

GT16 – Relações étnico-raciais, gênero e produção do conhecimento

Coordenadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim (CEFET-MG)

Ementa: Este Grupo de Trabalho objetiva aprofundar, em uma perspectiva interdisciplinar, a temática Relações Étnico-Raciais, Trabalho e Educação. É por meio da cultura que os seres humanos dão significado às suas ações como um ato que ultrapassa um sistema de costumes posto que é objeto de intervenção humana. As relações étnico-raciais, se por um lado, permitem uma compreensão refinada de como as diversidades se apresentam nas instituições educativas, no mundo do trabalho e nas relações sociais, são, por outro lado, uma oportunidade para o questionamento de práticas excludentes, discriminatórias e racistas. Este GT reúne pesquisadores (as) de educação, cultura e relações raciais em comunidades tradicionais, negras, indígenas, quilombolas, de pescadores, de ribeirinhos, dentre outras, em sua interface com o trabalho e a educação e no âmbito do Ensino Técnico e da Educação Profissional e Tecnológica.

Apresentação Oral

Adriana Silva; Keyla Cristina Nunes de Oliveira
Mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pelo Programa Mulheres Mil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó

Ana Paula Queiroz de Araujo Santana
Apontamentos sobre diversidade cultural na escola

Andréia Carvalho; Silvani dos Santos Valentim
Jovens egressos/as de um curso de formação para o trabalho: uma análise a partir das categorias gênero e raça

Danilo Arnaldo Briskievicz; Amauri Carlos Ferreira
Hannah Arendt e a questão negra na dessegregação da Escola de Little Rock, 1957

Elisangela de Jesus Furtado da Silva; Mariana Jária Martins; Thais Zimovski Garcia de Oliveira
Gênero e administração: uma análise da problematização do tema no campo dos estudos organizacionais

Elisangela de Jesus Furtado da Silva; Laysse Fernanda Macedo dos Santos; Felipe Mateus Assis Soares
Teorias da administração: uma "evolução" sem cor?

Ernesto dos Santos Vasconcelos Santos; Ronaldo de Albuquerque e Arraes; Julio Alfredo Racchumi Romero
Juventude negra no Brasil e Ceará: desigualdade entre classes socioeconômicas

Fabio Peron Carbalho; Ana Paula Martins Fonseca; Paulo Sérgio da Silva Ferreira
“Coisa de menino, coisa de menina” – a importância da Educação Física na compreensão das relações de gênero como base para uma educação inclusiva

Giulliano Gloria de Sousa; Victoria Rodrigues Viegas
Educação e ações afirmativas: perfil sociorracial dos estudantes do IFMG Campus Governador Valadares

Humberto Teixeira Ramos; Lilian Miranda Bastos Pacheco
Perspectivas para a educação indígena: saídas possíveis sob a égide da democracia

Íris Pereira Guedes; Jaqueline Rosa da Cunha
Direito à educação indígena diferenciada: diálogos, legislação e desafios

José Gil Vicente
Desafios de Moçambique na construção da identidade nacional e formação do homem novo

Karla Cristina Silva Sousa
Representações da África e do negro por estudantes de nível superior

Marilza de Oliveira Santos Santos
Práticas discursivas docentes em sala de aula e a constituição da identidade negra

Valdenice de Araujo Prazeres
A atualidade do desafio de inclusão da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação docente

MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA ATENDIDAS PELO PROGRAMA MULHERES MIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – CAMPUS CODÓ

Adriana Beserra Silva – driinha2017@icloud.com

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista

Rua 11, Quadra 21, Casa 19, Cohatrac II.

