização de sua própria identidade e também na valorização do “outro”, uma vez que é de fundamental importância que as instituições de ensino colaborem para a descolonização do saber, desta forma, se contrapondo à visão eurocêntrica da arte e da cultura na América Latina e valorizando as diversas expressões artísticas e culturais, principalmente as que se encontram marginalizadas, contribuindo assim para um diálogo intercultural por meio das artes.

Partindo destas ideias, é válido dar voz aos gestores e docentes para entender como eles compreendem e tratam o material literário. As perguntas que conduziram o questionário foram: Na escola há momentos de mediação de leitura? Como eles são feitos? Você lembra de uma história infantil que trate do encontro de culturas? Você já contou uma história com esta perspectiva para seus alunos? As respostas podem ser analisadas a partir de dois princípios: o tratamento impositivo da literatura como conteúdo exigido ou tratamento sensível como material significativo. Assim, selecionamos alguns trechos com o intuito dos relatos para justificar as análises.

Segundo as professoras das três escolas de Medianeira, as Contações de histórias geralmente acontecem nas aulas de literatura infantil ou em datas especiais e para todos os alunos. Nestes momentos, são contadas histórias pelos próprios professores da escola ou por convidados.

De acordo com a coordenadora da Escola B, não há seleção de histórias com o objetivo de debater sobre a diversidade linguística, por exemplo, porém a contação de histórias acontece com estratégias bem definidas, dinâmicas e lúdicas que objetivam o “gosto” pela leitura e interação. Uma professora desta escola menciona que utiliza o livro “Iguais, mas diferentes”, de Hardy Guedes, editora Terrasul, a docente considera que essa obra sugere a aproximação dos diferentes na igualdade.

Na Escola C, uma das professoras afirma que as histórias selecionadas com uma temática intercultural são direcionadas para o respeito às diferenças e cita como exemplo “Flicts”, de Ziraldo, editora Melhoramentos. Outra professora complementa dizendo que sempre realiza contação de histórias em sala de aula, pois desenvolve a imaginação, amplia o vocabulário, traz ideias para a produção escrita e afirma que “os alunos gostam muito, especialmente histórias deleite³”. A mesma afirma que utiliza a história “Esperando a chuva” de Véronique Vernet, que mostra a cultura africana.

Já nas duas escolas de Foz do Iguaçu, não tem a disciplina específica de literatura infantil, portanto, depende de cada professor de turma proporcionar momentos de contação de histórias. Segundo a diretora desta mesma escola, em:

A escola tem a disciplina de literatura infantil, onde são realizadas as Contações de história. É uma das poucas escolas da cidade que tem biblioteca, portanto, não é uma sala de leitura é uma biblioteca onde a professora dá as aulas de literatura na biblioteca, onde ela dramatiza faz Contação de histórias, é uma aula interativa. Os acervos que se encontram disponíveis na escola retratam mais sobre a cultura afro, mas de diversidade de cultura sobre os haitianos não tem, portanto foi preciso pesquisar, não tanto quanto se deveria, mas hoje a gente se tem uma visão muito melhor para se trabalhar com a cultura haitiana e a diversidade cultural. (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017)

Entre todas as professoras entrevistadas da Escola D e da Escola E, as quais responderam os questionários, apenas três afirmaram que realizam ou já realizaram a Contação de história com o objetivo de acolhimento dos estudantes advindos de outro país, sendo que outras responderam que não se recordam se já utilizaram alguma história com esse propósito. Observamos, ainda, que, na maioria das entrevistas, foi frequente respostas afirmando que são realizadas contações de histórias no ambiente escolar, porém, quando é perguntado “Recorda de uma história infantil com uma abordagem intercultural que tenha contado para as crianças?” não há respostas, o mesmo ocorreu nos questionários respondidos pela Escola A, Escola B e Escola C.

Verifica-se na quase totalidade das respostas a ênfase na literatura infantil ou contação de histórias como disciplina, conteúdo exigido que terá resultados na ampliação de vocabulário ou na consistência da produção escrita. Uma das docentes indica a contação como leitura de deleite, “os alunos gostam”, contudo, essa afirmação está muito atrelada à literatura como diversão e não àquela que sensibiliza, faz pensar e propicia o diálogo. Já se a literatura for entendida como material significativo e sensível e, portanto, humanizador (nos termos de Candido) fará sentido para uma abordagem intercultural.

Para atingir propiciar um espaço de debate e uma perspectiva para “conhecer juntos”, é preciso que os professores reconheçam que eles trabalham com a diversidade cultural a todo o momento, independentemente se há a presença de estudantes imigrantes, porém, o

3 É a realização da leitura literária apenas pelo prazer em ler, sem o objetivo de que a criança posteriormente realize atividades relacionadas à leitura do livro.

fundamental é que analisem suas práticas e o ambiente escolar, identificando se, de fato, geram o acolhimento e o debate sobre a diversidade cultural e étnica no contexto escolar.

Ao serem questionados sobre sua formação e a dificuldade enfrentada pelos estudantes imigrantes, observou-se que em todas as escolas os professores afirmam que há pouca formação relacionada a uma abordagem intercultural nos termos propostos neste artigo. Nesse sentido, uma professora da Escola B afirma “acredito que o preparo vem com a prática com a experiência, porém deveria ter cursos para alguns professores repensarem a sua tolerância com o diferente e respeito ao próximo”. De acordo com a professora da Escola E “é preciso que haja mais abordagem (sic) por parte da formação continuada”

Neste cenário, pode-se concluir que a formação acontece quando parte da busca pessoal de cada professor e que nem todos se sentem preparados para trabalhar com o diverso na igualdade, mesmo em uma região marcada pelo trânsito, como é o caso da fronteira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa observamos que tanto na cidade de Medianeira/PR quanto na cidade de Foz do Iguaçu/PR, há uma grande dificuldade para articular igualdade e diferença nas instituições de ensino. Identificamos a necessidade de os professores terem oportunidades de acesso à formação continuada que contribuam para a promoção da educação intercultural e que contemplem a literatura como meio sensível para a integração, para que assim os professores se sintam preparados para realizarem mediação de leitura com um espaço de debate, negociação de sentido e troca de saberes, pois de modo geral, foi possível perceber insegurança por parte dos professores para mediar histórias que contemplem a diversidade cultural e étnica e para proporcionarem um ensino intercultural no ambiente escolar, sendo que o principal motivo desta insegurança é a pouca formação dos professores .

Deste modo, faz-se necessário que, tanto os currículos quanto as metodologias de ensino, sejam repensados e modificados de acordo com tais necessidades. Além disso, deve-se reconhecer a escola como um discurso social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sendo assim, a concepção de escola/ professor/ aluno, precisam ser entendidas em constante transformação. Desta forma, consideramos que é preciso que essas discussões sejam levadas para além das instituições de ensino, uma vez que é fundamental a promoção da interculturalidade não só no âmbito escolar, mas também fora dos muros da escola, principalmente em cidades localizadas na faixa de fronteira, como é o caso de Medianeira e Foz do Iguaçu, onde o fluxo migratório é mais frequente.

Como afirma Candau (2012), reinventar a escola é preciso, e neste caso, os professores também precisam estar constantemente se reinventando, no sentido de estar em constante busca pelos conhecimentos principalmente em uma geração na qual já não é possível atribuir unicamente a escola o compromisso pela educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei número 11.645, de 10 de março de 2008. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.) Reinventar a Escola. 9ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 284 p.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação e Sociedade, Campinas: v.33.) n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>> Acesso em: 12/06/18.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006, 256 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63

CRUZ ROJA ESPAÑOLA. El diálogo intercultural a través del arte. 2009. Disponível em: <<https://antropoart.files.wordpress.com/2014/03/el-dic3a1logo-intercultural-a-travc3a9s-del-arte.pdf>> Acesso em: 11/06/18.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L.E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Coord.). Multiculturalismo y educación para la equidad. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MORALES, Cristina. El Diálogo intercultural mediante el arte. Revista Voces, 2014. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/voces/2014/03/25/el-dialogo-intercultural-mediante-el.html>> Acesso em: 12/06/18.

PETIT, Michele. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. 2ª Edição. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

WALSH, C. La interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación de Peru, Unicef, 2005. Disponível em: https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em: 12 jun. 2016.

***Lei n. 11.645/2008* em foco: a representação da literatura afro-brasileira no manual didático**

Vanderléia da Silva Oliveira

vanderleiaoliveira@uenp.edu.br

Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP-GP CRELIT

Lucas Breda Magalhães

lucasbredam@gmail.com

PIBIC-Bolsista da Fundação Araucária/UENP-GP CRELIT

RESUMO

A *Lei n. 11.645/2008* estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas e privadas. Após uma década de sua sanção, convém analisar sua aplicabilidade nos manuais didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a escolha dos docentes da rede pública. Para tanto, selecionou-se como *corpus* o segundo volume do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), do Ensino Médio. Os problemas evidenciados são analisados a partir dos pressupostos teóricos abordados por Dalcastagnè (2012), Godoy (2018), Silva (2001) e Ribeiro (2017). Como resultado, observa-se que o manual em análise avança na defesa de uma educação étnico-racial, em diálogo com a legislação vigente, embora haja muito a ser ampliado e aperfeiçoado em relação ao tema analisado. Destaca-se que este texto se caracteriza como um recorte de pesquisa de Iniciação Científica intitulado “A Leitura Literária no Ensino Médio: espaço para debate e reflexão sobre a Literatura Afro-brasileira”, em desenvolvimento na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Palavras-chave: Manual didático, *Lei n. 11.645/2008*, Literatura Afro-brasileira.

***Law n. 11.645/2008* in focus: the representation of african-brazilian literature in the textbook**

ABSTRACT

The *Law n. 11.645/2008* provides a requirement about the studying of African-Brazilian and indigenous's history and culture at elementary school and high school in public and private institutions. After a deca-

de since that sanction, become important to review its applicability in textbooks available by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) for public grid's teachers. For this purpose, the second volume of *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* textbook, by Cereja, Vianna and Demien (2016), for high school, was selected as *corpus* of analysis. It's important to emphasize that all issues were analyzed by the light of the conceptions proposed by Dalcastagnè (2012), Godoy (2018), Silva (2001) and Ribeiro (2017). As a result of this paper, it's possible verify the textbook analyzed move forward in the advocacy of an ethical-racial education, in dialogue with the regulation in force, although there are widely points that need to be enhanced about this subject. Lastly, this article is part of a scientific research project called "A Leitura Literária no Ensino Médio: espaço para debate e reflexão sobre a Literatura Afro-brasileira" developing in the University of North of Paraná.

Keywords: Textbook, *Law n. 11.645/2008*, African-Brazilian Literature.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O presente trabalho é fruto de um recorte de pesquisa em nível de Iniciação Científica intitulado "A Leitura Literária no Ensino Médio: espaço para debate e reflexão sobre a Literatura Afro-brasileira", em desenvolvimento na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio. Aqui, apresenta-se uma análise do impacto da *Lei n. 11.645/2008* em um volume que compõe a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), para o Ensino Médio.

A Lei em questão tornou obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio na rede pública e privada. Sucedeu-se, desde então, uma década. Portanto, esperava-se que ao longo dos anos as editoras, juntamente com os autores de manuais didáticos, tivessem integrado essa regulamentação em seus produtos educacionais aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e disponíveis para a escolha dos docentes da rede pública de educação na última seleção, que ocorreu no ano de 2017 para utilização no ano subsequente.

Todavia, os movimentos sociais, especialmente aqueles ligados às questões de negritude, juntamente com pesquisadores da área de Educação e dos Estudos Culturais, evidenciam que, apesar da aprovação da Lei ter sido uma conquista sem precedentes, ainda há longo caminho a ser percorrido para que essa seja, de fato, implementada de forma satisfatória. Sob esse aspecto, abordamos tal discussão tendo em vista que a análise da representação (ou não) da história afro-brasileira por meio da Literatura Afro-brasileira no manual em estudo permitirá expor certas carências e lacunas nesse importante instrumento de apoio presente nas salas de aula.

Para tanto, a abordagem baseia-se nas discussões pautadas por Dalcastagnè (2012), Godoy (2018), Silva (2001) e Ribeiro (2017), dentre outros pesquisadores. Convém mencionar que o artigo está dividido em duas seções: na primeira, buscar-se-á apresentar os impactos da *Lei n. 11.645*, de março de 2008, e discutir sobre os documentos oficiais que regem e orientam a educação no Brasil; na segunda, dar-se-á a análise do manual didático selecionado.

POR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A pluralidade racial é, de fato, uma das maiores qualidades do povo brasileiro, sendo que tal miscigenação garante ao país uma identidade cultural singular e uma matéria para celebração. Entretanto, desde o descobrimento do Brasil até aos dias atuais, índios e negros permanecem marginalizados, principalmente quanto aos aspectos sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, os dois grupos étnicos carregam estigmas e pré-conceitos que se encontram cristalizados no ideário comum.

A partir de tal constatação, houve, portanto, a necessidade de estabelecer leis específicas no âmbito do ensino que visem à desconstrução dessas marcas sociais que desvalorizam os grupos em questão. A *Lei n. 11.645/2008* surge como alteração da *Lei n. 10.639/2003*, que registrava em seu texto a necessidade de acrescer no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade do trabalho com a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena, recebendo a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Destaca-se que a *Lei n. 11.645/2008* valida, portanto, o disposto pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, de dezembro de 1996, alterando-a, ao indicar expressamente a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo dos conteúdos, o que deveria impactar positivamente sobre a presença de textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa e dar visibilidade à temática étnico-racial decorrente dessa representação.

Além da alteração apontada, é importante mencionar outra: trata-se da *Lei n. 12.796/2013*, que acrescenta aos princípios do ensino no Brasil a necessidade de considerar a diversidade étnico-racial.

Observa-se que a primeira Lei, a *11.645/2008*, aborda de maneira objetiva a importância de trazer para o contexto escolar a perspectiva dos povos africanos e indígenas, sob uma ótica que ultrapasse a escravidão submetida pelos portugueses, evidenciando a necessidade de valorizar a colaboração deles na construção histórica do Brasil e de sua própria história, afinal, ainda está presente em grande parte da sociedade uma visão mítica e distorcida da África e de seus povos, bem como do indígena, paradigma esse que deve ser rompido. Sob esse tema, Godoy (2018) reitera que “[...] a representação identitária na literatura afro-brasileira (re)afirma a posição contrária de mulheres e homens negros aos discursos que naturali-

zaram sua imagem vinculada à posição de inferioridade em relação aos brancos” (p. 78). Logo, a pesquisadora aponta que, por constituírem uma população que por muito tempo teve sua história negligenciada, a educação étnico-racial é um caminho para a desconstrução dos elementos distorcidos que estereotipam esse grupo.

Em relação à segunda alteração, a da *Lei 12.796/2013*, verifica-se que a redação deixa em aberto ao afirmar: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, embora não esteja especificada qual a matriz, certamente a das raízes afro e indígena são as que mais se encontram em marginalidade, devendo, portanto, serem discutidas.

Além das Leis referidas, outro documento importante no que se refere à educação étnico-racial é o das *Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-raciais* (BRASIL, 2006), desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da sanção da *Lei n. 10.639/2003*. Nele, observa-se o sólido trabalho desenvolvido por pesquisadores, principalmente de especialistas na área de educação. Além disso, nota-se uma preocupação em destacar os múltiplos fatores habituais do ambiente escolar em seus diversos níveis e modalidades de ensino, bem como o compromisso com o histórico da educação do país alinhado com a temática étnico-racial. Ele defende, pois, a necessidade de “[...] cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com as situações específicas de cada nível de ensino” (BRASIL, 2006, p. 13).

As orientações e as ações inseridas no documento são divididas ao todo em sete capítulos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Quilombola e Sugestão de Atividades. Nela, encontram-se, também, um Glossário de termos e expressões antirracistas, a *Resolução CNE/CP N° 001/2004* e a *Lei n. 10.639/03*.

Considerando o objetivo deste artigo, torna-se relevante um olhar para o capítulo coordenado pela pesquisadora Ana Lúcia Silva de Souza. Na introdução ela indica que as discussões ali presentes objetivam uma educação antirracista e a promoção da igualdade das relações étnico-raciais da população negra. O capítulo retoma constantemente a indispensabilidade de haver alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) por parte das escolas para que elas passem a atender aos objetivos necessários:

Enfatizando a importância e a necessidade de repensar o projeto político-pedagógico das unidades escolares, apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação anti-racista (sic). (BRASIL, 2006, p. 82).

No que tange ao corpo que compõe o Ensino Médio, o texto aponta para um fator importante: o ambiente escolar é constituído de um fazer coletivo a partir do qual todos aqueles que o compõem são fundamentais para sua manutenção. Nesse sentido, constitui-se como espaço democrático no qual todos devem usufruir da igualdade, principalmente nas relações étnico-raciais para uma melhor conscientização sobre cidadania:

O cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos co-responsáveis (sic) pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania. plena (BRASIL, 2006, p. 82).

Em seguida, são apresentadas a constituição técnica e conceitual do Ensino Médio compostas pelos jovens. Nessa parte está disposta uma série de dificuldades comuns do cotidiano escolar, como, por exemplo, a discordância entre os documentos oficiais e a realidade escolar enfrentada pelos profissionais da educação, o desinteresse dos alunos e a falta de infraestrutura das escolas, dentre outras problemáticas. Em seguida, apontam-se algumas medidas necessárias que devem ser tomadas por meio da criação de políticas públicas para contornar os problemas elencados, pois melhorias são fundamentais para o alcance de todas as demandas. A pesquisadora levanta, ainda, a seguinte questão:

Para dar conta de um número maior de histórias singulares, é preciso se pensar em uma educação que seja capaz de discutir em suas propostas curriculares as situações e os contextos da vida, para enfrentar o que é próprio e constituinte das vivências, instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos. (BRASIL, 2006, p. 86).

A citação anterior propicia novamente o entendimento de que é necessário o processo de reelaboração dos documentos que regem as instituições de ensino, em especial o Projeto Político Pedagógico. Por fim, o capítulo desenvolve, também, a ideia sobre a importância de valorizar a cultura juvenil nas suas diversas linguagens, sugerindo e enfatizando o movimento *hip hop* como um caminho para o estabelecimento de discussões sobre as injustiças, bem como opressões raciais e sociais enfrentadas pela comunidade afro-brasileira.

Todavia, apesar das discussões pertinentes, o capítulo em si em nenhum momento discute a respeito dos materiais paradidáticos presentes na sala de aula, nem mesmo sobre o manual didático, certamente o principal recurso de apoio da rede pública. Fator esse que não é diferente em todo o documento, pois há apenas dois momentos em que o livro didático é citado, sendo o primeiro no capítulo “Sugestão de atividades” para a Licenciatura, com a presença de um referencial teórico ligado à alfabetização e letramento, abordando-se o texto “A desconstrução da discriminação no livro didático”, de Silva (2001), inserido no livro *Superando o racismo na escola*, organizado por Munanga e publicado pelo Ministério da Educação.

Em relação ao segundo momento, ele se dá na referência à *Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno n. 003/2004*. Como se pode ver, não se caracteriza como um texto escrito para esse caderno de orientações e ações, mas como um documento pertencente ao processo de elaboração do projeto de Lei que alterou a *LDB* para inserir a educação das relações étnico raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse trecho afirma-se ser necessária a inserção de livros didáticos que incorporem a história e cultura afro-brasileira e indígena:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...] Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2006, p. 248).

A partir do exposto, verifica-se que as *Leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008 e n. 12.796/2013* foram fundamentais para a legitimação da necessidade da educação étnico-racial nas escolas e que *As orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006)* qualificam-se como fruto da primeira, caracterizando-se, também, como uma solidificação importante dessa política pública. Entretanto, como se observa, esse documento não adentra de forma detalhada a respeito da constituição e utilização dos manuais didáticos, fator esse que revela um ponto negativo, tendo em vista que, por se tratar de um caderno voltado especialmente para os profissionais da educação, desenvolver reflexões e oferecer outros apontamentos e constatações relacionadas ao livro didático potencializaria a dimensão do documento.