65053-810 – São Luís – Maranhão – Brasil

Keyla Cristina Nunes de Oliveira – keylacristina0802@gmail.com

Universidade Estadual do Maranhão, Campus Codó

Rua 18, Quadra B5, Casa 12, Residencial Eugenio Coutinho

65600-000 – Caxias – Maranhão – Brasil

***Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo precípua descrever as experiências e vivências de mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pelo Projeto Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma) – Campus Codó. O Programa Mulheres Mil constitui-se uma ferramenta educacional para o benefício de mulheres em situação de vulnerabilidade social e muitas dessas mulheres são vítimas de violência perpetrada por seus companheiros e/ou ex-companheiros. Estruturado em três eixos – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável – o programa possibilita a inclusão social, por meio da oferta de formação focada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção no mundo do trabalho, para que essas mulheres consigam melhorar a qualidade de suas vidas e de suas comunidades. Nessa perspectiva o Ifma – Campus Codó está desenvolvendo esta experiência viabilizando o ingresso e a permanência com êxito da população feminina das comunidades que ficam localizadas no entorno do Instituto Federal. O Projeto surge como uma possibilidade de aliar a educação ao trabalho, visando à diminuição de problemas sociais em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano e principalmente para amenizar o índice de violência contra a mulher e fomentar essa discussão no espaço educacional. O Ifma - Campus Codó, aderiu ao Programa na Chamada Pública MEC/Setec - 06/2012, para atender mulheres em Cursos Básico de Qualificação Profissional. A relevância desta experiência está contida na problemática das minorias que estão à margem de políticas públicas compensatórias e reparadoras para a igualdade de gênero.*

Palavras-chave: Mulheres. Violência doméstica. Educação. Cidadania. Vulnerabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Os reflexos da violência contra a mulher praticada na ambiência doméstica atingem as esferas econômicas, afetiva e jurídica. Além de ser um grave problema social e de saúde pública, uma vez que afeta a integridade física e a saúde mental da mulher.

A “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher” (Convenção de Belém do Pará), assim define Violência: “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público ou privado” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994, não paginado). O presente trabalho tem como finalidade abordar as experiências e vivências de mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pelo Projeto Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e apresentado no VII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (SITRE), realizado em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais em maio de 2018.

O artigo intitulado “MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA ATENDIDAS PELO PROGRAMA MULHERES MIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – CAMPUS CODÓ”, ora apresentado é decorrente das experiências vivenciadas no âmbito profissional como Coordenadora do Programa Mulheres Mil¹ no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma) – *Campus* Codó, experiência que considero fecunda por haver despertado e direcionado meus olhos para uma temática tão importante e carecedora de aprofundamento

¹ O Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente nos eixos de promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra a mulher e acesso à educação. O Programa Mulheres Mil é decorrente da cooperação internacional Brasil – Canadá – Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para a Promoção de Equidade (Pipe), e estruturado a partir dos conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção da equidade, de atendimento às populações desfavorecidas e do desenvolvimento e aplicação do Sistema de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (Arap). No Brasil, o Sistema foi adaptado a nossa realidade, prevendo “a sistematização de um plano educacional que possibilita a elevação da escolaridade com curso de formação profissional” (BRASIL, 2011a, p. 3). Ousado e inédito na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em todo o Brasil, o Mulheres Mil trouxe o desafio de trabalhar com recortes de exclusão: mulheres jovens e adultas, em situação de vulnerabilidade econômica e social, a maioria com baixa escolaridade e à margem do mundo do trabalho (ROSA, 2011).

como esta, especialmente, por se tratar e abordar a questão da violência contra a mulher no espaço educacional.

O contato direto com mulheres vítimas de violência doméstica nos permitiu observar a partir de suas narrativas em sala de aula as diversas formas de expressão da violência sofridas por essas mulheres em seu cotidiano. Diante desse universo feminino tão enriquecedor e propício à pesquisa despertou o interesse pelo tema enquanto objeto de pesquisa. Este estudo é uma pesquisa do tipo exploratória², desenvolvida com base na pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa permite que os sujeitos tragam à tona o que pensam a respeito do que está sendo pesquisado. Quanto à população e aos sujeitos que foram pesquisados, destaca-se que a pesquisa abrange o Programa Mulheres Mil, vinculado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social³ (Creas), localizado no município de Codó-MA.

A população pesquisada compreendeu 7 (sete) mulheres, mães de crianças e/ou adolescentes atendidas pelo Programa Mulheres Mil. Para fins deste trabalho, iremos focar somente a perspectiva das mulheres. Para a realização da coleta de dados com as mulheres, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base em um roteiro de entrevistas. Foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido a essas mulheres, o termo teve como finalidade esclarecer-lhes acerca da importância de sua participação na pesquisa, bem como sua finalidade no estudo.