Nesse contexto, para além das contribuições advindas de políticas educacionais relacionadas à legislação nacional, como viabilizadoras de uma educação étnico-racial, é necessário considerar, ainda, o modo como os estudos literários e culturais têm compreendido as produções literárias advindas desses grupos sociais destacados pelo conjunto das leis e demais documentos. Isso porque eles engendram dois movimentos progressivos: de um lado contribuem para a consolidação de modos de se ver determinadas produções e, de outro, ampliam o debate sobre elas, fornecendo subsídios necessários para o fortalecimento do campo de estudos referentes à literatura afro-brasileira. Importa dizer que tais estudos e a reflexão acadêmica sobre essa produção se inicia no Brasil ao longo do século XX, ampliando-se em suas últimas décadas, impulsionados por um cenário de revisionismo crítico na área dos estudos literários, assim como por maior interesse à cultura afrodescendente (DUARTE, 2011, p. 26).

Os estudos de Duarte (2010), um dos grandes pesquisadores sobre a literatura afro-brasileira, evidenciam que, a partir da segunda metade do século passado, ocorre o crescimento e desenvolvimento das produções literárias sobre as quais o escritor negro vincula sua etnicidade e afrodescendência. Tal movimento advém, sobretudo, dos movimentos sociais negros que lutam pela construção de um projeto social, político, e, principalmente, cultural de caráter coletivo. A critério de exemplificação, basta ver como os *Cadernos Negros*¹ representam essa vinculação ao movimento.

1 São cadernos com antologias publicados anualmente desde 1978, que vinculam poemas e contos produzidos por escritor@s negr@s. É importante evidenciar que esses cadernos são organizados pelo coletivo cultural Quilombhoje e são importantes por caracterizarem o espaço para produção e divulgação desses escritores e seus textos. Ao mesmo tempo, tais cadernos são instrumento para fonte de pesquisas, por publicarem textos literários marcados pela diversidade e plurissignificações, tanto na abordagem de temas quanto de gêneros literários.

Ao mesmo tempo, Duarte contribuiu para expandir a compreensão sobre determinada concepção acerca da produção literária afro-brasileira. Em “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, por exemplo, o pesquisador explicita que ele engloba tanto a relação entre escritor e sua etnicidade, quanto o seu lugar de fala em seus textos:

[...] vejo no conceito de literatura afro-brasileira uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico [...], quanto o dissimulado lugar de enunciação [...]. Por isso mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (2010, p. 121).

Por sua vez, Zila Bernd, também importante pesquisadora da área, em texto no qual discute os conceitos de literatura negra e afro-brasileira, abordando sobre os rumos dessa produção, registra que:

[...] o conceito de literatura afro-brasileira associa-se à existência, no Brasil, de uma articulação entre textos dada por um modo negro de ver e sentir o mundo, transmitido por um discurso caracterizado, seja no nível da escolha lexical, seja no nível dos símbolos utilizados ou da construção do imaginário, pelo desejo de resgatar uma memória negra esquecida. A assim chamada literatura afro-brasileira ou negra, na preferência de grande número de poetas, é negra porque exprime a experiência comum de opressão e de preconceitos sofridos por um grupo que anseia por exprimir plenamente sua subjetividade. (2010, p. 33)

Como se vê pelos posicionamentos de ambos, o conceito e abordagem dos textos abrigados sobre a denominação afro-brasileira tem evoluído e se consolidado como campo de estudos. Afirmativa essa que pode ser confirmada pela amplitude de pesquisas acadêmicas divulgadas em teses, dissertações e artigos científicos, que discutem sobre a questão autoral, a identidade do sujeito enunciativo, os vazios da historiografia literária, a escrita feminina negra e seu caráter engajado – vide, a exemplo, as posições de Miriam Alves (1995) e Conceição Evaristo (2006) –, o mercado editorial contemporâneo, dentre tantos outros aspectos vinculados a essa produção.

É inegável, portanto, a ampliação e a consolidação do campo de pesquisa sobre literatura afro-brasileira e sua importância nos estudos envolvendo as ciências da linguagem e das humanas. O fortalecimento de tal campo, aliado ao surgimento de Leis, que trazem em seu bojo a importância do trabalho étnico-racial voltados para a cultura e história africana e indígena no âmbito escolar, constituem uma conquista de espaço e voz, fator esse que deve se refletir em sala de aula por meio do livro didático.

Cabe, portanto, na seção seguinte, realizar uma análise do segundo volume do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), para o Ensino Médio, a fim de evidenciar se as Leis citadas, em especial a 11.645/2008, foram assimiladas de maneira satisfatória, e, por consequência, se há visibilidade da produção literária acima referida.

MANUAL PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO EM ANÁLISE

O segundo volume do livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), para o Ensino Médio, foi selecionado como *corpus* de análise do presente artigo e do projeto de pesquisa em desenvolvimento por haver no plano de trabalho uma atividade de entrevista que contou, no segundo semestre de 2018, com a participação das três preceptoras do Residência Pedagógica² do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio. Verificou-se nas entrevistas³ que as três docentes lecionam para o segundo ano do Ensino Médio e que duas delas utilizam o mesmo livro-didático, o que impulsionou a escolha do *corpus* de análise do projeto, a fim de observar a presença da cultura afro-brasileira na obra por elas selecionada.

A coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, elaborada por Cereja e Vianna (2016) e publicada pela Editora Saraiva, foi aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2018 e figurou como uma das possíveis escolhas dos profissionais da rede pública de educação como material para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Um primeiro aspecto importante para a discussão é que o material consta no guia de livros didáticos do PNLD 2018, disponibilizado pelo Ministério da Educação em 2017. Na breve introdução das coleções aprovadas, encontra-se uma afirmação genérica, porém significativa para este estudo, em relação aos livros que compõem o acervo:

As coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2018 possuem algumas características importantes a serem consideradas. Uma delas diz respeito à qualidade da coletânea dos textos disponibilizados para o desenvolvimento do trabalho com os diversos eixos de ensino de Língua Portuguesa. Nas obras, encontram-se muitos textos que circulam nas mais variadas esferas discursivas, como a literária, a jornalística, a científica, a artística, a jurídica, entre outras. São contemplados, também, muitos gêneros representativos da cultura juvenil como raps, HQ, mangás, músicas e fanzines. Há nas coletâneas, a presença de muitos autores do cânone literário brasileiro importantes de serem lidos e conhecidos pelos estudantes, mas é tímida a inclusão de autores não canônicos representantes da literatura marginal ou da literatura feminina, por exemplo, igualmente importantes de serem lidos e conhecidos pelos estudantes. São mais raros ainda os textos de autoria indígena ou que tematizam a cultura indígena. (BRASIL, 2017, p. 15).

Se, por um lado, a citação propicia o entendimento de que está inserida nas coleções aprovadas uma expressiva quantidade de gêneros textuais que circulam nas múltiplas esferas de comunicação – fator esse que encontra-se alinhado às discussões teóricas presentes nas universidades –, bem como destaca a presença de escritores pertencentes ao cânone literário,

2 O Programa Residência Pedagógica, implantado em 2018 pela CAPES/MEC, “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

3 Os resultados das entrevistas foram apresentados no IV Simpósio do ProfLetras e II SIDIALE, realizado na UENP, no período de 8 a 10/10/2018, sob a forma de comunicação oral e irão compor o relatório final do projeto de pesquisa em setembro/19.

isto é, aquelas leituras literárias concebidas como patrimônios universais da humanidade, por outro, ela evidencia que ainda há um pequeno número de escritores marginais contemplados na seleção.

Também é importante evidenciar que textos de autoria indígena, e que versam sobre esses grupos sociais, podem ser caracterizados como Literatura Marginal pelo fato de serem escritos por minorias sociais. Entretanto, o guia do PNLD 2018 fez questão de demarcar a escassa presença desses textos, recurso que possui um forte apelo discursivo, podendo ser interpretado como um não-cumprimento satisfatório da *Lei n. 11.645/2008*. Outro ponto importante está no fato de que a Literatura Africana e a Afro-brasileira também são compreendidas como literatura de minorias, porém, diferente da anterior, não é mencionada na introdução. A esse respeito é possível retormar à categoria básica proposta por Dalcastagnè (2012), acerca da representação marginal na literatura, que possibilita compreender a cena literária como um território contestado. Nele, os diversos grupos, que outrora encontravam-se à margem da produção cultural do país, ocupam tal espaço, evocam suas vozes e fazem uso da arte da palavra como mecanismo para denunciar suas mazelas e, principalmente, para se fazerem presentes em um ambiente ameaçador, que coloca à prova, constantemente, seu fazer literário.

A produção literária das minorias é marcada, segundo Dalcastagnè (2012, p. 15), “[...] por uma espécie de tensão, que se evidencia, especialmente, pela necessidade de se contrapor a representações já fixadas na tradição literária e, ao mesmo tempo, de reafirmar a legitimidade de sua própria construção”. Portanto, a presença da Literatura Africana e Afro-brasileira nos manuais didáticos caracterizar-se-ia não somente como uma subversão da tradição literária, mas também como meio que valorizaria e legitimaria a produção artística de indivíduos historicamente marginalizados, dando-lhes, ainda, visibilidade.

Na análise do volume selecionado do livro didático constata-se, logo pelo sumário, a ausência de capítulo e unidade que versem especificamente a respeito da Literatura Africana, Afro-brasileira ou Negro-brasileira. Entretanto, na unidade quatro há dois capítulos que tratam sobre o Simbolismo e trazem Cruz e Souza, poeta negro, como o principal representante desse movimento literário no Brasil. O primeiro capítulo intitula-se “Literatura: o simbolismo” e o segundo “Literatura: o simbolismo: Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens”.

No primeiro, ocorre a inserção de Cruz e Souza por meio do tópico “Foco no texto” (p. 266). Observa-se que não há menção de que o escritor seja negro, foca-se apenas na leitura dos poemas “Siderações” e “Música da morte...” e na resolução de um questionário referente à atividade anterior. Por meio da análise das atividades, atestou-se que todas correspondem apenas à expectativa de identificação das características pertencentes ao movimento simbolista presentes nos textos, fator que empobrece a leitura.

Passando para a análise do segundo capítulo, vê-se um maior trabalho no que tange aos aspectos que visam apresentar a história afro-brasileira, especificamente sobre Cruz e Souza, pois, no tópico homônimo, ocorre a apresentação da etnia do escritor e aborda-se sua participação em movimentos pró-república e abolicionistas:

O poeta Cruz e Sousa, chamado de “Dante negro”, foi admirado durante sua vida por um grupo reduzido de amigos. Sua obra foi conquistando reconhecimento ao longo do século passado e, atualmente, ele é considerado um dos maiores poetas brasileiros.

[...] O poeta viveu em um período de tomada de consciência em relação ao preconceito e à discriminação racial e, ao contrário do que julgaram determinados críticos, ele não se manteve alheio aos dramas vivenciados pelos negros. Cruz e Sousa atuou na campanha abolicionista, participando de conferências e publicando artigos contra a escravidão, e manifestou sua insatisfação a respeito da situação do negro em textos literários como “Pandemonium”, “Litania dos pobres”, “Dor negra”, “Consciência tranquila” e os poemas “Emparedado”, em prosa, e “Crianças negras”, em versos. (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 288).

Em seguida, há apresentação da biografia do poeta. Após, no tópico “Foco no texto” verifica-se a presença do poema “Crianças negras”, seguido por um questionário no qual encontram-se desenvolvidas questões étnico-raciais relacionados ao texto lido. Chama atenção a presença de uma questão que propõe um olhar por meio da literatura comparada. Nela, está presente uma estrofe do poema “Crianças negras”, de Cruz e Sousa, e uma de “O navio negreiro”, de Castro Alves:

4. Observe as estrofes finais de “Crianças negras” e a última estrofe de “O navio negreiro” de Castro Alves:

a) Que semelhanças há entre as estrofes de Cruz e Sousa e a de Castro Alves quanto ao tema?

b) Leia as estrofes em voz alta, de forma enfática. Que semelhança há entre as de um e a do outro poeta quanto ao tom da linguagem?

c) Considerando o contexto sociopolítico em que os dois poetas se situam, responda: Os poemas “Crianças negras” e “Navio Nегreiro” cumprem a finalidade prevista por seus autores? Se sim, de que modo?

d) Na sua opinião, qual dos poemas toca mais o leitor? (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 291).

Observa-se que tanto a abordagem, quanto a escolha do poema de Castro Alves, é positiva, haja vista que tal recurso possibilita a relação dialógica entre escritores e obras distintos, e que pertencem a outro momento histórico-literário. Quanto à escolha do poeta Castro Alves, destaca-se o fato de que, apesar de ele ser um homem branco e de ter usufruído um *status* econômico relativamente abastado, o mesmo dedicou grande parte de sua obra em denunciar a escravidão no país por meio de sua poesia abolicionista, caracterizando-se como uma voz revolucionária no Romantismo brasileiro.

A abordagem com a presença de autores de literatura negro-brasileira está no tópico “Entre Textos” (p. 293). Como o subtítulo sugere, também aborda a literatura em uma perspectiva comparatista. Compara-se o poema em prosa intitulado “Emparedado”, de Cruz e Souza, com o poema “A cor da pele”, de Adão Ventura, poeta negro e contemporâneo. Esse aspecto é excepcional, pois seleciona textos de escritores negros situados em um tempo-espaço distinto, mas que carregam consigo os aspectos relacionados à negritude. Como de praxe, após a leitura de ambos os poemas, está sugerido um questionário com perguntas relacionadas aos textos lidos, no qual propõe-se não apenas a uma abordagem voltada à interpretação dos poemas, mas a uma compreensão étnico-racial dos escritos. Trata-se da questão número quatro:

4. Os poemas de Cruz e Sousa e de Adão Ventura foram escritos em momentos históricos diferentes, mas apresentam, igualmente, uma importante reflexão sobre o tratamento dado aos negros nesses diferentes períodos.

a. Há diferença no sentimento que os poemas revelam?

b. Nesse contexto, qual papel social é possível considerar que esses textos tiveram, cada um em sua época? (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 294).

Ao fim do questionário é apresentada uma curta biografia de Adão Ventura, que aponta para aspectos importantes da sua vida e trajetória literária:

Adão Ventura

Neto de escravos, Adão Ventura Ferreira dos Reis (1946-2004) nasceu em Santo Antônio do Itambé, Minas Gerais, em 1946.

Cursou Direito na Universidade Federal de Minas Gerais, lecionou no exterior e, juntamente com o renomado poeta mineiro Affonso Ávila e outros escritores, colaborou no Suplemento Literário de Minas Gerais.

Publicou vários livros, entre eles *Abrir-se de um abutre* ou mesmo depois de deduzir dele o azul (1970), *Jequitinhonha* (1980) e *A cor da pele* (1980), que o tornou um poeta reconhecido.

A obra literária de Adão Ventura faz parte de antologias, como *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, organizada por Ítalo Moriconi. (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 294).

Por fim, com a finalidade de instruir questões gramaticais, ocorre a inserção de um trecho da música “Rua Augusta”, composição de Emicida, um dos expoentes do *rap* nacional e militante da causa negra. É importante frisar que a letra da música não trabalha com questões étnico-raciais, pois ela discute o desconsolo da vida de uma prostituta, porém, por ser de autoria de um *rapper* negro, a escolha da música representa uma ocupação de um espaço social. Entretanto, tal abordagem desvaloriza o texto do músico, pois limita-o a seus aspectos gramaticais.

Observa-se, por fim, que, na introdução da seção “Orientações didáticas”, os autores evidenciam mecanismos necessários para o trabalho com a literatura. Em um determinado momento, eles adjetivam a presença da Literatura Africana de Língua Portuguesa e a Literatura Negro-brasileira no manual didático como representação de um espaço “privilegiado”:

O trabalho de literatura privilegia o desenvolvimento da competência leitora de textos literários, ao mesmo tempo que estabelece nexos com seu contexto de produção, com textos de outras áreas do conhecimento, bem como com outras linguagens e artes. Além disso, a literatura está presente ao longo de todo o livro, seja nas frentes de gramática, seja na de produção de textos. As literaturas africanas de língua portuguesa têm um espaço privilegiado na obra, da mesma forma que a literatura negro-brasileira, até então nunca tratada em outros manuais didáticos. (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 357).

Entretanto, como se vê, a presença da Literatura Africana de Língua Portuguesa e a Literatura Negro-brasileira ainda é demasiadamente tímida, ficando restrita ao movimento

simbolista, na breve presença de um escritor negro-contemporâneo e em um trecho da música de um *rapper* negro, nesse último sequer ocorre o exercício literário, mas apenas abordagem por um viés gramatical da língua. Portanto, ao dizer que a presença dessas literaturas recebe *status* de privilégio no manual didático, caso seja tomado apenas o volume dois, os autores estão cometendo uma inverdade. Após essa introdução, os autores do livro mencionam o escritor Adão Ventura quando tratam sobre a abordagem “Entre textos”:

Tendo em vista essa concepção dialógica da linguagem, esta obra didática propõe atividades que estabelecem relações tanto entre textos literários e textos filosóficos ou históricos, como entre produções literárias de diferentes épocas e lugares. Como exemplo, citam-se os diálogos estabelecidos entre o episódio do Gigante Adamastor de Os lusíadas, de Camões (cerca de 1524-1580), e o poema “Mar português”, de Fernando Pessoa (1888-1935); entre o poema em prosa “Emparedado”, de Cruz e Sousa (1861-1898), e o poema “A cor da pele”, de Adão Ventura (1946-2004); ou ainda entre o romance Vidas secas, de Graciliano Ramos (1892- 1953), e o poema “O retrato do sertão”, de Patativa do Assaré (1909-2002). (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 361-362).

Por outro lado, não mais relacionado ao aspecto literário, é importante registrar que estão presentes no manual didático alguns outros pontos que favorecem a educação étnico-racial a respeito da população afro-brasileira. A utilização de textos que fomentam a discussão acerca da população negra apresenta-se em três momentos. O primeiro refere-se à presença do Estatuto da Igualdade Racial (p.172), pois, apesar de se tratar de um texto inserido para o trabalho com a produção do gênero em questão, a escolha é significativa, uma vez que, por meio de sua leitura, os alunos poderão engendrar discussões relacionadas ao compromisso assumido pelo Estado para com a população negra.

O segundo diz respeito a uma entrevista com o *rapper* Emicida (p.231), pois, diferente da primeira menção do artista nacional, ela apresenta um amplo potencial no que tange à discussão de questões relacionadas à negritude, sobretudo pelo fato de que o tema central da entrevista é o lançamento do álbum musical *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa* (2015), um importante disco para a carreira do *rapper* em questão, por apresentar forte elemento sonoro ligado à africanidade e letras que abordam o racismo, o orgulho negro, dentre outros temas ligados ao movimento. Após a apresentação da entrevista, há um questionário relacionado ao gênero textual, porém há algumas perguntas que endossam a discussão dos temas trabalhados pelo álbum. Há, também, uma breve biografia do cantor.

Como terceiro e último momento, vê-se a inserção de uma carta aberta intitulada “Carta aberta aos brancos pró-movimento negro” (p. 324) como uma exemplificação do gênero. Esse texto revela certa importância, pois destaca o lugar de fala dentro do movimento negro, tema que nos últimos anos se encontra em evidência, principalmente após a publicação do livro *O que é lugar de fala?*, da filósofa e militante Djamila Ribeiro (2017). Nele, a pesquisadora evidencia a maneira pela qual a construção epistemológica no Brasil segue tendências hierarquizadas, a partir das quais o discurso enunciado por determinados grupos se sobressai em relação ao de outros. Nesse sentido, ela ressalta que “[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a histografia tradi-

cional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64). Assim, o posicionamento abordado por ela evidencia que as minorias sociais e políticas enfrentam o fato de terem suas vozes suprimidas e silenciadas por aqueles que se encontram em situação privilegiada. A propósito, é possível verificar na história do Brasil diversos momentos nos quais esses mesmos grupos foram apagados e tiveram suas lutas protagonizadas por sujeitos mais favorecidos e não por eles mesmos.

Esse pensamento reverbera em alguns pontos: o primeiro é que todos possuem, por certo, o compromisso com as mudanças sociais que visem diminuir as múltiplas formas de desigualdade, ao mesmo tempo, reconhece todas as ações realizadas por sujeitos não pertencentes a esses grupos nas lutas travadas desde a constituição do Brasil. Entretanto, o mais importante é que demonstra, também, uma crítica aos sujeitos privilegiados que persistem em adotarem uma posição protagonista e apoderarem-se da voz daqueles por quem lutam. O que não significa que eles não possam se expressar, mas sim que necessitam respeitar o lugar de fala legítimo do outro. Tal prática, que suprime a voz de minorias, sustenta o processo que hierarquiza os sujeitos, como aponta Ribeiro (2017), ao dizer que:

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *lócus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (p. 64).

Dessa forma, por mais que a atividade proposta no livro didático a partir da carta siga um questionário que, como nos casos anteriores, aborda sobre o gênero textual, observa-se, também, que estão nela presentes questões de interpretação do texto que debatem sobre o protagonismo negro dentro do movimento social em questão. Portanto, a leitura dela, destinada à população branca, endossa a discussão a respeito do lugar de fala, tema importante para o movimento negro, além de possibilitar aos alunos a reflexão sobre a representatividade desse grupo nos diversos espaços sociais.

PARA FINAL DA PROSA

A partir do que foi exposto, verificou-se que as Leis discutidas são fundamentais para o avanço das discussões relacionadas à educação étnico-racial e antirracista. É possível reconhecer que houve avanços significativos no que se refere à mudança de perspectiva dos manuais didáticos, uma vez que eles passaram a incorporar, mesmo que devido a uma obrigatoriedade e de uma forma ainda bastante tímida, a história e a cultura afro-brasileira. Portanto, a Literatura afro-brasileira e os temas ligados à negritude tendem a aparecer progressivamente nos manuais didáticos.

Convém salientar que qualquer ruptura, que quebre paradigmas hegemônicos edificados pela história, é desafiadora, necessitando, assim, de tempo para seu desenvolvimento. Por fim, nesse processo de transformação social, são fundamentais, para o avanço das conquistas já alcançadas, a manutenção da resistência emanada pelos movimentos sociais, a

participação da Universidade na formação de profissionais da educação críticos e conscientes, a criação e ampliação de políticas públicas que promovam a igualdade, o fortalecimento, a defesa e a valorização da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. *BrasilAfro autorrevelado*: literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

BERND, Z. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. *Via Atlântica*. n.18, dez/2010, p. 29-41.

BRASIL. *Decreto-lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 11.645*, de 10 de março 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CEREJA, W.R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Resolução n. 003/2004*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 15 jan. 2019.

DALCASTAGNÈ, R. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@/ Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, n. 2, p.13-18, 2012. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

DUARTE, E. de A. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: _____. *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Vol. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 13-48.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*. n. 23, p. 113-138. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

EMICIDA. Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa [2015]. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3yL5ycWxUuHDmclfEW0e5k>. Acesso em 15 jan. 2019.

EVARISTO, C. Vozes quilombolas: literatura afro-brasileira. In: GARCIA, Januário. (Org.). *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GODOY, M. C. de. Literatura afro-brasileira e os espaços educacionais. In: BRANDILEONE, A. P. N.; OLIVEIRA, V. da. S. *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontos Editores, 2018.

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

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

Submetido em: 30/01/2019

Aceito em: 28/04/2019

Representações sobre a escola para estudantes do ensino médio das redes pública e particular

Iaércio da Costa Carrer

lcarrer@albertsabin.com.br

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de São Paulo

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

marieta.penna@unifesp.br

Professora do Programa de pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

O presente artigo apresenta parte do resultado de pesquisa que visou identificar semelhanças e/ou constatar diferenças na representação sobre a escola entre estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública e de uma escola da rede particular da cidade de São Paulo. Para tanto, utilizou-se o referencial teórico de Pierre Bourdieu (conceito de representação) e de Phillippe Perrenoud (ofício de aluno). As informações foram coletadas por meio da aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas. Os resultados abrem possibilidades de se estabelecerem convergências e explicitam antagonismos nas representações que os jovens possuem sobre o universo escolar, relacionadas às condições objetivas de escolarização dos estudantes e por sua condição juvenil.

Palavras chaves: Ensino Médio. Juventude e Educação. Representação social.

Social representations of high school students about the education in public and private systems.

ABSTRACT

The research results, which aimed to identify the similarities or detect the differences in the representations about the school by third year High School students of a public and a private schools in the city of São Paulo, are presented in this paper. For this purpose, the theoretical framework of Pierre Bourdieu (conceito de representação) and Phillippe Perrenoud (ofício de aluno) were used as core concepts. The data was collected by the application of a questionnaire with open and closed questions. The results

make it possible to establish convergences and explain antagonisms about the representations the pupils have concerning the school universe, related to the students' schooling objective conditions and perceptions and to their juvenile condition.

Key words: High School. Youthful and Education. Social Representation.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda parte dos resultados de uma pesquisa a respeito das representações sociais sobre escolarização trazidas por jovens estudantes regularmente matriculados em duas escolas com realidades distintas: uma, da rede pública; e outra, da rede privada de ensino. Investigaram-se diferenças ou semelhanças na forma como os estudantes dessas realidades distintas observam o processo de ensino formal ao qual estão submetidos.

Neste trabalho, juventude é um conceito compreendido à luz de Dayrell (2003); de acordo com esse autor, há diferentes maneiras de ser jovem e de ocupar os espaços na sociedade atual. Para as análises, mobilizaram-se os conceitos de ofício de aluno estabelecidos por Perrenoud (1995), que sinaliza a importância de se compreenderem as formas como os alunos vivenciam a experiência escolar e tecem aprendizagens sobre o jogo jogado nessa instituição. Mobilizou-se, também, o conceito de representação social trazido por Bourdieu (1996), que a entende como construção que se dá a partir do posicionamento dos agentes no espaço social. As informações foram obtidas por meio de questionários aplicados a jovens do 3^a ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino e de uma escola da rede particular.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, são resgatados debates sobre a juventude e sobre a relação dos jovens com a escola. Na segunda, são expostos os conceitos de ofício de aluno e de representação social mobilizados nas análises. Em seguida, são apresentados uma breve descrição das escolas investigadas e os dados obtidos com os questionários. Por fim, reflexões a respeito do que se observou.

JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E ESCOLA

Spósito (2005) concebe juventude como fase da vida marcada pela construção das identidades individual e coletiva, a partir da experimentação. De acordo com a autora, a condição juvenil se constrói no contexto da crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pela não realização dessas promessas, e pela perda da eficácia simbólica como ordenadora da sociedade pretensamente imposta pelas instituições tradicionais.

A juventude assim observada possui, na modernidade, um sentido de moratória, período de espera vivido e relatado pelos que já não são crianças, mas que não se consubstanciam como adultos. Período que se inscreve “como intermediária da fase da heteronomia infantil à completa autonomia (vida adulta)” (SPÓSITO, 2005, p. 89).

Acrescente-se que a juventude se transformou e se constituiu como ideal social, padrão a ser perseguido e mantido. O corpo bem cuidado, a saúde, a possibilidade de sucessivos recomeços afetivos e profissionais são inspirados em modelo e valores associados aos jovens. Prevalece uma espécie de conversão do humano em formato juvenil.

Para Dayrell (2003), a condição juvenil necessita ser compreendida também de maneira individual e reconhecida como trajetórias que não necessariamente compõem um padrão único e monolítico. Para o autor, é recomendável que se entenda o conceito de juventude em seu plural, ou seja, não se sustenta a ideia de uma juventude, mas de juventudes, marcando a heterogeneidade de maneiras de ser jovem e de ocupar os espaços na sociedade atual. Essa noção de enxergar o jovem como algo multifacetado e não único rompe com o imaginário que marcou a forma de interpretar essa fase da vida.

Nesse sentido, uma das imagens mais enraizadas é aquela que compreende a juventude como algo a vir a ser, ou seja, essa fase não é entendida como expressão vivida, mas algo que ainda não se concretizou. É vista como sendo apenas uma transição para o mundo adulto, não é reconhecida como tempo de experiências concretas e sentidas como tal. Nessa perspectiva, a juventude aparece como uma fase para saborear a exuberância da liberdade, momento sem grandes responsabilidades, que sugere a possibilidade de experimentações e que é encarado como período em que são possíveis acertos e erros, caracterizado por um hedonismo reinante e por uma flexibilização na aplicação de sanções dirigidas aos comportamentos tidos como transgressores e intrínsecos aos jovens.

A posição aqui assumida se aproxima da de Peralva (1997, p. 15), que compreende a juventude como sendo, ao mesmo tempo, “uma condição social e um tipo de representação”. É fato que existe um caráter universal presente nas transformações emocionais e físicas características dessa fase de vida. No entanto, é preciso ressaltar que cada sociedade, a partir de seu contexto e valores, irá relacionar-se com as formas de representação e dará significado a esse momento de existência.

Assim sendo, esse período da vida não implica em ser somente a antessala do mundo adulto, tampouco sua evolução se dará em um formato único e linear. A juventude precisa ser entendida, de acordo com Melucci (1992), como uma fase constituída de alterações internas e externas, que marcarão de maneira intensa a vida como ela é e de como se apresentará no futuro.

Outrossim, juventude, a partir do trajeto teórico apresentado até aqui, precisa ser compreendida como um momento que não se caracteriza apenas como uma passagem, mas ganha valor e importância durante a sua existência, tornando-se uma etapa. Esse período sofre influência do meio social e se consubstancia por intermédio das experiências travadas no interior do contexto vivenciado.

Do ponto de vista da relação dos jovens com a escola, para Dayrell (2017), é necessário investigar o papel e o sentido conferidos por eles à instituição escolar, o que torna imprescindível relacionar a vivência escolar aos projetos de vida idealizados pelos estudantes.

Novas indagações são apresentadas: existe correlação entre a vivência escolar e o que mobiliza os jovens na construção de suas escolhas de vida? Além disso, será que a escola

contribui para estimular o interesse dos estudantes na capacidade de “interpretar o mundo” e incentivar os jovens nas instâncias de participação social?

A escola, conforme Dayrell (2017), deveria contribuir para nortear as reflexões e possibilitar um contorno das questões que abrangem tais dilemas de existência. Nesse sentido de análise, foi respeitado metodologicamente o princípio de que os jovens são agentes singulares para a obtenção de evidências sobre o entendimento a respeito do universo escolar, aspecto com o qual a pesquisa comunga.

OFÍCIO DE ALUNO E CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A fim de se investigarem as representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a escola, são importantes as considerações feitas por Perrenoud (1995) ao propor uma análise voltada para o cotidiano da escola e para as tensões e relações produzidas no interior dessa instituição. O autor procura identificar a escola como *locus* de conflitos e de construção de aprendizados (competências e estratégias) – por vezes visíveis; por vezes não visíveis – estabelecidos na (con)vivência entre “aluno e professor, entre estudantes e professores” (PERRENOUD, 1995, p. 13).

Esse caminho, pretensamente de formação, produz, segundo a concepção do autor, a constatação de que os estudantes desenvolvem como meios de defesa “contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos”, a “astúcia, a subserviência e o fingimento” (PERRENOUD, 1995, p. 17) como ferramentas para afiançar a sobrevivência e a tranquilidade mínimas. Tais condições arraigadas podem provocar “efeitos perversos: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro” (PERRENOUD, 1995, p. 17).

Em face desse cenário, o estudante, para sobreviver no ambiente escolar, adquire e desenvolve uma postura dissimuladora, por um lado, e dissidente, por outro, visando garantir a tranquilidade e não se colocar em risco a partir das sanções previstas para aqueles que ousam transgredir acintosamente as regras do jogo. Dessa forma, o estudante, com o objetivo de apaziguar as expectativas dos adultos e com isso amenizar o mecanismo de controle que impera nessa relação assimétrica, aprende a “viver uma vida dupla”, capaz de representar o *script* esperado. Nesse sentido, para o autor, só é possível reestruturar o ofício do aluno a partir de uma mudança significativa também do ofício do professor (PERRENOUD, 1995).

Existe, segundo o sociólogo, uma imagem equivocada e reiterada do papel da escola na sociedade: apesar do longo tempo de permanência dos estudantes nas instituições de ensino, os adultos tendem a insinuar que essa experiência não representa “uma autêntica vida ativa”, como se, na escola, não se agisse ou se vivesse, mas como se a escola fosse apenas um local de estágio na preparação para a vida madura (PERRENOUD, 1995).

Desconsideram-se, dessa maneira, as relações que são construídas e desenvolvidas durante os anos de convivência escolar. O ofício de aluno, de acordo com essa visão reduzida, estaria relacionado ao preparo para o futuro, ignorando-se as ações e aquisições verificadas durante o processo de formação. Aparentemente, nega-se o presente com a justificativa

de se construir o futuro. A escola, procurando demonstrar a lógica de seu procedimento para preparar o estudante para a vida, entendendo a vida como sendo algo do mundo adulto, propõe atividades previstas em currículos que visam estimular a aquisição de aprendizagens “cuja finalidade é a de promover a compreensão, a memorização, a consolidação, a generalização de certas noções, métodos ou conhecimentos” (PERRENOUD, 1995, p. 20) que estão no cerne do ofício de aluno.

Na arena onde o duelo acontece e no processo de “aprendizagem” do ofício de aluno, o estudante incorpora, conforme Perrenoud (1995), os “saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes” que conferirão as condições para a sobrevivência no ambiente escolar, preservando-se de eventuais decepções e criando as condições para transitar sem maiores sequelas e dissabores. Assim procedendo, o aluno indica que assimilou “as regras do jogo”.

O estudante, portanto, em seu percurso escolar, ao deparar-se com uma estrutura que impõe a ideia de um padrão de excelência ou sucesso, fica exposto aos riscos do fracasso. Caso não siga as “orientações escolares”, desenvolve uma relação “estratégica ou tática com a escolarização e logo uma relação utilitarista, ou até mesmo cínica, com os saberes” (PERRENOUD, 1995, p. 22), pois compreende que, para obter “bons resultados”, precisará “moldar-se” ao discurso oficial defendido pela escola.

Caberá ao estudante, na lógica da sobrevivência anteriormente descrita, “contornar, escapar ou negociar” a aplicação das regras impostas, de maneira secreta ou subliminar, evitando dar visibilidade às ações de resistência, pois, do contrário, colocar-se-á sob risco de severa punição do sistema escolar. Nessa vivência, o aluno constrói suas representações sobre a escola, que são também marcadas por seu contexto familiar de origem.

Para Bourdieu (1996), é por intermédio das representações sociais que cada agente adquire a capacidade de “percepção, pensamento e ação”, condições estas que emolduram a maneira como apreendem o mundo, dão contorno às práticas cotidianas e constroem as maneiras como se relacionam com outros agentes.

Bourdieu (1996) parte do pressuposto de que as representações sociais são tingidas pelas crenças, ideologias, valores, impressões e ideias que marcam a visão de mundo a partir do pertencimento de classe na qual vivem os agentes. Nesse sentido, as representações sociais são princípios que norteiam as condutas e se consubstanciam na linguagem e nas formas de comunicação. Estão presentes, também, nas formas de interpretação religiosa e no senso comum do dia a dia. Compõem o *habitus* de cada agente e marcam os agentes nos campos sociais, nas classes sociais e nos grupos que frequentam.

O conceito de representação social carrega uma origem histórica e coletiva. Os indivíduos expressam esse universo de valores introjetados em todas as formas de interpretação sobre o mundo. Os pontos de vista são sempre carregados de visões particulares influenciadas pela história e pelo conjunto de preceitos que antecedem o agente.

Não obstante, as representações sociais são amplamente fortalecidas ou influenciadas pelas estruturas sociais nas quais os agentes estão inseridos, contribuindo para a reprodução, de forma inconsciente ou consciente, dos valores prestigiados nos campos e defendidos na sociedade.

PERFIL DAS ESCOLAS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E COLETA DE DADOS

A seleção das escolas para a realização da pesquisa baseou-se nas realidades distintas existentes entre elas, no que se refere aos âmbitos econômico, geográfico e social, tendo em vista a intenção de captar a representação dos estudantes sobre o universo escolar a partir de universos e experiências possivelmente contrastantes. A escola particular está localizada no coração financeiro da cidade e da América Latina, que reúne sedes de várias empresas e instituições bancárias. Possui excelentes instalações físicas, assépticas e bem organizadas. As salas de aula, biblioteca, sala de informática, laboratórios e dependências esportivas demonstram investimento e cuidados exemplares. Atualmente, conta com 2400 estudantes, da educação infantil ao ensino médio. Há coordenadores para cada dois anos, inspetores, seguranças, equipe de limpeza e manutenção, além de dois diretores acadêmicos e um diretor administrativo.

A escola pública está situada no extremo noroeste da cidade, na fronteira do bairro do Jaraguá com o bairro de Perus, nas franjas do município de São Paulo. Trata-se de uma das oito escolas municipais de São Paulo organizadas para atender estudantes do ensino médio. Apresenta estrutura portentosa se comparada às das residências e moradias do entorno. É marcada por precárias condições de manutenção. Possui 1300 estudantes matriculados e distribuídos nos ensinos fundamental e médio. A escola conta com um diretor, duas coordenadoras pedagógicas e um número de funcionários visivelmente diminuto para o universo de estudantes e atividades desenvolvidas na instituição.

Para a coleta de dados utilizados na pesquisa, foi aplicado um questionário para um total de 34 estudantes do 3º ano do ensino médio em cada uma das escolas anteriormente descritas, em turmas indicadas pela coordenação pedagógica. Esses questionários, compostos por questões fechadas (de múltipla escolha) e abertas, levantaram aspectos sobre a compreensão que os alunos possuem sobre a escola.

REPRESENTAÇÕES DOS JOVENS SOBRE A ESCOLA

Apresentam-se, a seguir algumas, características dos estudantes do ensino médio nas duas escolas com realidades distintas, a fim de se analisarem suas representações sociais sobre a escola.

O universo pesquisado, conforme citado anteriormente, apresentou 68 estudantes vinculados ao 3º ano do ensino médio, sendo 34 estudantes em cada escola. No caso da instituição de ensino público, participaram 15 meninas e 19 meninos. No colégio particular, 16 meninas e 18 meninos.

Na escola pública, no momento da pesquisa, 28 estudantes contavam 17 anos; quatro jovens, 16 anos, e dois estudantes, 18 anos. Na escola particular, 25 estudantes tinham 17 anos; seis, 16 anos; e três declararam ter 18 anos. Aproximadamente os dois grupos, da escola particular e da escola pública, possuem a mesma faixa etária.

A fim de se assinalarem algumas diferenças entre as condições de vida dos sujeitos investigados, ressaltam-se as respostas quanto à inserção no mercado de trabalho. Enquanto

apenas um estudante da escola particular declarou trabalhar, 13 jovens vinculados à escola pública afirmaram que estão trabalhando. Além disso, oito estudantes, também da escola pública, declararam que já trabalharam e informaram, no momento da pesquisa, que estavam desempregados. Os dados contrastam também quanto ao índice daqueles que nunca trabalharam ou procuraram emprego: 33 jovens, dos 34 pesquisados, ligados à escola particular, declararam jamais terem trabalhado ou procurado emprego frente a 13 estudantes vinculados à escola pública nas mesmas condições.

Nas respostas verificadas no item renda familiar, explicitou-se uma enorme distância na realidade vivenciada entre os agentes investigados. No caso dos estudantes vinculados ao ensino privado, para além dos estudantes que se recusaram a responder, existe um predomínio das famílias desse universo com rendas situadas na faixa de entre 10 a mais de 20 salários mínimos (25 casos). No caso dos estudantes da escola pública, os dados apresentaram que as famílias desse universo, exceto dois pesquisandos, situam-se na faixa de renda familiar entre 1 e a 5 salários mínimos.

Ao serem interrogados sobre se é bom ou não ser jovem, 20 estudantes da escola particular ressaltaram que ser jovem tem mais coisas boas; 13 estudantes da escola pública apresentaram a mesma posição. No polo oposto, 11 estudantes da escola pública destacaram que existem mais coisas ruins em ser jovem. No mesmo quesito, apenas dois estudantes da escola particular manifestaram a mesma opinião.

Para os estudantes da escola pública, as questões relacionadas às drogas (14 menções) e à violência (três citações), explicitando suas condições objetivas de vida, são as piores coisas do ser jovem. Para os jovens matriculados na escola particular, as piores coisas de ser jovem estão relacionadas à falta de liberdade (citado em nove questionários) e a questão sobre drogas (seis menções).

Registrou-se que, dos 34 dos estudantes matriculados na escola particular, 32 sempre estudaram em escolas privadas. No caso dos estudantes da escola pública, dos 34 que participaram da pesquisa, 30 sempre estudaram na escola pública.

A fim de se compreenderem as representações que possuem sobre a escola, esses jovens foram interrogados sobre se a escola ensina a lidar com aspectos da vida e do futuro profissional. Verificou-se predomínio da percepção da escola como espaço importante para tal, tanto entre os estudantes da escola particular quanto os da escola pública: 25 de cada bloco afirmaram como muito importante o papel da escola no desenvolvimento de questões ligadas à vida e ao processo de formação profissional.