Os nomes das participantes foram trocados para a preservação de suas imagens. Teve-se como critério de inclusão da amostra: mulheres vítimas de violência nas relações conjugais; que estavam frequentando o Programa Mulheres Mil regularmente; e que demonstraram interesse em participar da pesquisa narrando suas histórias de violência. A relevância deste estudo é evidenciada nesta pesquisa ao tratar sobre a temática da violência contra a mulher que constitui-se ainda como uma violação aos direitos humanos e um obstáculo para a cidadania de milhares de mulheres (SAFFIOTI, 1997).

² A pesquisa foi exploratória, por proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais visível, além de ser bastante flexível (GIL, 2010).

³ O Creas é composto por uma equipe multidisciplinar, formada por assistentes sociais, psicólogos, advogado, pedagogas e educadores sociais, que desenvolvem os seguintes serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi); Serviço Especializado em Abordagem Social, e Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); conforme a Resolução nº109/09- MDS Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2009). O Creas está localizado na Rua Honorino Silva, 733, Bairro São Francisco, Codó-MA.

2 O PROGRAMA MULHERES MIL

Constituídos pela Lei Federal nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos art.2, §2, art.6º, §I, IV, IX; art.7º, §II, V, obrigam-se a criar mecanismos para a promoção do acesso das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação, gerados nos Institutos Federais, sendo-lhes atribuídas as responsabilidades de promover a educação profissional e tecnológica para jovens e adultos, por meio da Formação Inicial e Continuada, atendendo as demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008). O Programa Nacional Mulheres Mil, instituído pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, vem a ser um desses mecanismos de atendimento à formação profissional e tecnológica, em consonância com a elevação da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. O Programa deve ser ofertado por Instituições de Educação Profissional e Tecnológica e permite parceria com instituições de ensino regular (BRASIL, 2011b).

Partindo-se do princípio de se trabalhar com as mulheres, tornando-as protagonista na busca pela sua cidadania, o Projeto Mulheres Mil propicia a estas mulheres a possibilidade de produzir mudanças significativas em suas vidas, no que concerne ao seu processo de emancipação, bem como propiciar mudanças em sua família. A operacionalização deste projeto intenciona contribuir para a implementação de políticas públicas voltadas para as mulheres, a partir do entendimento de que o trabalho com este recorte de gênero em especial requer mais ações que atendam as demandas que já se apresentam e as demais que vão surgindo no cotidiano. Neste sentido, vale lembrar que esse processo de formação inclusiva tende a contribuir positivamente para que jovens e adultas trabalhadoras, desempregadas e/ou subempregadas, superem suas condições precárias de vida, sendo capazes de imprimir a suas vidas a merecida mobilidade social, a qual, certamente, lhes trará melhores condições de vida. Implantado no *Campus* Codó-MA, o Programa Mulheres Mil está inserido no rol de obrigações institucionais consagradas em Legislação Federal e no ordenamento jurídico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, como uma de suas áreas temáticas de atuação.

O Programa Mulheres Mil desenvolvido no Campus Codó-MA fornece as ferramentas e os caminhos às mulheres em situação de vulnerabilidade social, de algumas comunidades do município de Codó-MA, a exemplo de: Codó Novo, Barra do Saco, Santa Filomena, São Pedro, São Sebastião, Nova Jerusalém, Santa Terezinha entre outras. Mulheres essas com

perfis diversos e difusos, pois na sua maioria são domésticas, costureiras, artesã, extrativistas, lavradoras e muitas vivenciam em seu cotidiano a violência doméstica perpetrada por seus companheiros e /ou ex- companheiros.

Dentro dessa estimativa, muitas mulheres perdem sua identidade social: são as “MARIAS” tão somente, dentre tantas outras. Espera-se que, com as diretrizes estabelecidas pelo Programa Mulheres Mil, mediante desenvolvimento de um trabalho balizado pelos eixos da Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, haja o crescimento pessoal/profissional e elevação da auto-estima dessas mulheres, a fim de que elas possam assumir seu papel e lugar social, com identidade própria, com voz e vez, conforme preconiza a denominação do Projeto. Nesse cenário, o Programa Mulheres Mil apresenta-se como uma possibilidade concreta de valorização de formação profissional e elevação da empregabilidade, através de uma perspectiva de sustentabilidade social, que está ligada intimamente à ideia de garantia direitos e melhoria da qualidade de vida dessas cidadãs.