Sobre a conexão da escola com a realidade, observou-se que 20 estudantes da escola pública destacaram esse aspecto como sendo algo muito importante, seguido de 15 jovens da escola particular que enxergam a questão da mesma maneira. No entanto, vale ressaltar que 14 estudantes da escola particular consideraram que essa vinculação da escola com a realidade é mais ou menos verdadeira. Tal posicionamento foi corroborado também por 11 jovens vinculados ao ensino público.

Ao serem interrogados sobre se a escola ensina a lidar com aspectos do cotidiano, observou-se que a escola se apresenta distante da realidade para 11 jovens da escola particular contra 3 estudantes da escola pública. Além disso, 19 estudantes da rede privada mencionaram

que a escola se preocupa “mais ou menos” com as coisas do dia a dia. Essa opção foi acompanhada por 16 estudantes da escola pública. Na contrapartida desse posicionamento, ressaltou-se que, para 14 alunos da escola pública, a escola está atenta à realidade e fornece subsídios para lidar com as questões do cotidiano. A mesma afirmação foi escolhida por apenas 4 estudantes da escola particular.

Fazer amigos foi um aspecto aparentemente mais valorizado pelos estudantes da escola pública: 12 respondentes sinalizaram a preocupação da escola em criar condições para a constituição das amizades. Na mesma linha de raciocínio, 5 jovens da escola particular consideraram a escola como ambiente que se preocupa mais ou menos com o “fazer amigos”. Para seis estudantes da escola particular, a escola se preocupa pouco com a tarefa de constituir experiências que favoreçam o “fazer amigos”. Na escola pública, 5 estudantes pensaram da mesma forma.

A escola como espaço primordial no processo de capacitar o estudante para entrar na faculdade pareceu ser quase uma unanimidade para os estudantes da escola particular: 32, dos 34 entrevistados, reconheceram esse papel da escola. Embora com um número inferior, esse aspecto consagrado à escola também foi reconhecido por 24 jovens da escola pública.

As respostas obtidas na pesquisa reforçaram os dados obtidos nas dissertações e teses investigadas por ocasião do levantamento realizado para aprofundar a compreensão sobre a temática escolhida. Tanto na pesquisa ora desenvolvida, quanto nos resultados das dissertações e teses investigadas, para a maioria dos estudantes, o pertencimento a uma instituição escolar representa uma possibilidade, quase garantia, de um futuro mais confortável, compreendendo essa definição como algo que promoverá condições de sobrevivência e de melhor qualidade material de vida.

A pesquisa revelou que poucos estudantes, tanto da escola pública quanto da escola particular, acreditam que a escola atende muito aos anseios da faixa etária: dois jovens da escola privada e quatro da escola pública apontaram nessa direção. De maneira geral, grande parte dos estudantes demonstraram que a escola não se demonstra sensível ao fato de compreendê-los: 14 de cada instituição alegaram que a escola os entende “mais ou menos”; 13 jovens da escola particular consideraram que a escola os entende pouco, 11 estudantes da escola pública consideraram o mesmo. Além disso, 4 jovens da escola pública apontaram que a escola nada entende da realidade juvenil, como também 5 estudantes da escola particular possuem a mesma interpretação.

Uma parte expressiva dos estudantes consideraram que a escola está atenta às questões da atualidade: 15 provenientes da escola particular e 10 oriundos da escola pública. Demonstrando uma posição mais moderada, porém significativa, 18 estudantes da escola pública consideraram que a escola está mais ou menos sintonizada com os temas atuais e 15 jovens da escola particular possuem a mesma opinião.

Sobre o quanto a escola se preocupa com os problemas dos jovens, 18 estudantes da escola particular e 17 da escola pública consideraram que a escola se preocupa mais ou menos. Resultado semelhante se constatou, entre os alunos das duas escolas, quanto ao fato de considerarem que a escola pouco se preocupa com os problemas juvenis. Registrou-se, porém, em contrapartida, que sete estudantes da escola particular reconhecem que a escola se

preocupa muito com os problemas dos jovens; bem como quatro estudantes da escola pública pensam a questão da mesma forma.

Resultado expressivo e semelhante reuniu o posicionamento dos estudantes quanto ao nível de participação dos jovens nas decisões da escola: 32 dos estudantes da escola particular e 31 estudantes da escola pública consideraram fundamental participar das decisões da escola.

Pergunta relevante para se constatar o nível de proximidade entre professores e estudantes revelou o seguinte cenário: 22 estudantes da escola pública consideraram que os professores estão dispostos a ouvir e ajudar os jovens às vezes. No caso dos estudantes da escola particular, 10 revelaram a mesma posição. 12 estudantes da escola particular e 10 jovens da escola pública consideraram que os professores estão sempre dispostos e atentos às necessidades dos estudantes. Apenas 2 estudantes da escola particular e 1 jovem da escola pública revelaram que nunca os professores estão dispostos a atender as necessidades juvenis.

Ao serem interrogados sobre se a escola promove eventos, as respostas sinalizaram um predomínio das atividades esportivas no caso da escola particular, citadas por 21 estudantes, seguida de debates, fato lembrado por 8 jovens. Na escola pública, 10 estudantes mencionaram que a escola não promove nenhum evento. Em contraposição a este posicionamento, 9 estudantes ressaltaram a organização de eventos teatrais e 8 lembraram das atividades esportivas organizadas na escola pública.

Com relação ao acesso à informação, o reconhecimento sobre a importância do papel da escola em possibilitar ações importantes para a formação dos jovens foi explicitado por 27 estudantes ligados à escola particular e 25 dos estudantes da escola pública.

Além das questões objetivas, as percepções dos estudantes sobre a escola foram coletadas por questões abertas. Com os dados obtidos a partir das questões abertas, foi possível tecer algumas considerações acerca das opiniões mencionadas pelos estudantes.

Com as respostas dos estudantes da escola pública, ao serem questionados sobre a comparação de um local com características e aspectos equivalentes ao ambiente escolar, nos 34 questionários aplicados, obteve-se o seguinte cenário: a maioria declarou que a escola é um local com características de grande desordem, falta de respeito entre estudantes e professores; um local perigoso, onde a bagunça predomina. O ambiente também foi comparado pejorativamente a um espaço de permanente balbúrdia, no sentido de amontoado de situações fora de controle tanto por parte de funcionários, quanto de educadores da escola, causando uma sensação permanente de perigo e tensão em todos que frequentam o espaço. Apareceram, também, 16 respostas que não estabeleceram comparação. Houve um respondente que apenas citou grande diferença entre a escola particular e a escola pública, pois o mesmo transferiu-se do ensino particular para o sistema educacional público, tendo assim a oportunidade de realizar a comparação.

Do ponto de vista dos estudantes da escola particular, ao serem questionados sobre a comparação de um local com características e aspectos equivalentes ao ambiente escolar, dentre 34 participantes, 10 estudantes associaram o sistema carcerário como espaço mais próximo ao do ambiente escolar, e 22 jovens demonstraram insatisfação com as experiências

vivenciadas no ambiente escolar. A maioria declara a escola como sendo um local com diversas regras ditatoriais, com pouco ou nenhum vínculo afetivo com funcionários e revelaram a ausência de acolhimento e preocupações com sentimentos dos estudantes, enxergando a escola somente como local onde se visa o aprendizado com enfoque no vestibular, exercendo pressão e cobrando resultados dos estudantes.

Na perspectiva de análise, e à luz do referencial teórico, é possível inferir que o cotidiano escolar, a partir dos relatos, é revelador das tensões e das relações produzidas no interior dessa instituição. A imagem da escola associada à prisão, como local de grande desordem, espaço perigoso, ambiente desrespeitoso e com pouco vínculo afetivo, por exemplo, promove, conforme Perrenoud (1995), a necessidade de os alunos desenvolverem – como mecanismos de defesa – ferramentas para possibilitar a sobrevivência e a tranquilidade mínimas. E tais relatos sugerem, também segundo Perrenoud (1995), uma tensão e uma “diferença entre o que está nos programas e o que acontece nas aulas” (PERRENOUD, 1995, p. 161).

As respostas sinalizaram a necessidade de vínculo entre estudantes, professores e funcionários com o propósito de minimizar os efeitos nocivos dos conflitos e estabelecer um nível mínimo de convivência e coexistência. Está presente, também, sobretudo nos relatos dos estudantes da escola particular, a ideia da escola como um espaço de competição, de cobrança e pressão. Evidenciaram que os estudantes, por crença ou conveniência, acabaram por internalizar os ditames escolares, a fim de, conforme Perrenoud (1995), flertarem com as práticas necessárias para a administração dos resultados e da desejosa aprovação curricular.

Para os estudantes da escola pública, ao serem solicitados a descrever a escola a um extraterrestre, 28 estudantes responderam frisando que o meio escolar é um ambiente que tem como principal função a formação acadêmica. Citaram que existem regras e normas “que deveriam ser cumpridas”, porém, no parecer dos entrevistados, o funcionamento do colégio é percebido como um local de desordem, embora essencial para o desenvolvimento intelectual. Aparece com força a imagem do ambiente escolar como um local de “baderna”, desorganizado e sem estrutura. Seis estudantes não responderam.

No caso dos estudantes da escola particular, verificou-se, a partir das respostas, que os 34 respondentes consideraram o meio escolar como sendo um ambiente que tem como principal função a formação acadêmica, mas também como um espaço que impõe regras e normas a serem cumpridas. No parecer dos entrevistados, o funcionamento do colégio é percebido como um sistema de ensino rígido e exigente, o que causa desconforto e estresse aos educandos. O ambiente escolar é comparado fortemente com uma “prisão” e definido como instituição com grande preocupação e enfoque no vestibular. Para 32 estudantes, a escola serve como um meio de passar conhecimento aos estudantes, garantir a formação acadêmica, e, dado o foco nos vestibulares, é útil para garantir o futuro dos jovens em “boas universidades”. Não deixaram, entretanto, de registrar insatisfações quanto ao fato de a escola “visar somente a formação acadêmica em detrimento de formar o lado humano de seu educando”. Para muitos dos entrevistados, “a vida é muito maior do que o vestibular”.

As respostas reforçaram novamente os aspectos trabalhados por Perrenoud (1995) no que se refere ao percurso que o estudante estabelece em sua relação com a escola: desenvolve práticas para administrar e conquistar resultados, incorpora os “saberes e o saber-fazer,

os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes” (PERRENOUD, 1995, p. 64). Em suma, o estudante adquire um modo de proceder que sinaliza que assimilou as “regras do jogo”.

Além disso, quando relataram que, apesar das insatisfações com o currículo, a escola é importante para criar as condições de ingresso em boas universidades, revelaram possuir a concepção de caráter utilitarista que, segundo Perrenoud (1995), também permeia a convivência entre o estudante e a escola, configurando a existência das estratégias para “jogar o jogo”, constituindo assim, o ofício do aluno.

Ao serem solicitados a mencionar o que mais chama a atenção na escola, as respostas dos estudantes da escola pública foram diversificadas. Dentre elas, ressaltam-se a desorganização do colégio, o desrespeito de estudantes e professores e a falta de estrutura. Contudo, na contramão do desânimo e pessimismo reinantes, 5 estudantes citaram as matérias de Artes, Geografia e História, como destaques admirados e que fazem diferença em suas vidas.

Para os estudantes da escola particular, sobre o que mais chama atenção na escola, as respostas também apareceram diversificadas. Dentre as anotações mais frequentes, ressaltou-se a pressão exercida nos estudantes para obtenção de resultados no vestibular. Além disso, o sistema educacional do colégio, considerado como ditatorial pelos estudantes e a sensação de que os professores ministram conteúdos inúteis também apareceu com força e merece ser destacado. No lado oposto a críticas anteriores, 9 estudantes citaram a relação interpessoal, o convívio entre estudantes e o laço afetivo criado no ambiente escolar, como destaques.

Novamente apareceram respostas que sugeriram insatisfação com a relação assimétrica presente no interior das escolas, sem que houvesse, em contrapartida, registros de sanções em massa ou de sinalização de forte oposição entre estudantes e escolas. Por um lado, verificaram-se críticas contumazes às regras rígidas presentes nas escolas; por outro, constatou-se a ausência de advertências ou suspensões configuradas.

Nesse sentido, os resultados abrem a possibilidade de interpretar a relação estabelecida naquilo que Perrenoud (1995) definiu como sendo o desenvolvimento de uma postura dissimuladora e dissidente construída pelo estudante para poder sobreviver no ambiente escolar. Assim procedendo, o estudante, com o objetivo de apaziguar as cobranças dos adultos e diminuir as tensões daí provocadas, aprende a “viver uma vida dupla”, capaz de representar o roteiro desejado e de se preservar das sanções previstas por aqueles que se arriscam a transgredir as regras do jogo.

Na questão aberta que pergunta aos estudantes se eles deixariam de frequentar a escola, caso seus pais consentissem, observou-se, nos discentes da escola pública, que a totalidade dos estudantes optou por continuar participando do ambiente escolar, pois possuem a percepção de que o conhecimento transmitido por intermédio da escola é importante e porque acreditam que uma boa formação acadêmica trará um futuro profissional e pessoal que possibilitará uma qualidade de vida superior à do momento em que se encontram.

No caso dos estudantes da escola particular, a maioria dos participantes optou por continuar frequentando o ambiente escolar, pois partem do pressuposto de que o colégio oferece as condições necessárias para uma “boa formação acadêmica e para obter um futuro profissional e pessoal de sucesso”. Somente 2% optaram pela ideia de não frequentar o colégio, sem justificar sua opinião ou mencionar as razões dessa opção.

As respostas reafirmaram as impressões captadas nas respostas objetivas, como também nos resultados dos trabalhos sobre a temática analisados inicialmente: para boa parte dos estudantes, pertencer a uma escola significa a possibilidade, quase segurança, de um futuro promissor.

PARA FINALIZAR

A análise levou em conta a heterogeneidade e a homogeneidade das respostas fornecidas pelos jovens diante das questões levantadas, e observou-se que os jovens provenientes de realidades tão diferentes demonstraram aproximação em vários pontos de investigação.

Sobre as percepções que os jovens possuem sobre a escola, manifestaram as seguintes aproximações: consideraram e reconheceram a escola como um local muito importante na formação do futuro profissional; sinalizaram que a escola é, para eles, um espaço muito importante para capacitá-los na compreensão e no entendimento da realidade. Não obstante, ressaltaram que a escola se apresenta distante da realidade ou das coisas que eles fazem no dia a dia.

Um dos pontos de maior homogeneidade e convergência nas respostas foi o aspecto relacionado ao papel da escola. Boa parte dos jovens das duas escolas, particular e pública, reconhece que a escola possui como um dos principais papéis (senão o principal) o de preparar os estudantes para o acesso ao curso superior. Compartilharam a impressão de que a escola entende mais ou menos, ou pouco, a realidade dos jovens. Demonstraram aproximação expressiva quanto ao fato de considerarem fundamental a participação dos jovens nas decisões da escola.

Ao solicitar aos jovens que comparassem o ambiente escolar com qualquer outro ambiente, a ideia predominante foi a de associar a escola ao sistema carcerário. Relacionaram a escola a uma prisão, por exemplo, e descreveram o ambiente escolar como um local tingido por leis ditatoriais, de pouco vínculo afetivo, local de grande desordem e de presença marcante de sinais de desrespeito. O ambiente escolar é também visto, a partir dos relatos dos alunos das duas distintas realidades, como espaço onde se exerce muita pressão na relação estabelecida entre os educadores e educandos e canal necessário para a aquisição de conhecimentos solicitados para a continuidade dos estudos no ensino superior.

A coleta de dados por meio dos questionários possibilitou também identificar vários aspectos que marcam a distância e as diferenças entre os dois grupos de jovens investigados. A primeira diferença tornou-se visível quanto à inserção dos jovens no mercado de trabalho. As informações sobre a renda familiar foram reveladoras da desigualdade de condições existentes entre os dois grupos de pesquisa.

Enquanto a maior parte das famílias dos estudantes da escola pública sobreviviam com até cinco salários mínimos, parcela significativa das famílias dos estudantes da escola particular viviam com mais de vinte salários mínimos.

Outro fator que diferencia os olhares entre os dois grupos é a maneira como entendem se os professores estão dispostos a ouvir e ajudar os alunos. Para 22 dos estudantes da

escola pública, os professores estão dispostos a atendê-los às vezes e, para 12 estudantes da escola particular, os professores sempre estão disponíveis para atendê-los. Aqui, as condições de trabalho dos professores podem auxiliar a compreender as respostas, aspecto a ser aprofundado em outras pesquisas.

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível inferir que os jovens, tanto da escola pública quanto da escola particular, apresentaram sinais de insatisfação com a escola, mas, ao mesmo tempo, valorizaram sua importância e seu papel na formação para o enfrentamento dos desafios vindouros. Com relação aos dados sobre o papel da escola no processo de socialização, ela se destacou com um espaço importante de convivência e de socialização. No entanto, apareceram também respostas críticas por parte dos estudantes.

As respostas dadas pelos estudantes revelaram uma crença muito forte no papel da educação como via de acesso a uma vida mais confortável e segura. A escola aparece como uma instituição que porta e difunde fortemente a ideologia meritocrática, contribuindo para mascarar as desigualdades e a naturalizar as diferenças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez. 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007

MELUCCI, Alberto. FABBRINI, Anna. **L'età dell'oro**: adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Feltrinelli, 1992.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPEd, n. 5/6, p. 12-25, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

Submetido em: 30/10/2017

Aceito em: 30/09/2018

Os educadores de creche e a violência sexual: Relação transferencial e sofrimento psíquico

Cristiano Rodineli Almeida

cris.rondinelli@gmail.com

Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência —
Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

Neste artigo, discutem-se questões suscitadas a partir de uma pesquisa de mestrado que trata sobre o mal-estar existente no dia a dia dos educadores de creche em decorrência da percepção de indícios de violência sexual entre seus alunos. Para isso, foram entrevistados cinco educadores, de modo a compreender como eles pensam e subjetivam as experiências relacionadas à violência sexual, perpetrada contra as crianças que frequentam a creche, e como lidam com o aspecto formal da denúncia. Constatou-se um certo mal-estar nos discursos dos educadores, notado pela interdição da fala sobre o assunto da violência sexual, encontrando somente o sussurro como possibilidade de articulação pela linguagem.

Palavras-chave: Denúncia, educador de creche, mal-estar educacional.

Day care educators and sexual violence: transference relation and psychic suffering

ABSTRACT

In this article, will be discussed issues raised from a master's research about the existing malaise on day by day of day care educators due to the perception of sexual violence among their students. Thereunto, we interviewed five educators, trying to understand how they think and subjectively experience the sexual violence perpetrated against children attending day care and how they deal with the formal aspect of the complaint. A malaise emerged in the discourses of educators noticed to the interdiction of speech about the phenomenon of sexual violence, finding only the whisper as a possibility of articulation through language.

Keywords: Complaint, day care educator, educational malaise.

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças é tratada como um tema delicado pela sociedade, o que coloca esse fenômeno em um campo permeado pelo tabu¹. Embora a cultura disponha de uma legislação que refere o que é lícito ou ilícito, bem como procedimentos legais que determinam punições às ações consideradas desviantes no âmbito das normas socioculturais, a violência se faz presente nas mais diversas culturas e sociedades a despeito das normas, leis e punições. Freud (2010) auxilia o leitor, na compreensão desse mal-estar, ao explicar que as convenções sociais e as leis do Direito não dão conta de restringir o que é inerente ao ser humano: a pulsão.

A pulsão é aquilo que constitui a energia psíquica e condiciona o desejo, o qual não se satura com a satisfação de uma necessidade ou com um objeto que possa ser encontrado na realidade material empírica. Diferentemente do animal, o humano é dotado de um desejo fundamentalmente inconsciente, que tem por destino a insatisfação (GARCIA-ROZA, 1995).

Desse modo, aquilo que antecede e pode motivar uma violência sexual contra crianças encontra-se assentado em outro campo que não o do Direito, pois se refere a uma tendência pulsional humana que, quando não é permeada de certos contornos simbólicos, pode vir a ser destrutiva e se contrapor ao pacto social estabelecido pela civilização. O Direito não “trata” propriamente das pulsões, mas se apresenta como função simbólica ao determinar a punição dos agressores e os mecanismos de proteção às vítimas de violências. Pode-se dizer que o Direito se oferece como lei àquilo que da pulsão fez atravessar perversamente a Lei simbólica, relativa à interdição do incesto, para que seja possível a convivência entre os homens.

Para que haja a punição, o mecanismo da denúncia assume uma função crucial ao se apresentar não somente como um elemento que busca findar o sofrimento e proteger uma criança de novas situações de violência sexual, mas também para evidenciar aquele que violou tanto a lei do Direito quanto a Lei simbólica da civilização. Dada a importância desse mecanismo, a denúncia mostra-se como um procedimento a ser tomado por todos os cidadãos, sobretudo por aqueles que trabalham diretamente com crianças, como os profissionais que atuam em creches.

Os educadores da creche assumem um papel importante no que tange à percepção de elementos que possam sinalizar indícios de violência intrafamiliar. Espera-se que diante de tais situações o profissional faça a denúncia. Inúmeros são os canais e as maneiras de se realizar essa ação. A saber: as presenciais – Conselhos Tutelares; Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS); Delegacias de Polícia; Varas da Infância e da Juventude; Centros de Defesa; e as anônimas – Disque 100, 180 e 181 e o site Web denúncia².

¹ Pode-se definir tabu como algo pertencente ao campo das proibições socioculturais e da ambivalência subjetiva. Freud (2006^b, p. 37), em “Totem e tabu”, definiu as proibições-tabu como aquilo que se situa no interior da ambivalência psíquica inerente ao sujeito humano; uma ambivalência situada entre o sagrado e o impuro, prazer e desprazer, amor e ódio e que “traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições”.

² <http://www.webdenuncia.org.br/>

Assim, a denúncia de uma suspeita ou confirmação de violência apresenta-se no campo legal do Direito como um procedimento a ser realizado pelo educador sob a pena de sofrer prejuízos legais, isto é, de receber multas.

Diante disso, neste artigo, apresenta-se um levantamento histórico sobre a creche e o avanço das legislações educacionais que a levaram de uma posição assistencialista para uma concepção de direito. Em seguida, discutem-se os impasses vividos pelo educador nessa atual perspectiva, dando ênfase a determinação legal de se realizar a denúncia de suspeita de violência sexual.

Por fim, relatam-se algumas questões suscitadas por meio deste estudo, destacando-se a linguagem do sussurro usada pelos educadores ao abordarem o tema aqui investigado.

A CRECHE: HISTÓRICO E OBJETIVOS ATUAIS

Pesquisadores, que já investigaram os temas da infância e da educação infantil, revelam que o serviço da creche nasceu com caráter assistencialista e sob uma visão baseada em uma cultura adultocêntrica com foco em outros objetivos, que não a criança, propriamente dita, e suas necessidades e especificidades (RIZZO, 1984; FREITAS; BICCAS, 2009; KUHL-MANN, 2011; GOMES, 2013).

A creche era vista como um espaço reservado às crianças pequenas cujos pais não podiam despender do tempo necessário para os cuidados com os filhos, geralmente, em função do trabalho. Portanto, não era considerado um direito da criança e também não se compreendia a importância da creche no âmbito da primeira infância, como um momento significativo da vida de um sujeito.

Rizzo (1984) enfatiza que, na França, em meados do século XIX, especialmente com as mudanças nos meios de produção, as mulheres foram convocadas a ocuparem outros espaços na sociedade como trabalhadoras operárias. Essa inserção da mulher no mundo do trabalho externo à sua residência, que mobilizava, até então, somente os homens, retirou-a do meio doméstico, afetando, assim, o cuidado com a criança no seio familiar, que ficava a cargo das mães, tias e avós.

Com o Brasil, não foi diferente. O processo de industrialização vivido no país, sobretudo no início do século XX, juntamente com o movimento de ingresso da mulher no mercado de trabalho, favoreceu a criação de novas creches. Freitas e Bicas (2009) apontam que, embora o tema da educação infantil estivesse em pauta desde a segunda metade do século XIX, foi somente no governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, que a creche foi reconhecida como um direito, tendo sido incorporado na legislação trabalhista, mas ainda ligado às necessidades dos adultos do que propriamente das crianças. Apesar da obrigatoriedade da lei, ela pouco foi cumprida pelos governos e serviços da época.

Somente na década de 1980, como apontado por Gomes (2013), a partir da influência dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos de bairros, sindicais e feministas, a creche passou a contar com uma maior expansão em termos de quantidade de instituições e abrangência territorial.

O surgimento da creche como um direito da criança e uma responsabilidade do Estado nasceu formalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a garantir em seu artigo 208, item IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”, reforçado posteriormente pela Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, finalmente, regida pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo considerado como o local onde se realiza o primeiro momento da educação (FREITAS; BICCAS, 2009).

O PROFISSIONAL DE CRECHE E SEUS IMPASSES

Conforme foi possível acompanhar no tópico anterior, ao longo do último século, a educação infantil passou por uma significativa mudança paradigmática. A função assistencialista deixou de ser a prerrogativa fundamental, e o ideal do trabalho educativo como ciência (pensado, estruturado e planejado) ganhou corpo entre acadêmicos e profissionais da educação infantil (MARIOTTO, 2009). Frente a essa mudança, como o educador de creche se apresenta atualmente em tal contexto?

Dentre as mudanças históricas da educação e do cenário político-social brasileiro apontadas anteriormente, Charlot (2005) traz reflexões acerca da docência, a qual é atravessada por dimensões antagônicas entre si: de um lado, o papel inerente ao educador, que versa sobre a função antropológica da transmissão do saber e da socialização; do outro, um ser representante da instituição, com aspectos burocráticos e administrativos a cumprir.

Freud (2006^c, 2006^d) menciona que o educar compõe a lista dos ofícios impossíveis, ao lado do analisar e do governar, por se tratar de uma função que lida, justamente, com questões que escapam à possibilidade do pleno controle pulsional. Esse impossível se apresenta como estrutural; ao educador é imposta a tarefa de dar conta de algo que é constitutivo da subjetividade humana, tarefa esta da ordem do impossível, tal como mostra Voltolini (2011, p. 26, grifo nosso):

No plano dos três ofícios, alinhados como impossíveis no aforismo, seria a particular vocação que eles têm para lidar com esse gênero de inadequação entre as formulações que estabelecem e o campo sobre o qual as articulam que os faria sobressair como impossíveis em relação a outros ofícios. O analisando curado de seu inconsciente, uma sociedade com suas mazelas dissipadas e seus cidadãos em perfeito acordo, ou a concretização da criança sonhada a partir de um ideal educativo qualquer, não seriam injunções cuja lógica instalada remeteria às tentativas de execução ao *infinitamente inalcançável?*

Juntamente a esse impossível estrutural, oriundo do que Freud (2010) desenvolveu sobre o mal-estar na civilização, existe uma “dimensão da impotência” (VOLTOLINI, 2011) que está atrelada diretamente à práxis da política educacional, das exigências sobre o profissional e da falta de recursos materiais à plena realização do trabalho. Ora, se o objetivo imposto ao educador, como ofício, é algo inatingível, é possível que se instaure um terreno

confuso e permeado pelo sofrimento do profissional em sua atuação. Nesse território de múltiplas exigências e de objetivos inalcançáveis, entre o impossível e a impotência por vezes percebida pelo educador no exercício de sua função, é possível falar de um mal-estar na educação?

Nesse sentido, Freud (2010) ensina que a civilização convoca renúncias pulsionais para fins considerados mais elevados e socialmente aceitos. No entanto, segundo o escopo teórico psicanalítico, o suprimido (recalcado) retorna em forma de hostilidade e sofrimento psíquico, caracterizando os conflitos que engendram o mal-estar na civilização. Voltolini (2001), por sua vez, enfatiza que esses conflitos estão presentes também no contexto da educação. O autor refere o mal-estar como um sintoma social, uma espécie de “adoecimento no nível do laço social”.

Em meio a procedimentos a se seguir, regras a se cumprir e metas a se atingir, o educador precisa lidar com questões que podem lhe tocar subjetivamente. Como exemplo, pode-se citar o momento de separação da dupla mãe-bebê para o ingresso desse sujeito, ainda em constituição, no ambiente institucional da creche:

Os bebês, mesmo quando não apresentavam comportamentos de angústia frente à separação da mãe, provocavam sempre uma grande mobilização dos adultos. Talvez por sua extrema dependência, que dava uma impressão de fragilidade, suscitando sentimento de pena e cuidado, ou por evocarem nas educadoras questões pessoais relativas a sua própria história de separações e perdas (CARVALHO, 2001, p. 2)

Se questões sobre as relações de dependência entre mães e bebês podem mobilizar os educadores em suas próprias experiências, ou seja, suscitar uma identificação, sugere-se uma reflexão, então, sobre a subjetividade desse sujeito (educador) confrontado com casos/suspeitas de violência sexual entre seus alunos.

O EDUCADOR E A VIOLÊNCIA SEXUAL

Os três pilares da educação infantil — cuidar, brincar e educar — são entendidos como o norte de trabalho do educador (BRASIL, 1998). Contudo, de acordo com Mariotto (2009, p. 16), além dos “cuidados dispensados ao corpo e às suas funções fisiológicas e instrumentais” e dos objetivos pedagógicos, com relação aos espaços do brincar propiciados à criança, o educador também é convocado a desempenhar a função de denunciador da violação de tabus socioculturais, como os concernentes à violência perpetrada contra a criança.

Com o advento do ECA em 1990, além da função do educar formal, o profissional da educação foi instado a uma posição de ser aquele que “tudo pode e deve ver”, tendo de zelar pela ordem social no ambiente escolar, comunicando às autoridades competentes qualquer possível situação de violência. Caso haja omissão da denúncia, o ECA prevê que o educador poderá sofrer prejuízos legais como a aplicação de multas (BRASIL, 1990).

Indicadores físicos, como hematomas ou edemas, hemorragia vaginal ou retal, dificuldades em andar ou sentar, relatos de dor nos genitais, bem como indicadores psicológicos,

como mudanças ou regressão do comportamento, agressividade ou apatia, interesse súbito e incomum por questões sexuais, podem apontar que a criança foi ou está sendo vítima de violência sexual (MOURA et al., 2008).

Apesar da obrigação imposta pela legislação para a efetivação da denúncia, é possível dizer que fatores culturais e a própria subjetividade do educador estejam presentes nessa relação. Conforme Carvalho (2001, p. 8):

[...] lidar com bebês em creches leva o educador a entrar em contato com sua própria história, suas experiências pessoais, com sentimentos e modelos que constroem sua identidade profissional.

Desse modo, além dos sinais observáveis, outros aspectos relevantes podem influenciar a relação do educador com o tema em pauta. Pesquisas indicam que a maioria dos casos de violência sexual contra crianças tem como alvo meninas, portanto, tal questão pode ser inserida em um contexto de gênero (MOURA et al., 2008; HABIGZANG et al., 2005; MONTEIRO et al., 2012).

Na perspectiva da violência de gênero, tomando como ponto de vista uma cultura machista e patriarcal³, a mulher vitimizada sexualmente é levada, por vezes, ao lugar de responsável pela violência sofrida por ser entendida como agente da sedução e, assim, como se induzisse os homens à execução do ato violento. Nesse caso, há uma inversão de papéis promovida pela cultura, em que a mulher assume o lugar de culpada e, por sua vez, perde a condição de vítima.

Na perspectiva da denúncia, esse preconceito culpabilizador inviabiliza a crença na posição da mulher como vítima, prejudicando a realização de providências necessárias à sua proteção. Nesse sentido, Dunker (2017) explicita a posse do suposto desejo do outro, como se as ações, os gestos e as vestimentas sinalizassem o desejo do sujeito em ser possuído sexualmente e, desse modo, permitisse a ocorrência da agressão e do estupro:

(...) O problema da posse do desejo do outro é o problema fundamental da cultura do estupro, por isso ele acontece privilegiadamente em situações nas quais a subordinação de poder leva à tentação do apossamento do desejo do outro: pais e filhos, empregador e empregado, homens sobre mulheres (DUNKER, 2017, p. 1)

Tal aspecto é percebido também no resultado de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014) em que parte considerável dos entrevistados afirmou acreditar na “cultura do estupro”, com a responsabilização da mulher por suas “condutas”. A pesquisa apontou ainda três indicadores preocupantes: (1) 64,1% dos entrevistados concordaram total ou parcialmente que mulheres que sofrem agressão e permanecem com

3 O patriarcado se refere a um complexo sistema de relações de poder e privilégios, tendo como figura central o homem; “o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres (DELPHY, 2009, p. 173, grifo do autor).

seus parceiros gostam de apanhar, (2) 26% concordaram total ou parcialmente que mulheres que usam roupas curtas merecem ser atacadas e (3) 58,5% concordaram total ou parcialmente que se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros.

Diante desse cenário em que a mulher é colocada como culpada pela violência perpetrada no interior da cultura e considerando que a maioria dos educadores de creches é composta por mulheres, como elas lidam com a temática da violência sexual com relação aos seus alunos? (DEMARTINI; ANTUNES, 1993)

É possível que questões morais e éticas, bem como as próprias experiências de vida e demais elementos da subjetividade do educador, possam atravessar a decisão sobre o modo de agir do profissional, interferindo, portanto, em sua tomada de decisão ao se deparar com indícios de violência sexual entre seus alunos.

A ESCUTA DOS EDUCADORES DA CRECHE

Com o objetivo de privilegiar o sujeito nesta pesquisa, não apreendendo o educador meramente como objeto de estudo, mas como parte fundamental e ativa do trabalho, foi proposta a escolha de nomes fictícios que sinalizassem suas narrativas, como um passo “importante para introduzir a dimensão da memória” (GOMES, 2013, p. 92). A pesquisa em psicanálise implica, para além da produção de um saber, na possibilidade de transformação dos sujeitos que nela estão abarcados, pesquisador e pesquisado (MARIOTTO, 2009; ROSA, 2016).

A escolha pelo nome é permeada de intencionalidade: os sujeitos se dedicam à escolha de um nome como significante⁴ que perpassa as lacunas do tempo e do desejo inconscientes do sujeito, ao mesmo tempo em que trazem um aspecto mais informal e livre à emergência das narrativas. Assim, os que antes eram chamados de sujeitos de pesquisa, deram lugar a: Clara, Lilian, Mirela, Nelson e Paula.

Destacam-se, a seguir, três principais aspectos que emergiram nos discursos dos educadores, nomeados como: (1) Afetos em transferência: a escuta do sussurro, (2) A questão de gênero na transferência dos educadores, e (3) O desejo de saber e o dilema da denúncia.

Afetos em transferência: a escuta do sussurro

O sussurro, modelo de linguagem adotado por quem fala algo que precisa ser mantido em segredo, era comum entre os educadores entrevistados, dando a entender que o assunto da violência sexual contra crianças assumia, naquele espaço, a ordem de uma fala proibida.

⁴ O significante é a dimensão acústica contida nos sons das palavras. Em psicanálise lacaniana, os significantes constituem o inconsciente, na medida em que é estruturado como uma linguagem. Assim, as palavras e seus equívocos, os esquecimentos, e os ditos espirituosos são mecanismos do inconsciente que trazem elementos significantes. Eles se encontram ligados, em forma de cadeia, com o propósito de evidenciar, por meio da fala, algo da verdade do sujeito do inconsciente e de seu desejo (LACAN, 1998).

Não se tratava de um procedimento combinado entre o grupo de profissionais ao se depararem com tais situações, tampouco decorrente de alguma orientação da gestão escolar, dos manuais educativos ou da legislação vigente. Tratava-se, portanto, de um acordo tácito não expresso de maneira formal, mas existente naquelas relações, algo da ordem do tabu.

Os educadores, durante as entrevistas, ao tocarem em algum assunto referente à violência sexual (dos sinais percebidos em crianças, de seus próprios sentimentos e com relação à denúncia) abaixavam o tom de voz, entrando, desse modo, em um campo da linguagem no qual a compreensão do falado se completava na leitura labial e no tom da voz. Pode-se depreender algo do simbólico interditado que parecia surgir nesses momentos, como se a fala tocasse em pontos impronunciáveis, onde a palavra não circula ou não pode circular.

Para esses sujeitos, ao notarem indícios de violência nas crianças, parte de suas inquietações decorrentes dessa percepção eram mantidas em silêncio, mas havia um incessante desconforto subjetivo. Indagações como “Será?”, “O que eu faço agora?”, “Pra quem vou levar isso?” “Como vou dizer isso?” surgiam em uma tentativa de planejamento racional que antecedia à tomada de uma decisão. Esses questionamentos, para além da objetividade do raciocínio, estavam permeados por questões de ordem subjetiva que traziam à cena psíquica conteúdos da própria vivência do educador; suas histórias, experiências, dores e alegrias confundiam-se com a cena do “agora”, a cena do aluno supostamente marcado pela violência. Havia, portanto, uma relação transferencial na relação educador-aluno.

Desse modo, ao sussurrar uma denúncia, o educador buscava dar conta de algo que lhe causava medo, raiva ou angústia, devido à falta de escuta e espaços necessários para compartilhar esses sussurros. Esses educadores não encontravam quem pudesse escutá-los em sua relação transferencial com as questões suscitadas no dia a dia profissional e, especialmente, com relação aos impasses oriundos da violência sexual.

Na ocasião das entrevistas, poderíamos ter abordado, com os educadores, sobre nossa observação acerca desses sussurros. Não obstante, tal percepção sobre esse aspecto do mal-estar escolar, especialmente com relação ao tabu da violência sexual contra crianças, surgiu somente em um momento posterior, na ocasião da escrita da dissertação. Pareceu-nos que, de algum modo, fomos também submetidos às leis da linguagem do sussurro que permearam aqueles encontros, na maneira com que se falava e se escutava. A escuta daquela fala que beirava o inaudível, sem que se percebesse a estranheza daqueles momentos, muito provavelmente esteve ligada a motivações de meu próprio inconsciente que fazia parte, assim como para o educador, de um jogo transferencial.

A transferência é um conceito da psicanálise considerado uma condição para o tratamento psicanalítico. Junto com a associação livre, a única regra concebida pela psicanálise, a transferência condiz com a disposição de um analisando em autorizar um psicanalista a empreender uma análise. Conforme apontou Freud (1996^a), em sua obra inaugural intitulada *A interpretação dos sonhos*, é um fenômeno de deslocamento de elementos inconscientes no interior de uma relação onde, a princípio, não haveria qualquer semelhança direta ou convergência aparente.

É nesse sentido que pode-se afirmar que o mal-estar educacional, especialmente com relação ao tema da violência sexual, é transmitido pelo educador e que ele, por sua vez, pôde

transmitir ao entrevistador. Mesmo em contextos fora de uma psicanálise propriamente dita, a transferência é tida como um fenômeno que não se restringe ao ambiente estritamente psicanalítico, em consultório particular, podendo ocorrer em diferentes relações interpessoais, como professor-aluno e médico-paciente. Para Nogueira (2004, p. 86), “o fenômeno da transferência, que é um fenômeno humano, não é psicanalítico, é um fenômeno que ocorre, justamente, nas relações entre os falantes”.

Desse modo, assim como os demais fenômenos do inconsciente, como sonhos, chistes (ditos espirituosos), sintomas e atos falhos, a transferência surge na vida cotidiana na medida em que o inconsciente está presente nas mais diversas manifestações humanas (ROSA, 2016). É por isso que Nunes (2004) afirma que a transferência se insere no ambiente escolar, onde o educador passa a ter uma função que serve de apoio para a transferência das crianças e dos adolescentes, e nas relações interprofissionais, transferindo entre si afetos, conflitos, além das identificações das figuras parentais e demais pessoas significativas que ocupam lugares de saber e poder.

A questão de gênero na transferência dos educadores

O que trouxe Lilian à educação infantil foi a necessidade de compor a renda familiar e o desejo de trabalhar com crianças. Não somente Lilian, mas Clara, Mirela e Paula se sentiam seguras com o trabalho e não admitiram dificuldades ligadas ao trato com os alunos. Ao falar sobre suas experiências de trabalho, essas mulheres trouxeram o papel materno para a discussão ao fazer uma relação com seus próprios filhos, alternando, com frequência, as situações de sala com as do laço familiar. Mas por que elas faziam essa relação, transferindo o ambiente privado das suas famílias para o ambiente educativo? Uma das possíveis razões era que suas experiências com a maternidade se apresentavam como uma característica que as diferenciavam no âmbito profissional.