3 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Segundo Grossi (2001, p. 71), violência, em seu significado mais frequente, é aquilo “que fere, destrói ou agride as pessoas, ações que não preservam a vida e/ou prejudicam o bem-estar individual quanto social”. Para Teles e Melo (2012), violência é o uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar a outra pessoa a fazer algo contra a sua vontade; é impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e sua vontade; É um meio de manter a outra pessoa sob seu domínio. Constitui-se ainda como “uma violação aos direitos humanos e um obstáculo para a cidadania de milhares de mulheres” (SAFFIOTI, 1997, p. 8).

A violência contra as mulheres apresenta-se de diversas formas, dependendo da cultura, e as estratégias de enfrentamento também são distintas em cada sociedade. Para May (1972) a violência ocorre quando uma pessoa não pode vivenciar de maneira normal as suas necessidades de poder. Saffioti (2015) define a violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima, seja de forma física, psíquica, sexual ou moral. É nessa ambiência que se encontra a violência contra a mulher, também tratada como violência de gênero e violência doméstica.

Segundo Saffioti (2015), a violência doméstica, aquela ocorrida no âmbito doméstico, apresenta características específicas. Uma das mais relevantes é a sua rotinização, ou seja, ela

acontece sobre as mesmas vítimas, tornando-se rotineira: os agressores são geralmente maridos, companheiros ou ex-maridos e ex-companheiros das vítimas; as agressões sofridas não são conhecidas até transcorrer um longo período de tempo; as vítimas possuem autoestima baixa e podem apresentar vários problemas de saúde, na maioria dos casos, as mulheres são chantageadas e/ou ameaçadas, sentindo-se incapazes de reagir; as vítimas vivem em estado de pânico e temor.

Para melhor compreensão apresentam-se pequenas vinhetas baseadas nas narrativas de mulheres como Maria de Fátima⁴, Maria Rejane, Maria Nice e Maria Penélope alunas do Programa Mulheres Mil que dividiram suas histórias de vidas. Em suas *falas* percebe-se que foram vítimas das diversas formas de violência.

Eu não tinha mais vontade de me arrumar. Ele [parceiro] nunca me elogiava[...] me chamava de gorda e isso fazia minha autoestima ficar baixa...quase não me olhava no espelho. Não gostava de ver minha imagem. Também fui perdendo de gostar dele. Não me sentia feliz no relacionamento. Tudo ele botava defeito, viu. Na comida, na casa, na roupa que eu lavava. Ele só sabia me humilhar. (MARIA DE FÁTIMA, 32 anos).

Ele é o pai de meus filhos! Sabe como é né... acho que fui aprendendo a tolerar, a suportar os xingamentos deles, as humilhações. Me chamava de tudo. Me chamava de vagabunda, de rapariga, que eu não servia pr'a ele. Dizia que eu tinha macho na rua. Escutei muita coisa, Professora. E tudo na frente das crianças ou de qualquer que um que tava na casa. Eu não podia fazer nada. Às vezes me sinto um nada. É triste dizer, isso, Professora, mais é o que eu acho e sinto. (MARIA REJANE, 40 anos).

Ele falava assim, ele dizia que eu não tinha juízo. Ele falava assim: o que eu imaginava, o que eu esperava dele, que ele ia largar a família dele para ir viver com uma caipira, que eu era do interior, que eu era burra, que estava me enchendo de filhos, que ele não queria nada sério comigo. Me abalava, isso aí me magoava muito né, porque o que eu queria não era isso, era criar os meus filhos com ele, não importava a diferença de idade, apesar dele ser mais velho do que eu, mas o meu pensamento era isso. (MARIA NICE, 42 anos).

Ele queria me moldar na forma que ele achava correto, mulher não sorrir alto desse jeito, rir direito, mulher não dar gargalhada, quem rir assim é puta, quem rir desse jeito é puta, senta direito, quem senta assim é puta! Ele queria que eu fosse uma princesinha, quanto na verdade eu não era essa princesinha, eu era aquela mulher que chegava tomava cerveja, puxava conversa, eu não sou tão expansiva, eu sou uma pessoa tímida, mas se eu fizer amizade, eu vou conversar sobre tudo, eu faço amizade com homem, que eu gosto muito de conversar com homem, para ele isso é inadmissível, porque eu tinha que conversar com as meninas, conversar com homem de jeito nenhum, porque ele tinha ciúme, tomar cerveja, deus que me livre! cerveja era coisa de puta, fumar, que eu já cheguei a fumar algumas vezes na frente dele, que era feio, era ridículo fumar, tanto que hoje eu não sou fumante, porque ele nunca deixou (MARIA PENÉLOPE, 32 anos).

⁴ Todos os nomes utilizados são fictícios.

As consequências da violência psicológica estão muito presente na fala de Maria de Lourdes e de Maria Débora bem como os agravos na sua saúde emocional, fica evidenciado nos trechos a seguir:

Ele [companheiro] me agredia muito verbalmente, me chama de muitas palavras que me dói por dentro. Sei que não sou isso que ele diz. Mais de tanto ele me chamar desses nomes ruins, feios eu já estava acreditando que eu era tudo isso que ele me chamava. Às vezes mandava ele me bater mesmo, não que eu gostava de apanhar dele, porque me batendo ia sofrer menos que ouvir ele me chamar desses nomes, desses palavrão, era muito palavrão. Dormia e acordava pensando nas palavras feias que ele me chamava...Parece que grudava na minha mente...e não ia embora da minha cabeça. (MARIA DE LOURDES, 38 anos).

Uma das grandes consequências que me trouxe, foi que afetou a minha saúde, eu não tinha problema de pressão alta, minha pressão hoje é alta, eu tento controlar na medida do possível, porque por essas agressões que eu passei de várias formas, afetou o meu emocional, a minha memória. Eu fiquei esquecida, para mim fazer uma coisa eu tenho que ficar fazendo um esforço para lembrar, se eu falar uma coisa, de manhã, se eu não anotar, à tarde não estou conseguindo muito lembrar, fico forçando a mente. Tudo meu hoje é anotado, porque eu fiquei com as consequências desse relacionamento, que até então eu não sentia esse problema. E também perdi um pouco a vontade de me alimentar, eu era uma pessoa que gostava muito de fruta assim, verduras, eu sempre gostei, porque eu fui criada em um sítio, hoje eu não tenho muita vontade de comer fruta. (MARIA DÉBORA, 46 anos).

Diante desses depoimentos é notório o quanto a violência emocional deixa suas marcas e sequelas nas vidas de mulheres vítimas de violência. O que se observa é que a violência emocional tem permanecido secundarizada. Miller (1999, p. 40), ancorada em seus estudos sobre Violência Psicológica, ressalta:

O corpo resiliente recupera-se com unguentos e talas – as mulheres espancadas sabem disso em sua dor. Mas o sofrimento do espancamento emocional é tão profundo, a angústia é tão intensa, a recuperação tão intangível que, como diz o ditado espanhol, ‘aquele que perde o espírito, perde tudo’. A mulher objeto de abuso emocional perde a si mesma.

Miller (1999), ainda destaca que a violência não física pode ser classificada como: abuso emocional, abuso psicológico, abuso social e abuso econômico. É válido ressaltar, que essas manifestações de violência expressa pela autora foram identificadas na pesquisa.

Segundo Heise (1994), há uma estimativa, no Brasil, de que a cada ano 300.000 mulheres são vítimas de seus maridos ou companheiros. Também estudos e pesquisas encomendadas pelo Ministério da Saúde e pela Organização das Nações Unidas (ONU) apontam que a violência contra a mulher atinge milhares de brasileiras dentro do próprio lar, tendo o cônjuge/companheiro como o agressor.

Em termos gerais a violência doméstica consiste no abuso físico, sexual, emocional e patrimonial praticado por pessoas que convivem no mesmo domicílio, independentemente da existência de parentesco, sendo, na maioria das vezes, praticada contra a mulher na relação conjugal. No que tange a violência doméstica ser ou não uma “questão menor”, da “esfera privada”, Barsted (1997, p. 73-74) menciona com muita propriedade que:

[...] pensar que a violência conjugal não ameaça a ordem é esquecer que, quando um indivíduo está imbuído do papel de justiceiro ao agredir ou matar sua mulher, porque ela deixou de fazer a comida, não chegou cedo em casa, enfim, resolveu desobedece-lo, esse indivíduo está difundindo um modelo perigoso à ordem pública. A pouca importância dada aos crimes cometidos no espaço doméstico pode levar ao entendimento de que existe uma lei privada, uma lei interna às famílias que permite que pais castiguem filhos até a brutalidade e que maridos e companheiros castiguem suas mulheres porque elas não correspondem ao papel de esposas ou de mães tradicionais. Esses homens que fazem e aplicam essa lei privada são os famosos ‘justiceiros’.