Kupfer e Lerner (2014, p. 232) enfatizam a importância do encontro entre os educadores de creche e as crianças pequenas. Nesse momento, o educador pode assumir uma posição similar à função materna ao trazer marcas subjetivas e o imaginário social com relação a esses sujeitos em constituição, “desempenhando um papel fundamental em seu desenvolvimento psíquico”. Portanto, tem-se aqui uma questão que versa sobre uma “função” materna, fundamentalmente simbólica, e que está para além das experiências concretas de maternidade e maternagem. Diante desse contexto de aproximação transferencial entre os papéis de mães-cuidadoras, aqueles sujeitos que não eram “mães” se apresentaram nas entrevistas realizadas como espécies de párias⁵. Isso pôde ser constatado no discurso de Nelson:

5 O termo “pária” foi utilizado para sinalizar aqueles que estão fora dos circuitos socialmente aceitos e quando o fazem são vistos com incredulidade. Nessa relação, o próprio sujeito se reconhece como estranho e alheio ao grupo.

Por exemplo, na hora do banho, é muito difícil eu dar um banho, não que eu não me ofereça, mas sempre tem alguém que pula na frente pra dar banho ou pra trocar... Não tem lugar nenhum que tá escrito isso, tem que desenvolver a mesma função. No começo era ao contrário, me falavam pra fazer tudo, dar banho, lavar lençol, limpar o chão. Eu percebi que era pra desanimar mesmo, era muito pra cima de mim, era muita cobrança.

O discurso de Nelson aponta um acordo tácito, algo que não existia oficialmente, mas que na prática das rotinas de trabalho era obrigado a conviver. Ao aventurar-se em um campo de trabalho tradicionalmente ocupado por mulheres, Nelson provoca desconfiças no outro, ou seja, nas mães-cuidadoras. Provavelmente, sua própria condição de gênero cause desconfiça dos olhares femininos, pois, ao longo da história da humanidade, seu sexo promoveu relações assimétricas de poder em que o masculino se sobrepôs ao feminino pela utilização das violências psicológica, física (inclusive, a sexual), além da social por meio de discriminação e exclusão. Desse modo, Nelson acaba sendo representado no imaginário das educadoras como uma possível ameaça, ocupando o lugar do homem, com todo seu lastro histórico e social, e fadado a replicá-lo em suas próprias relações com as crianças e mulheres com quem trabalha na creche.

Nelson, nesse lugar de desconforto, por vezes evita algumas atividades justamente por saber que sua condição de homem, imerso em um universo tradicionalmente feminino e no cuidado de crianças pequenas, possa parecer ao outro como algo ameaçador. Um exemplo desse tipo de situação pode ser observada em outro discurso de Nelson:

(...) às vezes você percebe uma menina com um problema de assadura e você é obrigado a falar pro pai quando ele vem buscar e você percebe no pai meio que uma coisa assim: “é, pô, o cara foi ver se minha filha tava assada!”. Então você é obrigado a pedir pra educadora ir lá falar e você fica sempre atrás. Esse tipo de coisa eu não gosto, acho que tem que ser por igual, por que eu não posso falar que a menina tá com uma assadura, não é?

O acordo tácito em que Nelson se insere está regido por uma ordem social em que o homem é visto como alguém que ocupa um lugar privilegiado de poder em suas relações com o outro, em especial o outro feminino. É como se o homem fosse portador de uma maldição que teimasse em se realizar pela ordem do abuso e do incesto. Assim, o homem-educador, responsável pelo cuidado de crianças pequenas, passa a ser, também, permeado pelo tabu.

O desejo de saber e o dilema da denúncia

(...) eu sempre quero saber o que aconteceu, porque a gente não sabe realmente o que aconteceu, aquela coisa de investigar... às vezes o nosso olhar engana, às vezes eu fico pensando que aconteceu alguma coisa mais grave com a criança e não é (Discurso da Paula).

Em razão de a violência sexual, por vezes, deixar poucos sinais concretos e visíveis, a busca de Paula é por uma confirmação que está além de seu alcance. Dessa forma, a educa-

dora se vale de sua relação com a criança, isto é, do estabelecimento do vínculo. Nesse sentido, Mariotto (2009) destaca a importância da singularização do laço na individualização dos cuidados e do desejo da criança como uma maneira de o educador se colocar disponível a ela. Dessa forma, ainda segundo a autora, as solicitações da criança podem ficar mais evidentes e, assim, não passariam despercebidas para o educador. Mas o que fazer com a questão levantada pela educadora: *E se o nosso olhar engana?*

No campo da violência sexual, a busca do educador pela verdade factual/material se torna um movimento que pode levar a lugar nenhum, pois nem sempre se alcança uma confirmação material concreta da violência, mas traços que sinalizam possibilidades. Paula relata sua experiência com uma criança que costumava tocar as outras meninas dentro do banheiro. *Seria uma forma de se expressar? Não sei. Ela deve ter visto em algum lugar e reproduzido isso.* Juntamente a essas reflexões, ocorreu-lhe a ideia de obter certos prejuízos caso levasse adiante a suspeita, não somente para o suposto algoz, mas também para si mesma ao se expor a possíveis represálias legais (ser processada), morais (acusar injustamente alguém) e, inclusive, físicas (ser alvo de violência).

Em numerosos casos ainda, o profissional experimenta um receio de colocar em marcha toda uma estrutura administrativa ou judiciária... pelo fato de não poder controlar todas as medidas que possam ser decretadas devido à notificação (AZEVEDO; GUERRA, 1988, p. 41)

Com efeito, a cultura tende a lidar de forma hostil com aqueles que infringem a lei, como os abusadores nos casos de violência sexual e, mais ainda, contra crianças violentadas, como um movimento de projeção do ódio contra aqueles que violaram o tabu (FREUD, 2006^b).

A própria menção às palavras “abusador” e “estuprador”, mesmo sem as devidas confirmações, é suficiente para marcar socialmente o sujeito de modo que ele dificilmente poderá se livrar dessa marca. Como exemplo, pode-se citar o caso da Escola de Educação Infantil Base. No ano de 1994, duas mães compareceram ao 6º Distrito Policial do bairro do Cambuci, na cidade de São Paulo, noticiando a ocorrência de um crime contra seus filhos. De acordo com essas mães, suas crianças haviam sido vítimas de violência sexual perpetrada por profissionais da escola. Ainda durante o inquérito policial, os suspeitos sofreram represálias, tal como ameaças, perseguição, agressões verbais e físicas, privação de liberdade e danos ao patrimônio. Apesar de ter sido um crime que não se confirmou, mesmo com a absolvição da justiça e o arquivamento das investigações, esses sujeitos foram marcados socialmente, tornando-se portadores de um estigma social (RIBEIRO, 2001).

Quando a cultura não promove a morte simbólica do sujeito, há sua aniquilação total, conforme pode-se observar em outro exemplo, extraído de nossa contemporaneidade, sobre uma adolescente da cidade de Boa Vista, estado de Roraima, que, ao conseguir se desvencilhar de um homem durante um abuso sexual, pediu ajuda às pessoas nas proximidades do local. Com isso, “os linchadores o despiram e lhe enfiaram um pedaço de madeira no ânus. Desmaiado e sangrando, ele foi amarrado e arrastado pelas ruas”. Nos locais onde o Estado se ausenta, “os valores arcaicos da sociedade tradicional” retornam com vistas a dar sentido ao que foi abandonado, fazendo uso da “cultura da vingança e pelo castigo definitivo” (MARTINS, 2014, p. 1).

No campo do atendimento às vítimas de violência sexual, ouve-se relatos sobre comunidades dominadas pelo crime organizado ou pelas facções criminosas, em que a ira coletiva toma forma de um ritual de sacrifício — chamado por seus integrantes de “sumário”, “resumo” ou “ideias” — no qual o acusado é julgado por um tribunal, composto por um ou mais juízes, as testemunhas de acusação, a vítima e o próprio réu. Se condenado, o réu pode sofrer espancamentos coletivos, empalamentos⁶ e decepamento de membros, torturas estas que normalmente antecedem sua execução. Mesmo quando o acusado é julgado e condenado pela justiça convencional, ele é frequentemente alvo de violência, tortura e morte pelo sistema policial e prisional.

Diante do exposto, percebe-se como pode ser delicado denunciar uma suspeita de violência sexual. Por arrolar-se no campo do tabu, as consequências da acusação da violência podem tomar a cena, no imaginário dos educadores, tal como no discurso da educadora Lilian:

(...) você não ter certeza que está acontecendo, porque ninguém sabe o que acontece na casa de uma criança. Essa dúvida traz sofrimento porque se realmente tá acontecendo e a criança tá sofrendo o que eu faço?

Ao abordar a questão da denúncia na creche, a busca das educadoras pela verdade material da violência, ou seja, por provas que sinalizem sua ocorrência de fato, acaba ensejando um caminho solitário, uma vez que o profissional não pode ou deve compartilhar as inquietações contidas em suas conjecturas. Por ser considerado um assunto “delicado”, pertencente ao campo do tabu, o tema da violência sexual tem seus espaços de fala e discussão reduzidos.

Nesse território de impasses, no que compete ao desejo de saber sobre o que fazer diante das suspeitas de violência sexual, surge entre os educadores uma vontade de investigar, de extrair a verdade e de fazer justiça com as próprias mãos, conforme pode-se notar do discurso da educadora Lilian: *se a gente tiver perto a gente bate. É revoltante.*

O nebuloso campo da violência sexual, permeado pelo impedimento da fala, devido às incertezas e angústias suscitadas pela temática, tomava corpo de um *animus denunciandi*, ou “denuncismo” entre os educadores (RIBEIRO, 2001). Esse denunciamento estava presente nas entrevistas não no sentido da realização da denúncia propriamente dita, mas de um movimento de ideias persecutórias que se apresentavam no imaginário dos educadores como ameaças e perigos reais. Desse modo, a palavra “será”, utilizada diante da suspeita de violência sexual, se repetiu no discurso dos educadores, como significante da dúvida e da falta de um saber que pudesse dar conta da situação. Esse significante remete a um pedido de ajuda diante do imbróglio suscitado pelas suspeitas de violência sexual contra crianças no ambiente de trabalho.

Os educadores relataram que mesmo quando os casos de suspeita de violência são encaminhados à gestão escolar, permanece o sentimento de que nada foi feito, de um fracasso

6 Técnica de tortura que consiste em introduzir algum objeto, normalmente estaca de madeira ou ferro, nos orifícios do ânus ou vagina até a morte da pessoa.

como profissional, como pode-se depreender dos relatos de Mirela ao se referir a um caso que acreditava se tratar de vítima de violência sexual: *Eu sofri muito porque me senti incapaz. Eu absorvi tudo aquilo como se eu fosse culpada do que a criança estava vivendo.*

Com base do relato acima, nota-se que Mirela ocupa duas posições diferentes. Na primeira, ela assume o lugar da vítima, incorporando seu sofrimento por uma urgência de justiça e pelo fim da violência. Em certo momento de sua narrativa, Mirela relata sobre o que a fez sofrer: *Por me sentir incapaz, por ser uma mulher e não ter condição de ajudar essa criança, por ninguém me ouvir.* Para a vítima, a experiência da violência sexual ocorre, frequentemente, em lugares de isolamento, descrença, desvalorização da fala, culpabilização e revitimização. A educadora revela todos esses sentimentos de sua experiência que acabaram se tornando sua própria experiência de violência, identificando-se com a criança.

Quando a Mirela diz *ser uma mulher*, percebe-se uma identificação de gênero, com certas regras morais, com relação a um dever para com a criança, além da identificação com o papel materno e com a criança-menina que estava sob seus cuidados. Do outro lado dessa cena, a educadora também ocupa outro papel, o de possível agressor, enquanto incorpora a culpa pela violência sofrida pela criança (FERENCZI, 2006).

A cobrança por não assumir o lugar de um ideal protetivo em que a educadora poderia realizar o cuidado e os encaminhamentos necessários à criança, visando garantir sua proteção e o fim da suposta violência, confere sofrimentos à Mirela: *Eu tentei resolver o problema, abraçar essa causa. Mas hoje eu sinto que não fiz nada.*

A identificação que ocorre no espaço e nas circunstâncias de violência sexual na creche é vivida como algo permeado de sofrimento, então, distanciar-se dessa cena, muito embora revele o peso da dúvida e da culpa, é um caminho a ser escolhido (mesmo que inconscientemente) no interior da relação transferencial estabelecida entre os educadores e as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encontros com os sujeitos desta pesquisa, notou-se a existência de um mal-estar no ambiente de trabalho dos profissionais, algo que não se esgotava em explicações jurídicas ou nos manuais de orientação. A violência sexual contra crianças, sobretudo a incestuosa, está assentada no campo do tabu devido à ambivalência subjetiva que tangencia esse tema. A aproximação com o tabu, como referido por Freud (2006^b), é percebida pela sociedade como algo da ordem do impuro. Assim, o próprio ato de denunciar pode levar o sujeito a esse lugar, tornando o denunciante impuro e, desse modo, digno de ameaças de represália pela sociedade. Como os aparatos da denúncia não se mostram suficientes para dar conta do que o educador vivencia em sua relação com o tema da violência sexual, a denúncia passa a ser vivida como um dilema.

Percebeu-se ainda que, embora existam obrigações legais para a realização da denúncia, prevaleciam aspectos de ordem mais profunda, marcados pela relação transferencial daqueles profissionais com o fenômeno da violência sexual contra crianças. A cena percebida entre seus alunos que, de alguma forma, levantava a suspeita da ocorrência de violência

sexual, remetia-os a outra cena – agora no psiquismo do educador ao mobilizar suas próprias marcas subjetivas que remetem às vicissitudes da sua própria constituição, envolvendo a dimensão do incesto e da proibição.

Um certo mal-estar emergiu nos discursos desses sujeitos, associado a uma espécie de interdição da fala sobre a violência sexual, encontrando somente o sussurro como possibilidade de articulação pela linguagem. Nesses sussurros, por vezes imersos em sentimentos de angústia, existiam pedidos de ajuda e orientação envoltos em relatos de desabafo e revolta. Diante da impossibilidade da livre circulação das palavras, aqueles sujeitos encontraram no espaço das entrevistas brechas que possibilitaram o estabelecimento de uma escuta.

Pode-se depreender que a violência sexual contra crianças é um tema delicado e de difícil abordagem, podendo conferir sofrimentos às pessoas envolvidas em torno da denúncia. Elementos de identificação e transferência se fazem presentes no interior das relações entre educadores e alunos. O sofrimento do profissional pode ser agravado se a instituição promove o silêncio em torno de certos assuntos, ou seja, um mal-estar sempre poderá surgir nesses contextos tendo como alvo as crianças, os educadores e a própria instituição.

Nesse sentido, o preparo técnico-acadêmico que o profissional pode vir a ter não garante uma tranquilidade que seria conveniente nas situações de denúncia. Os manuais protocolares que conceituam o campo das violências, as formações e as palestras que comumente discutem informações sobre esse campo, mostram-se importantes para a elucidação da temática, mas também não são suficientes para auxiliar o profissional que se depara com suspeitas de violência sexual entre seus alunos. Não se trata, portanto, da simples falta de informação, mas de espaços que possam acolher o educador que se encontra em tais situações. Como possíveis saídas para esse mal-estar, há uma aposta por espaços que possibilitem a circulação da palavra, onde o educador possa trocar suas percepções e angústias suscitadas pelo tema, bem como discutir sobre os prováveis encaminhamentos para cada caso.

Na expressão “cada caso”, reforça-se a ideia de uma saída singular para cada experiência que se apresenta ao educador, não se resumindo à rigidez dos manuais de orientação e à generalização e engessamento conferidos pela lei do Direito. Isso não significa refutar o papel da denúncia, uma vez que se trata de um mecanismo importante, pois, em muitos casos, é a única ação que pode findar uma violência sexual em andamento. O que se defende aqui é um olhar singularizado para cada situação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. **Pele de asno não é só história**: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo: Roca, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. **Casa Civil. Lei n. 12.796**, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. T. V. **A Creche: um elemento a mais na constituição do sujeito**. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

CHARLOT, B. Enquanto houver professores... Os universais da situação de ensino. In: CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje**. (p. 75-87). Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELPHY, C. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H. et al. (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. Editora UNESP: São Paulo, 2009, p. 173-178.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 1, n. 86, p. 05-14, 1993.

DUNKER, C. I. L. A fantasia do estupro e a cultura do estupro. *Revista Brasileiros*. São Paulo. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/9JAiV>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

FERENCZI, Sándor. (1932). A Confusão de Línguas entre os Adultos e a Criança: A linguagem da ternura e da paixão. **Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 13-24, 2006.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREUD, S. (1900 [1899]). A interpretação dos sonhos. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. IV, p. 13-363). Rio de Janeiro: Imago, 2006^a.

_____. (1913-1914) Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XIII, pp. 21-163). Rio de Janeiro: Imago, 2006^b.

_____. (1925). Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XIX, p. 307-308). Rio de Janeiro: Imago, 2006^c.

_____. (1930) O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos**. (p. 13-122). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1937) A análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XXIII, p. 231-270). Rio de Janeiro: Imago, 2006^d.

GARCIA-ROZA, L. A. Pulsão: Parénkliss ou Clinamen? Em: MOURA, A. (Org.). **As Pulsões**. (p. 65-78). São Paulo: Escuta, 1995.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H.; AZEVEDO, G. A.; MACHADO, P. X. Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 341-348, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Errata da pesquisa “Tolerância social à violência contra as mulheres”. IPEA. Brasília. 4 abr. 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971&catid=10&Itemid=9>. Acesso em: 08 mar. 2016.

KUHLMANN, M. Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUPFER, M. C. M.; LERNER, A. B. C. Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação Infantil. Em: VOLTOLINI, R. (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. (p. 221-236). São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Em: LACAN. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetividade de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MONTEIRO, D. T., JAEGER, F. P.; QUINTANA, A. M.; ARPINI, D. M. Crimes sexuais: a outra face da infância e da adolescência. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 70, p. 463-476, 2012.

MOURA, A. C.; SODELARIO, A. S.; CAMARGO, C. N.; FERRARI, D. C.; MATTOS, G. O.; MIYAHARA, R. P. **Reconstrução de Vidas: Como prevenir e enfrentar a violência doméstica e a exploração sexual de crianças e adolescentes**. São Paulo: SMADS/ Sedes Sapientiae, 2008.

MARTINS, J. S. A Lei da madeira. **O Estadão**, São Paulo, 22 março de 2014. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,a-lei-da-madeira,1143916#>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

NOGUEIRA, L. C. Aula: A pesquisa em psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, 15(1/2), p. 83-86, 2004.

NUNES, M. Re. M. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. **Colóquio do LEPSI/IP/FE-USP**. 2004. Disponível em: <<http://www.>

proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2016.

RIBEIRO, A. **O caso da Escola Base: os abusos da imprensa**. São Paulo: Ática, 2001.

RIZZO, G. **Creche: organização, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2016.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

Liames entre a formação cultural e a formação acadêmica: em questão o curso de pedagogia da UFF

Erika Souza Leme

kikaleme@yahoo.com.br

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da
Universidade Federal Fluminense – UFF

Valdelúcia Alves da Costa

valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Professora Titular da Faculdade de Educação da
Universidade Federal Fluminense – UFF.

RESUMO

Este artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado cujo objetivo foi analisar as relações entre as contribuições da Formação Cultural (*Biuldning*) à Formação Acadêmica no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no Componente Curricular de Atividades Culturais. São apresentados elementos referentes às perspectivas da Universidade contemporânea, sobretudo devido à defesa da ação e do pensamento autônomos do indivíduo e pela influência da Indústria Cultural sobre a formação. Para isso, adotamos como procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados tanto a documentação referente ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC- FEUFF), quanto a identificação das concepções e percepções dos estudantes que experienciam a proposta acadêmica por meio da análise de dados coletados por um questionário. Os resultados expressam o potencial cultural da Universidade no enfrentamento da racionalidade instrumental, que tem como projeto a formação aligeirada, reducionista e fragmentada na frágil tentativa de atender às demandas do mundo do trabalho. Por fim, identificamos as possibilidades da formação à vida e à experiência humana.

Palavras-chave: Formação Cultural; Formação Acadêmica; Curso de Pedagogia UFF; Teoria Crítica da Sociedade.