Segundo Grossi (1994, p.41), “a violência contra a mulher se manifesta de diferentes formas na nossa sociedade, desde o plano simbólico, que estabelece papéis sociais impostos, até a violência física”. A primeira se refere a violência visível, que é a mais fácil de ser identificável, por deixar suas marcas, podendo se revelar-se de diferentes formas como: a violência física e a violência sexual; e a segunda que é a invisível, que não deixa marcas, lesões no corpo, mas é manifestada por meio da violência emocional que pode ser trajada como: isolamento, falta de autoestima, desvalorização cotidiana, intimidação, dominação, entre outras.

3.1 As Vozes de Mulheres Vítimas de Violência Doméstica atendidas no Mulheres Mil

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a violência doméstica é reconhecida como um problema de saúde pública, uma vez que afeta a integridade física e a saúde mental da mulher. Aborda-se nesse artigo o tema da violência contra a mulher, perpetrada por parceiros íntimos, isto é quando acontece entre o casal, na intimidade e segurança do “lar”, pois segundo o relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS) no que se refere a violência, assim discorre:

Uma das formas mais comum de violência contra as mulheres é a praticada por um marido ou um parceiro íntimo. [...] O fato de as mulheres em geral estarem emocionalmente envolvidas com quem as vitimiza, e dependerem economicamente deles, tem grandes implicações tanto para a dinâmica do abuso quanto para as abordagens para se lidar com isso. (KRUG et al., 2002, p. 91).

Diante das várias acepções sobre violência doméstica, é notório dizer que esses conceitos são carregados de uma abrangência que vai além de nossas interpretações, possuindo variadas expressões que no dizer de Strey (2001, p. 23):

A violência doméstica, pelo seu envolvimento, em grande parte dos casos, com relações familiares e o espaço do domicílio, é caracterizada como uma questão relativa estritamente à esfera da vida privada, encoberta também pela ideologia que apresenta a família como uma instituição natural, sagrada, na qual se desenvolvem apenas relações de afeto, carinho, amor e proteção, a ser preservada pela sociedade.

Almeida (2007, p. 48) contribui para esclarecer o conceito ao afirmar:

Violência doméstica é uma noção espacializada, que designa o que é próprio à esfera privada – dimensão da vida social que vem sendo historicamente contraposta ao público, ao político. Enfatiza, portanto, uma esfera da vida, independente do sujeito, do objeto ou do vetor.

Na violência doméstica contra a mulher, o abuso pelo parceiro pode tomar várias formas, tais como: agressões físicas, abuso psicológicos como menosprezo, intimidações e humilhações constantes, coerção sexual, comportamentos de controle, como por exemplo, proibição de contato com a família e amigos, usar os filhos para fazer chantagem, vigilância constante e restrição de acesso e recursos variados. Esse tipo de violência traz consequências gravíssimas para as vítimas, que vão muito além das lesões corporais.

Ele [companheiro] não era um homem violento quando eu conheci. Ele era calmo, manso. Mais com o tempo se transformou em um homem violento, raivoso. Quando chega bêbado quebra tudo em casa, reclama, faz xingamentos e me ameaça. As pessoas mandam eu me separar. Mais eu não tenho onde morar. [...] a casa é dele. Se eu pudesse ia embora com minhas crianças. (MARIA LOURDES, 38 anos).

Eu me via como uma pobre coitada, eu já usei este termo, vou usar novamente, estava refém de relacionamento abusivo e eu me via como uma pessoa fracassada que tinha parado de estudar, não estava ainda na faculdade, só cuidado de menino, eu tinha uma revolta imensa porque eu sempre tive planos e eu não estava conseguindo cumprir, mas realmente parei de estudar por um tempo e eu tinha essa revolta por não trabalhar também e nem estudava, nem tralhava e foi uma situação inusitada, que eu nunca esperei que fosse acontecer comigo que era ficar em casa e como eu expliquei, numa casa que não era minha, onde eu não resolvia nada, onde eu tive que me adaptar a uma outra família né, e cuidar de um bebê só isso para mim, eu me sentia presa àquela criança e a um relacionamento que não me elevava, não me fazia bem. (MARIA BEATRIZ, 38 anos).