Liames between cultural training and academic training: in question the UFF pedagogy course

ABSTRACT

This article is an integral part of the doctoral research whose objective was to analyze the relations between the contributions of the Cultural Formation (*Biulding*) to the Academic Formation in the scope of the Pedagogy Course of the Federal Fluminense University – UFF, in the light of the Critical Theory of the Society, with emphasis in the Cultural Activities Curricular Component. Elements related to the perspectives of contemporary University are presented, due to the defense of autonomous action and thinking of the individual and by the influence of the Cultural Industry on training. For this, we adopted as methodological procedures and instruments of data collection both the documentary part, which includes the Pedagogical Project of Course (PPC-FEUFF), as well as the identification of the conceptions and perceptions of the students who experience the academic proposal, through the analysis of data collected by a questionnaire. The results express the cultural potential of the University in the confrontation of instrumental rationality, whose project is the lightening, reductionist and fragmented formation in the pseudo attempt to meet the demands of the world of work. Finally, we identify the possibilities of formation to life and human experience.

Keywords: Cultural Formation; Academic Education; UFF Pedagogy Course; Critical Theory of Society.

INTRODUÇÃO

Conforme defendem Adorno e Horkheimer (1985, p. 33) “Não há nenhum ser no mundo que a ciência não possa penetrar, mas o que pode ser penetrado pela ciência não é o ser”. O pensamento desses autores anuncia as bases pelas quais a sociedade se envereda, ou seja, a razão instrumental. Notadamente, no mundo esclarecido não cabe a humanidade. Portanto, eis a consequência da dominação: a coisificação do espírito.

A crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à razão iluminista, que se pretende lógica e promotora da emancipação da vida e do progresso, promoveu o descompasso entre o desenvolvimento acelerado da técnica e das possibilidades éticas da sociedade. Assim, a razão produz o seu inverso, a irracionalidade e, no lugar do progresso, a regressão, a individualização ao invés da individuação, a alienação e a reificação em detrimento da emancipação e do livre pensar do indivíduo.

A frieza da racionalidade técnica é problematizada na obra *Dialética do Esclarecimento*, cujo cerne é “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.11). Assim, a sociedade burguesa, herdeira do Iluminismo, retira qualquer valor às ações humanas, de modo que “O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 33). Desse modo, a lucidez social está condicionada ao modo de produção capitalista.

A sociedade administrada almeja como formação do indivíduo o desenvolvimento de competências e habilidades que o torne apto a atender aos preceitos de produção de bens materiais. E, em consequência, a formação possível é a heterônoma e instrumental, fazendo com que o indivíduo atue no mundo contra sua própria natureza. Como afirma Crochík (2009, p. 20) “Os indivíduos se formam para aumentar seu valor no mercado e não mais para se diferenciar, para compreender a sociedade em que vivem e auxiliar em sua modificação, com o objetivo de torná-la justa e propiciadora da felicidade e da liberdade individuais”. Confirmando as condições de desumanização das relações, como afirmado por Horkheimer (2013, p. 55):

Todo pensamento deve ter um álibi, deve apresentar um registro da sua utilidade. Mesmo que o seu uso direto seja “teórico”, deve ser finalmente verificado pela aplicação prática da doutrina em que funciona. O pensamento deve ser aferido por algo que não é pensamento, por seu efeito na produção ou seu impacto na conduta social, como a arte hoje é avaliada por algo que não é arte, seja na bilheteria, seja o valor de propaganda.

A perpetuação desse sistema oprime o indivíduo e o leva a uma vida aligeirada e vazia de sentido, devido à visão fragmentada e utilitarista acerca das relações humanas, de modo que “O prazer corporal e imediato, o viver aqui e agora, substituem o desenvolvimento de um projeto de vida, que não pode prescindir do tempo”. (CROCHÍK, 2008, p.95)

Logo, a formação requerida é produto da mentalidade de produção, que tem como fim o ‘tornar-se útil’ que prima pelo homem especializado e fragmentado, acima de tudo um tema econômico, pelo qual o espírito crítico se torna um passatempo do indivíduo. Assim, como analisado por Crochík (2001, p. 4):

Na formação burguesa, os sentidos, e o próprio corpo, devem ser readquiridos, negando-se o que lhes é espontâneo, para que a astúcia e depois a razão prevaleçam. Talvez essa possa ser uma das interpretações possíveis do ‘Ulisses Ninguém’, esse tem de se negar para se conservar. Assim, a formação burguesa, já presente em Ulisses, é controle da sensibilidade: os desejos humanos devem ser negados. Ou seja, como dito antes, perde-se o que se pretendia conservar na luta pela auto-conservação.

Portanto, o avanço da razão instrumental se contrapõe à consciência crítica, ética e aos valores individuais e coletivos necessários à condição humana. Nesse sentido, Horkheimer (2013, p. 9-10) afirma:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem como indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem.

Na contramão da racionalidade tecnológica e do controle científico, Adorno e Horkheimer (1985, p. 9), são enfáticos ao defender que o progresso somente faz sentido na afirmação da humanidade. Desse modo:

O pensamento crítico, que não se detém nem diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história.

Essa perspectiva nos remete a pensar sobre o processo de desumanização perpetuado pela Pedagogia, quando isolada do indivíduo, tomando como referência o pensamento de Adorno (2005, p. 5):

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesmo e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída.

Frente a esse estado de coisas, a autonomia também se tornou uma categoria basilar da Pedagogia Universitária. Se, de um lado, a autonomia científica está vinculada à liberdade de investigação; do outro, a autonomia da Pedagogia tem relação com o livre pensar e a emancipação do indivíduo.

De modo que nos remetemos à Horkheimer (2013, p. 5-6), ao afirmar “A autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente”. Desse modo, problematizamos que o desenvolvimento da ciência e da técnica não necessariamente culminaram na melhoria das condições sociais e da liberdade do ser humano. Pelo contrário, tendo em vista que fortaleceram o “(...) processo de desumanização”, uma vez que em nome do progresso se anulou aquilo “(...) que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem”.

A FORMAÇÃO CULTURAL NA VIDA UNIVERSITÁRIA

Tendo por base a concepção de Universidade considerada por Teixeira (1998, p. 17), entende-se que a Universidade é o lugar “[...] de saber facilitador da participação de todos na formação intelectual da experiência humana”. Portanto:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também os conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

Continuando:

Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Logo, o desafio posto é pensar caminhos para essa formação sob as condições objetivas, econômicas e políticas atuais que impõem também à formação de professores a lógica da racionalidade técnica.

De quais instrumentos dispomos para afirmar a formação de professores na Universidade pública, gratuita e imbuída da demanda por afirmação e fortalecimento da democracia e, portanto, de uma sociedade justa e inclusiva?

Tal questionamento nos leva a pensar sobre a relação entre a Universidade e a cultura. Quanto a isso, Teixeira (1998, p. 20) afirma que à Universidade compete “A transmissão da cultura, a formação de profissionais, a expansão pela investigação do conhecimento humano e a prestação de serviços ao País em estudos, assistência técnica e extensão universitária”.

Embora essa afirmação de Teixeira (1998) seja de 1967, sua atualidade é inegável e nos apoia a problematizar os desafios apresentados ao processo de formação, em um movimento ao encontro do pensamento de Maar (Apud ADORNO, 2010, p. 11-12), para quem:

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que, educação, ciência e tecnologia se apresentam – agora ‘globalmente’ [...]. Na verdade significam exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita.

Dessa forma, desvelando os limites sociais e as contradições da cultura, pelos quais se encontram as possibilidades de resgate da dialética. De modo que, não se trata de apenas difundir a cultura, e sim, de “[...] fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente”. (TEIXEIRA, 1998, p. 35)

Notadamente, o acesso à cultura tem sido cada vez mais mediado pela Indústria Cultural, com seus mecanismos massificantes e alienantes. E a Universidade pública e gratuita se apresenta como uma instância, provavelmente uma das poucas, de resistência, por ser o *lócus* onde é possível, problematizar, elaborar e se apropriar da cultura sem desconsiderar seus limites formativos e sua submissão à lógica da Indústria Cultural, que a tudo dá um ar de semelhança, como afirmado por Horkheimer:

Se precisamos conter a desumanização e o desmonte da cultura na escola (*Volksschule*), para cuja defesa fomos convocados, então isso vale ainda para a escola superior, a universidade. Aqui são formados os professores, com os quais os outros deverão aprender, aqui amadurecem os políticos, que em algum momento servirão à sociedade (HORKHEIMER, 1950, Apud Klein, 2014, p. 171).

Nesse sentido, o saber universitário é uma atitude de espírito, que requer uma formação que articule de modo crítico os conhecimentos relacionados com a cultura, a ciência e a arte. Tal perspectiva se relaciona com a formação cultural (*bildung*)¹, entendida por Adorno (2005) como a formação integral do indivíduo. “A *Bildung* é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas” (CAMBI, 1999, p.420).

Cabe ressaltar que, para Adorno (2005), a subjetividade, ao menos o que resta da sua versão burguesa, se constitui na experiência e no conceito, no conceito de experiência e na experiência do conceito. Essa perspectiva pressupõe a educação que resgate as possibilidades da crítica no processo formativo, ao encontro do conceito de formação cultural (*Bildung*), em contraposição à educação que se desenvolve na sociedade capitalista, ou seja, a *Halbbildung* (pseudoformação)². Essa diferenciação expõe o choque entre a formação humana versus os valores do capital de acumulação e, portanto, de consumo dos produtos da Indústria Cultural.

A concepção de formação cultural (*Bildung*), com a qual a Teoria Crítica da Sociedade se compromete, se volta ao interior do indivíduo, uma vez que a subjetividade emancipada oportuniza necessidades humanas, representações, desejos e anseios constituintes da subjetividade do indivíduo. Diante da impossibilidade no presente de se modificar as condições objetivas da sociedade, faz-se urgente admitir as possibilidades dialéticas que a mesma engendra. E, nesse sentido, Adorno (1995, p.106), defende o ‘giro para o sujeito’, que diz respeito ao desenvolvimento da autorreflexão crítica. No pensar de Adorno: “É necessário dissuadir as pessoas de saírem golpeando sem refletir sobre si mesmas. A educação só teria algum sentido como educação para uma autorreflexão crítica”.

Nessa perspectiva, a formação cumpriria seu ato revolucionário de promover uma sociedade democrática com indivíduos livres pensantes:

A ênfase na autonomia da interioridade do sujeito era central mesmo para Von Humboldt, na virada do século XIX quando tentou realizar o conceito de *Bildung* na reforma da educação superior que implementou na Universidade de Berlim. Humboldt refere-se a nada menos do que ‘a unificação da aprendizagem, sabedoria e Areté’³ (...) Numa *Kultur* desse tipo o resultado final será o desenvolvimento de muitas e diferentes pessoas individualizadas no mais alto grau que estabelecerão uma sociedade mais huma-

1 É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível compreender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha (BOLLE, 1997, p. 14).

2 “O termo ‘*halbbildung*’ é, em geral, traduzido, no Brasil, por semiformação, que se refere a uma educação ‘mais ou menos’. Em nosso entendimento, a tradução do termo pseudoformação é mais adequada ao pensamento do autor que argumenta que a educação, tal como a execução de uma partitura musical, não pode ser ‘mais ou menos’. Desse modo, uma formação pela metade é falsa formação” (CROCHÍK, 2009, p. 21).

3 Areté (gr., a perfeição ou excelência de uma coisa). Perfeição ou virtude de uma pessoa. Dicionário de Filosofia Sérgio Biagi Gregório. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sbgdicionariodefilosofia>. Acesso em: 15/08/2016.

na. Também para Herder, a *Bildung* representa ‘uma orientação principal da totalidade dos humanos (intelecto, desejo e sentido) na direção da totalidade do Ser e esta orientação é feita e desenvolvida por e dentro da história da humanidade. A elevação do indivíduo independente, criativo e autônomo está no coração do projeto (GUR-ZE’EV, *In*. PUCCI, 2009, p. 12).

Portanto, o processo de formação cultural (*Bildung*), engloba a consciência dos aspectos que obstam a educação à emancipação, que se traduzem em negar as condições objetivas sob as quais se encontra a sociedade e em não entender a cultura para além da mera adaptação e conformismo ao *status quo* vigente. A visão de Adorno amplia a perspectiva sobre a formação humana e cultural, ao vinculá-la às diversas dimensões da vida, como cultura, política, ciência, economia, arte, dentre outras, não se restringindo apenas aos ambientes escolares. Tal perspectiva de formação pode possibilitar a constituição de uma razão emancipada e autônoma, capaz de dar sentido à existência humana.

Em face de nossa reflexão sobre a (de)formação da consciência e a possibilidade de emancipação por meio da formação cultural (*Bildung*), indagamos: a Universidade Federal Fluminense (UFF) contempla a formação cultural (*Bildung*) dos estudantes do Curso de Pedagogia? Essa questão ganha relevância na medida em que problematizamos a lógica padronizante da reprodução técnica, na qual o currículo, inclusive o universitário, pode se apresentar.

Portanto, como pensar em formação cultural (*Bildung*) na Universidade, se a mesma pode se apresentar de modo pontual, fragmentado, como ‘coisa morta’, tal como Adorno (2010, p. 141-142) considera ao apresentar sua concepção de educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

No âmbito da formação pautada na ‘modelagem de pessoas’ a heteronomia é imposta pelo jargão ‘tempo é dinheiro’ suprimindo a possibilidade de o tempo contribuir à formação de subjetividades e de dar sentido à vida. Nesse descompasso, a formação contribui à degradação da experiência, à ausência do pensar e do aturdimento da mente, tal como tensiona Adorno (2005, p.3):

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.

Notadamente, as ‘categorias fixas’ expõem o déficit criador da sociedade e, portanto, da cultura que tem como fonte o excesso de imagens e mercadorias e informações produzidas pela Indústria Cultural que saturam os sentidos e, conseqüentemente, a vida. Portanto, a defesa de

Adorno (2010, 2005) da educação emancipadora, demanda como item de pauta e debate, a formação cultural (*Bildung*) de professores na Universidade, tendo em vista que, por se tratar de um espaço dialético e dialógico, a Universidade reúne condições para propor encaminhamentos político-pedagógicos que propiciem o alargamento dos caminhos que levem ao universo do conhecimento e, por conseguinte, de percepção crítica da sociedade de classes.

Embora saibamos que o nosso problema não se reduz ao *locus* da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói (FEUFF), pois o mesmo se vincula aos fatores culturais, históricos, políticos e econômicos, entretanto isso não desqualifica a delimitação do objeto da discussão, compreendendo a necessidade de expor seus limites.

Nesse sentido, destacamos novamente o pensamento de Adorno (2010, p. 183) ao afirmar que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Quanto a isso, Costa (2002, p. 4) afirma que “A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação junto a eles”.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa concebida e conduzida sob a égide da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase na análise orgânica e crítica da totalidade sócio-cultural e educacional presente no processo de formação do indivíduo-pedagogo.

Utilizamos como procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados tanto a parte documental quanto a identificação das concepções e percepções dos estudantes que experienciam a proposta acadêmica. Assim, no limite deste recorte da pesquisa, apresentamos nesse texto a triangulação dos dados quanto ao que segue:

- Matriz Curricular – ressaltando o Componente Curricular de Atividades Culturais;
- Ao questionário – dando destaque aos resultados de uma pergunta específica que aborda a relação entre Formação Cultural (*Bildung*) e a Universidade.

Para legalizar a participação dos estudantes do curso de Pedagogia/UFF/Niterói, seguimos as orientações da Resolução n. 466/2012, apresentadas ao Conselho de Ética da UFF, cujo registro de aprovação consta sob o número de **CAAE 61231416.2.00005243**.

Para identificar as concepções e as experiências vividas pelos estudantes da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – FEUFF, fomos a campo e obtivemos a participação de 50 estudantes, que responderam ao questionário durante as aulas das disciplinas Preconceito, Indivíduo e Cultura (optativa e ministrada nos diversos períodos) e Educação Especial (obrigatória ministrada no 5º período), no turno da noite, respectivamente às terças e quartas-feiras. Vale ressaltar que o curso de Pedagogia é de horário integral. Portanto, os alunos ora cumprem disciplinas oferecidas no turno da manhã, ora no noturno. Compreendendo que ‘as escolhas’ dos estudantes refletem também suas necessidades

peçoais, consideramos relevante contemplar nesse momento os estudantes, em sua maioria trabalhadores e, por isso, inscritos em disciplinas do período noturno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de visualizarmos a envergadura do curso de Pedagogia da FEUFF em relação às possibilidades da Formação Cultural (*Bildung*), damos destaque a um de seus objetivos, expresso no Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2010, FORMULÁRIO 3):

Enfatizar como princípio articulador, na formação de educadores, a estreita relação entre a teoria e a prática, propiciando o domínio dos princípios científicos, a redução da distância entre a cultura de base e os avanços da ciência e da tecnologia, sublinhando a necessidade de recuperar o sentido de totalidade da formação do ser humano.

Nesse sentido, o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – FEUFF almeja que seus graduandos alcancem autonomia para fundamentar sua prática formativa consciente, reflexiva, crítica e transformadora da sociedade. Nesse sentido, neste curso há a convergência entre as dimensões profissional, epistemológica, política e estética. Sendo compreendida a dimensão estética da seguinte maneira:

Estética, expressa no desenvolvimento da sensibilidade, seja na produção, seja na fruição, compreendendo que o humano não estaria completo sem que lhe seja possível ter contato com as formas artísticas de expressão do homem. O desenvolvimento da dimensão estética para a constituição do perfil do pedagogo em formação, será complementar a todas as outras dimensões, constituindo-se em uma perspectiva subjetiva de permanente superação de limites e re colocação de horizontes; o estético abre espaço para o desejo e para a possibilidade ainda que aparentemente inviável, permitindo ao homem projetar-se no futuro invisível e esperar dele o melhor e o mais belo (PPC, 2010, FORMULÁRIO 04 – PERFIL).

Com essa perspectiva, o curso de Pedagogia da FEUFF se apresenta como uma instância de formação para a resistência à pseudoformação impelida pela sociedade administrada, ou seja, funcional, reducionista e, sobremaneira, empobrecida de experiências culturais e críticas. Isso porque, pela dimensão estética assume significado afirmar a educação como capaz de promover autorreflexão e, assim, proporcionando um clima cultural e educacional contrário aos extremismos, à insensibilidade e exploração dos indivíduos, tal como afirmado por Adorno (2005, p. 4): “Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração”.

Nesse sentido as Atividades Culturais se apresentam como um caminho fecundo para possibilitar a formação crítica, ética, política, filosófica, psicológica, humana, sensível e inclusiva:

As Atividades Culturais são uma proposta original e exclusiva do currículo de Pedagogia da UFF, já desde o Projeto Pedagógico do Curso de 1993. Buscam contribuir para o aprimoramento da formação geral e profissional dos estudantes e, fugindo do formalismo das disciplinas de nomenclaturas e conteúdos específicos, constituem-se como

espaços de experiência e aprendizagem de temas culturais – os mais diversos – que possam atualizar e ampliar a visão do pedagogo sobre o mundo, desenvolvendo sua sensibilidade estética, tanto na fruição como na expressão. Anteriormente, esse componente curricular não possuía o qualificativo “cultural”, apenas denominando-se Atividades. Nos anos de trabalho de prática do currículo anterior, esse componente curricular definiu-se melhor, tendo sido enfatizado o aspecto cultural das temáticas oferecidas. São temas voltados para a arte (literatura, pintura, teatro, cinema, música etc.), o patrimônio cultural, bem como fazeres do tipo oficinas, viagens e passeios (PPC, 2010, FORMULÁRIO 5).

Diante da expressão deste Componente Curricular, elaboramos a Tabela 1, para explicitar sua organização e seu desenvolvimento no processo de formação acadêmica de futuros pedagogos. Vale ressaltar que foi possível elaborá-la devido à consulta do material impresso, cujo acesso ocorreu com apoio da coordenação do curso de Pedagogia da UFF, que disponibilizou a documentação referente ao Componente Curricular de Atividades Culturais. Como o arquivo é extenso, optamos por realizar um recorte temporal. Assim, analisamos os temas das Atividades Culturais oferecidas no ano de 2015/1, a seguir:

TABELA 1 ATIVIDADES CULTURAIS DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – UFF – 2015/1

Período	Componente curricular obrigatório	Tema das Atividades Culturais
1º	ATIVIDADE CULTURAIS I	Culturas, Gêneros e Sexualidade
		Igualdade, Diferença, Desigualdade: o olhar da Antropologia das Artes
		Educação Matemática e Origami
3º	ATIVIDADE CULTURAIS II	O papel social da mulher: protagonismo ou submissão
		Teatro Crítico e Educação: de Brecht a Boal
		Brincar e jogar com a Matemática
5º	ATIVIDADE CULTURAIS III	Ambiente Alfabetizador
		A produção do texto acadêmico
		A escrita e a Cidade
		A violência na escola e na Cultura: leituras psicanalíticas através do cinema
7º	ATIVIDADE CULTURAIS IV	Limpeza Total: UFF, EJA e Trabalhos Terceirizados
		Ler, escrever, reescrever, viver
		Cinema, ontologia e conhecimento
		Contar e encantar: contação de histórias e formação docente
9º	ATIVIDADE CULTURAIS V	Educação, Patrimônio e Cultura
		Educação em documentários
		Arte e Pensamento
		Redes Educativas na boemia musical
		Literatura e Cinema brasileiros

Em função ao reconhecimento do Componente Curricular de Atividades Culturais como elo fundamental à Formação Cultural (*Bildung*) e a Formação Universitária dos estudantes do Curso de Pedagogia, vale destacar que esse componente se situa ao longo do curso, com o intuito de propiciar oportunidade de viver experiências com a cultura, para além dos conteúdos curriculares das ciências parcelares, aos estudantes desde o início de sua formação e, por conseguinte, uma visão crítica sobre a cultura, bem como apoiar os estudantes a frequentarem espaços e eventos culturais oferecidos pela Universidade e por outras instâncias sociais, ao longo da vida acadêmica para apropriação de um repertório cultural. De modo que:

Quanto mais facetada se cultiva a receptividade, quanto mais móvel é, quanto mais superfície oferece aos fenômenos, tanto mais mundo o homem capta, tanto mais disposições ele desenvolve em si; quanto mais força e profundidade ganha sua personalidade, quanto mais liberdade ganha sua razão, tanto mais mundo o homem concebe, tanto mais forma cria fora de si. Sua cultura consistirá, pois, no seguinte; primeiro: proporcionar à faculdade receptiva os mais multifacetados contatos com o mundo e elevar ao máximo a passividade do sentimento; segundo: conquistar para a faculdade determinante a máxima independência com relação à receptiva e ativar ao extremo a atividade da razão. Quando as duas qualidades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão (SCHILLER, 1990, p. 64).

Ao abranger esferas mais amplas da formação, mais é afirmada a relação entre o conhecimento, a sociedade e a vida do indivíduo, aproximando-se do pensamento de Kant (2003, p. 57), ao afirmar que “La parte positiva de la educación es la cultura. El hombre se distingue por ella del animal. Consiste, sobre todo, en el ejercicio de las facultades de su espíritu”.

Nesse sentido, vale também destacar o pensamento de Adorno (2005, p. 18) ao analisar e se contrapor a pseudocultura:

Quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já a privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação (pseudoformação), em que necessariamente se converteu.

A crítica adorniana ilumina a dimensão genuína da formação que é a emancipação, ou seja, propiciar condições ao indivíduo de desenvolver sua autonomia para não reproduzir e não se submeter à sociedade administrada que o circunscreve.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia da FEUFF, por intermédio do componente curricular de Atividades Culturais, expressa resistência à adaptação *per sí*. Pois, como apresentado na Tabela 1, o curso dispõe de 270 horas dedicadas às Atividades Culturais, o que é significativo no âmbito dos limites sociais que se interpõem ao processo de formação. Tal constatação qualifica a dimensão cultural no processo de formação dos futuros pedagogos, sobrepujando as formas reducionistas de formação acadêmica e afirmando seu caráter dialético.

Como escreveu “Schelling, a arte entra em ação quando o saber desampara os homens. Para ele, a arte é ‘o modelo da ciência’, e é aonde está a arte que a ciência deve ainda chegar” (Apud Adorno e Horkheimer, 1985, p. 29).

No aprofundamento de nossa compreensão sobre o eixo didático-pedagógico “o pensamento autorreflexivo”, nos voltamos aos estudantes, sem a intenção de absolutização do material coletado. Pois, o desafio apresentado se refere à investigação sobre as possibilidades da formação cultural na contemporaneidade:

Diretamente, impõe-se a supremacia burguesa dos meios sobre os fins, cujo espírito, segundo o programa, se pretendia combater. A reforma tecnocrática da universidade, à qual se quer conjurar, talvez mesmo ‘*bona fide*’, não é só o contragolpe assestado ao protesto. Este a promove a partir de si mesmo. A liberdade de cátedra é rebaixada a um serviço a clientes e deve sujeitar-se a controles (ADORNO, 1995, p. 223).

Quanto a isso, vale destacar a percepção de um estudante que problematiza os limites da formação cultural no espaço acadêmico:

“Os professores sempre comentam sobre a importância de uma formação estética, mas poucos incentivam ou marcam alguma atividade externa. Até nas matérias de atividades culturais não há esse incentivo” (Estudante, 9º período).

De alguma maneira, tal afirmação nos leva a pensar sobre os desafios da formação cultural na contemporaneidade. De modo que essa narrativa expressa outros elementos não explícitos. Entretanto, expressa uma relação direta com a mediação social. Assim, alcançamos a lei da razão instrumental, que tem por horizonte a funcionalidade.

Resistir a isso possibilita desde o enfrentamento da sociedade de classes que pratica cotidianamente a violência, sob suas diversas formas, como o preconceito, a segregação, a discriminação e o *bullying*, dentre outras, estimulando atitudes que fomentam a dor e a capacidade do indivíduo em suportá-la, até a imposição do mundo do trabalho (nesse caso, reduzido ao mercado e à autoconservação e reprodução do capital), que oprime o livre pensar do indivíduo e valoriza o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à eficácia e à eficiência ligadas aos fins mercadológicos, isto é, ao lucro:

O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz (...). No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.18).

Mesmo não sendo imune ao sistema social vigente, os espaços educacionais, com destaque à Universidade, resguardam as condições de resistência do indivíduo à dominação e à reprodução da lógica capitalista da educação e da cultura. Diante desse estado de coisas, urge salientarmos as concepções e percepções dos estudantes acerca das atividades culturais que experienciaram no âmbito da FEUFF.

Nesse sentido, daremos destaque à seguinte questão: **Em sua opinião, a arte pode ser considerada como componente da formação acadêmica?”**

Tal questionamento objetivou problematizar os modos de perceber, de discutir e de pensar o espaço educativo/formativo, bem como nas maneiras de habitar esses espaços e não somente de estar neles. Seguem em destaque algumas narrativas que apoiam nossa reflexão:

“Sim, pois ajuda o ser humano, às vezes, conturbado” (Estudante, 2º período).

“Com certeza. A arte nos faz expressar nossos sentimentos reprimidos. E nos faz enxergar de outra forma os sentimentos do outro, nos fazendo pensar” (Estudante, 5º período).

“Sim, ela contribui de forma generosa para ampliação e sensibilização na forma de ver o mundo” (Estudante, 5º período).

“Sim, porque ajuda na construção e desconstrução pessoal” (Estudante, 5º período).

“Sim, porque é possível expressar questionamentos, o que já seria um meio de “pesquisa”, de procurar entender seu lugar na sociedade” (Estudante, 5º período).

“Sim, porque a arte envolve a subjetividade do ser humano” (Estudante, 5º período).

“Sim, através da arte podemos repensar tudo ao nosso redor, independente de classe social e religião” (Estudante, 10º período).

“Sim, e deve ser entendida como componente fundamental de qualquer formação devido o teor filosófico” (Estudante, sem período definido).

As concepções presentes nas narrativas dos estudantes expressam as possibilidades da arte à crítica à cultura, à sociedade administrada, ao entretenimento e à alienação da consciência provocada pela influência das mercadorias produzidas pela Indústria Cultural. Entretanto, nesse processo de enfrentamento ao embotamento da consciência somente a arte autêntica pode afirmar essa possibilidade, tendo em vista que:

As grandes obras esperam. Algo do seu conteúdo de verdade não se esvanece com o sentido metafísico, por pouco que ele se possa fixar; é por seu intermédio que elas permanecem eloquentes. O que outrora foi verdadeiro numa obra de arte e foi desmentido pelo curso da história, só pode de novo vir à luz quando se modificarem as condições em virtude das quais aquela verdade foi liquidada: tão profunda é, no plano estético, a penetração recíproca do conteúdo de verdade e da história (ADORNO, 1970, p. 54).

Nesse sentido, Adorno se contrapõe às mercadorias produzidas pela Indústria Cultural com a obra de arte autêntica. Portanto, a arte autêntica e a arte ligeira (como produto da Indústria Cultural) são irreconciliáveis. Daí a necessidade de se identificar os mecanismos e os interesses do capital que envolvem a pseudodemocratização dos bens culturais.

Tal mecanismo atende à lógica de padronização e racionalização nas relações sociais empreendidas pela Indústria Cultural, que transforma a arte em entretenimento e, com isso, coopta os indivíduos face aos seus apelos de abundância, de felicidade e prosperidade associados ao consumo e à alienação. Tal perspectiva é perceptível na narrativa em destaque:

“Óbvio, arte é tão parte da cultura quanto a tecnologia” (Estudante, 2º período).

De tal modo que a consolidação da experiência da formação cultural (*Bildung*), em sua dimensão crítica, encontra-se obstada perante o consumo, o aligeiramento e a alienação da atividade humana do pensar reflexivo. Consequentemente, a falsa ideia do óbvio ser tão óbvio, ou seja, não se faz necessário refletir sobre isso se faz presente.

Nossa experiência ao estudar o curso de Pedagogia da FEUFF expressa a compreensão dos limites sociais que obstam a formação à resistência do *status quo* da sociedade administrada. Entretanto, tal relação não é transparente, daí a necessidade de se tensionar a pseudoformação (ADORNO, 2005) nos espaços de formação acadêmica. Nesse sentido, trazemos à tona uma narrativa em resposta à questão em tela, cuja criticidade sinaliza a consciência sobre os limites sociais impostos pela sociedade de classes:

‘Sim, principalmente da formação de Pedagogia e de outros cursos em que a maioria é de classe popular. Muitos de nós, não tivemos condições e nem oportunidade de fazer parte desse tipo de atividade, porque os espaços culturais parecem distantes. Fui ao teatro pela primeira vez após os 20 anos de idade’ (Estudante, 9º período).

Eis o sentido emancipatório da Formação Cultural (*Bildung*) que conduz à educação política, a qual engendra a possibilidade de emancipação do indivíduo, tal como defende Adorno (2010, p.45) “Existem dados da sociologia da educação indicando que, onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe”.

Assim, notadamente, é fundamental que a Universidade promova a Formação Cultural (*Bildung*) como componente da formação política e, dessa maneira, poder expressar sua força propulsora de liberdade e consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo o mais significativo desafio apresentado foi (e continua sendo), perceber e superar a lógica da coisificação das relações sociais, cujas bases estão na apropriação do conhecimento mecanizado, sem relação com a vida. Adorno e Horkheimer (1985) explicitam as consequências da Dialética do Esclarecimento, cuja razão instrumental visa o domínio da natureza exclusivamente para produção, consumo e desenvolvimento tecnológico. E mais, ao associar o progresso da ciência e da técnica ao progresso da humanidade, dissimula suas regressões. Assim, o esclarecimento que pretendia à emancipação, presta-se à dominação do indivíduo.

Daí que, para Adorno (2010), o propósito maior da educação é que Auschwitz não se repita. Tendo em vista que as condições que causaram a barbárie não foram superadas, é adequado afirmar que convivemos com a possibilidade iminente de sua banalização e reprodução.

A esse respeito Adorno afirma ser preciso desbarbarizar as pessoas e, nesse sentido, não podemos esquecer que “A chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola” (ADORNO, 2010, p. 116).

Na contramão da lógica da racionalidade técnica, que produz ‘escolas de tamanho único’, encontra-se o pensamento de Adorno sobre a Formação Cultural (*Bildung*), que concebe a formação com princípios humanizadores, por abarcar o desenvolvimento da sensibilidade e o alargamento das experiências com a cultura com possibilidades da crítica e da reflexão.

Assim, por razões ligadas ao indivíduo e à política, a educação é associada ao acesso aos bens sociais e culturais com vistas à emancipação do indivíduo. Para tanto, se torna indispensável que a Formação Cultural (*Bildung*) seja compreendida como elo entre formação e experiência na Universidade e que nutra uma agenda educacional voltada à arena social e à subjetivação do indivíduo, tal como somos instigados por Fernando Pessoa, “P’ra que pensar, se há de parar aqui/ O curto voo do entendimento? Mais além! Pensamento, mais além!” (PESSOA, 1991, p. 7).

Mesmo considerando os limites sociais, é possível afirmar a Formação Cultural (*Bildung*) na Universidade e, por conseguinte, a razão emancipada que possibilita aos indivíduos se indignarem e contestarem contra a violência de se reproduzir a sociedade alicerçada na repressão e na exploração humana. Tal possibilidade pode emergir se considerarmos a Universidade como um espaço de formação para a resistência e a contradição, como afirmado por Adorno (2010), no qual a dialética do diálogo, da problematização, da argumentação e da produção de conhecimento, cujos efeitos possíveis apresentam um alcance significativo, seja afirmada a ponto de enfrentar e superar, ao menos, nas relações entre os diversos indivíduos e/ou grupos sociais, a dominação que mantém e reproduz a frieza e a violência em suas diversas dimensões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão**. Ano IV, n. 191, vol. XIII, maio/agosto, Porto Velho, 2005.

_____. **Palavras e Sinais**: Modelos Críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Edições 70: Lisboa/Portugal, 1970.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRARDELLI, P. J. (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1999.

COSTA, V. A. da. Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas do Curso de Pedagogia da UFF – Niterói- FEUFF**, ano 3, p.39-43, jan./jun., 2002. (Caderno n. 7)

CROCHÍK, J. L. Adorno pensa a educação: educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**: Biblioteca do Professor, São Paulo, 2009, 17, fev. p. 16- 25.

_____. O conceito de Preconceito e a Perspectiva da Teoria Crítica. In. PATTO, M. H. S; SCHIMDT, M. L. S; MELLO, S. L. de; CROCHÍK, J. L. (org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 69-101.

_____. A formação do indivíduo e a Dialética do Esclarecimento. **Nuances**, vol. VII, setembro, 2001.

GUR-ZE'EV, I. A Formação (*Bildung*) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna. In. PUCCI, B. ALMEIDA, J. LASTÓRIA, A. C. N. (orgs.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

HORKHEIMER, M. Politik un Soziales. In: KLEIN, S. Notas sobre a Universidade e o conceito de formação em Max Horkheimer. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 37, n. 2, p. 167-184, maio/ago., 2014.

HORKHEIMER, M. **O Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2013.

KANT, I. **Pedagogia**. Traducción Lorenzo Luzuriaga e José Luis Pacual. Madrid: Akal, 2003.

PESSOA, F. **Fausto**: tragédia subjectiva (fragmentos). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1990.

TEIXEIRA, A. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Niterói, 2010. Disponível em: <http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/> Acesso em: 28/03/2018.

Submetido em: 27/06/2018

Aceito em: 25/11/2018

Tabus e desafios na educação para sexualidade das crianças

Tabus and challenges in education for children's sexuality

Tabus y desafíos en la educación para sexualidad de los niños

João Luiz Cavalcante Carreira

joaacarreira@uol.com.br

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de São Paulo

Entender a criança e seu processo de desenvolvimento social é o objetivo do livro intitulado “*Educação para a sexualidade na infância: ações e concepções da escola e da família*”. As autoras da presente obra, Raquel Baptista Spaziani, psicóloga, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e doutoranda em Educação Escolar pela UNESP e Ana Cláudia Bortolozzi Maia, psicóloga, mestre, doutora e docente da UNESP apresentam os resultados de uma pesquisa realizada em uma cidade do interior paulista sobre a compreensão de professoras de Educação Infantil e de seus pais quanto à sexualidade infantil. Procurando discutir a sexualidade infantil, alertam para questões fundamentais para aqueles que atuam diretamente na educação das crianças pequenas, no sentido de evitar equívocos frequentes quando se trata da sexualidade da criança.

Na introdução da obra intitulada “Palavras Iniciais”, denunciam o adiamento pelos adultos, dos diálogos relacionados à sexualidade temendo erotizar a criança. Por conseguinte, as autoras expõem que ao deixar o assunto para a adolescência, os adultos negam às crianças o direito de exporem suas inquietações a respeito da sexualidade, estando os produtos da mídia presentes na construção da sexualidade infantil. Esta relação problematiza o fechamento do canal de comunicação que coloca a criança em posição vulnerável quanto à violência sexual.

O primeiro capítulo intitulado “Desmistificando a sexualidade infantil” aborda as questões mais comuns a respeito da expressão da sexualidade infantil e de gênero em uma pers-

pectiva de construção social e cultural, permitindo argumentar que a infância e a sexualidade não podem ser concebidas como igual para todas as crianças, dadas as diferenças culturais e sociais. Assim, a sexualidade infantil também não pode ser entendida a partir do referencial da sexualidade adulta.

O primeiro capítulo traz uma reflexão a respeito do gênero na infância, onde gênero é compreendido como a forma que as diferenças sexuais são representadas, vivenciadas e valorizadas. Nessa perspectiva, cabe pensar a maneira como as identidades de gênero são construídas, nos ambientes escolares e familiares, de maneira distinta para meninas e meninos. O livro alerta para uma educação diferenciada que é dada para meninos e meninas, no que tangem permissões e proibições distintas, em que a transgressão da norma é muitas vezes vetada pelo adulto.

O segundo capítulo, intitulado “Educação para a sexualidade na infância” retoma a importância do adulto responder às dúvidas trazidas pelas crianças a respeito da sexualidade, bem como problematizar normas sociais que possam se desdobrar em sofrimento e discriminação.

Um elemento fundamental trazido à discussão e determinante no tratamento da temática em ambientes escolares é a formação de professores/as. Spaziani e Maia constataram na pesquisa realizada que professores/as de educação infantil não tiveram formação para tratar a temática sexualidade no cotidiano, recorrendo a experiências pessoais e reproduzindo tabus e preconceitos.

O terceiro capítulo, intitulado “Relatos de professoras e familiares sobre a sexualidade infantil”, apresenta relatos de mães, pais e professoras a respeito da sexualidade infantil. Dados da pesquisa revelam que as professoras percebem a criança enquanto ser sexuado, compreendendo que a sexualidade faz parte do desenvolvimento humano. Revela também que alguns familiares compreendem a sexualidade como parte do desenvolvimento humano, alguns compreendem sexualidade como restrita a aspectos biológicos e genitais, outros a compreendem como sinônimo de relação sexual e por fim, aqueles que compreendem pelo viés do moralismo e religião.

Diante deste alarmante cenário emerge o relevante questionamento sobre o papel docente enquanto formador de seus pares e, além disso, para o desafiador papel de formar a comunidade escolar sobre esta temática.

O quarto capítulo, “Concepções sobre a Educação para a Sexualidade na escola”, apresenta que os/as participantes (familiares e professores/as) não demonstraram inclinação à compreensão sobre os aspectos sociais e culturais da sexualidade. Da mesma forma como não problematizam com as crianças a relações de poder que configuram diferenças entre homens e mulheres.

Finalizando com o quinto capítulo, “Sintetizando informações relevantes sobre a sexualidade na infância para educadores/as”, o livro problematiza os modelos de conduta e padrões de beleza aos quais as crianças são submetidas desde muito cedo e cujas instâncias sociais e culturais veiculam padrões. Traz sugestões de livros e filmes que possam auxiliar a repensar modelos de gênero e sexualidade normalmente veiculados.

A presente obra se revelou um importante referencial para se pensar sobre a educação para a sexualidade infantil atualmente, tanto no âmbito da concepção de sexualidade e gênero

em uma perspectiva de construção social e cultural, refutando a ideia da criança enquanto assexuada. É uma leitura urgente para os dias atuais por problematizar tabus e violência atrelados à construção hegemônica de normas de gênero e de sexualidade.

Não se trata de uma obra que fornece receitas solucionadoras de problemas, provocando o/a leitor/a a repensar seu objeto – a sexualidade – a partir de seu momento histórico e neste momento histórico. Este último ameaçado por retrocessos que vem tentando proibir a abordagem da temática *gênero e sexualidade* sob a égide da moral, quando ao contrário se faz imperativo, na medida em que permite as crianças poderem se identificar, diferenciar e não hierarquizar sujeitos a partir do gênero e sexualidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SPAZIANI, Raquel B.; MAIA, Ana Cláudia B. *Educação para a sexualidade na infância: ações e concepções da escola e da família*. Bragança Paulista, Margem da palavra, 2017, 100p.

Submetido em: 16/11/2017

Aceito em: 20/10/2018