Eu não me sentia valorizada por ele. Eu sabia que ele me achava bonita, me achava atraente, mas não conseguia me sentir valorizada, não conseguia me sentir amada, eu falei que o mais me incomodava era o fato dele não ser carinhoso, pois o que mais me incomodava era fato de eu não me sentir amada perto dele, parecia que ele estava, ali meio sei lá, pelas circunstâncias, porque a gente namorou muito tempo, teve que casar, talvez por isso a minha autoestima não era muito boa, eu não me sentia feia, mas também não tinha aquela vontade de me arrumar e me olhar no

espelho, nossa que mulher bonita eu sou! Não me sentia bem para me arrumar, para sair. (MARIA PENÉLOPE, 32 anos).

Vários são os fatores que contribuem para a permanência na situação de violência que atingem essas mulheres, ou seja, o agravante da dependência econômica, o desemprego por parte da mulher, a dependência emocional e outras diversas condições desfavoráveis fortalecem essa realidade e a permanência na relação. Esses fatores são determinantes e dificultam o registro e o real dimensionamento da violência contra mulher. Uma vez que, não se rompe com o ciclo da invisibilidade e do silêncio.

Eu nunca larguei dele porque não tenho onde ficar. E morar com meus pais de novo é ruim. Eles [os pais] falam que eu casei com um homem irresponsável, vagabundo e que nunca me respeitou. Sofro muito em viver com um homem assim. Deixei o trabalho para cuidar dos filhos e da casa. E não sei se foi uma coisa boa pra mim. Dependo dele em tudo. (MARIA REJANE, 40 anos).

O problema é que a gente não tem pra onde ir. Vou morar aonde? Com esses filhos? A casa é dele. 'Joga' isso todos os dias na minha cara quando briga comigo. Se eu tivesse condições, eu me separava dele, ele é muito agressivo (MARIA DE FÁTIMA, 32 anos).

Outro fator decisivo para que a violência doméstica seja pouco denunciada é a manutenção do segredo familiar vinculado à honra ou à situação de provedor da família do agressor (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995). A dificuldade em efetuar a denúncia é uma realidade evidenciada nos depoimentos a seguir:

[...] Eu apanhei muito desse homem [parceiro], quantas vezes eu apanhei... Nunca pensei que teria essa vida sofrida, amarga. Não tinha coragem de denunciar. Pensava: 'o que os outros vão pensar'? Todo mundo ia saber que eu apanhava do meu parceiro. Como ia ser minha vida? Tive medo. Fui covarde demais, Professora. Hoje sem que perdi tempo com esse homem ao meu lado. Que nunca foi um companheiro de verdade. Sinto que erre e nem sei se um dia vou refazer minha vida de novo. Queria fazer diferente (MARIA DE FÁTIMA, 32 anos).

Mas quando ele brigava comigo, muitas vez, ele me ameaçava que ia me matar e matar as crianças. Sempre tive muito medo dele. Não tinha forças para ir numa Delegacia, dar uma queixa, dizer pr'o Delegado o que acontecia comigo. Tinha muito medo de acontecer algo com as crianças. Com os próprios filhos dele (MARIA DE LOURDES, 38 anos).

Sofri muito tempo calada. Não contava pra ninguém que apanhava do marido. E achava que ninguém sabia também. Fui muito ingênua em acreditar nisso. As pessoas me olhavam na rua já me condenando. Fui aguentando calada. Não sabia nem porque eu apanhava, viu. Acho que dava a doida nele. Chegava bêbado em casa e queria quebrar tudinho. Nunca pisei numa Delegacia para dizer que ele me batia. Deveria ter ido. Talvez, alguma coisa seria feita, não é mesmo! (MARIA REJANE, 40 anos).

No entanto, muitas mulheres ainda deixam de prestar queixa contra o agressor e outras não reconhecem a situação vivida como violência. Também pode ocorrer de as mulheres se sentirem envergonhadas e culpadas pela agressão sofrida, passando a ocultar os fatos (MONTEIRO; SOUZA, 2007, p. 38). Romper com o fenômeno da violência doméstica nas relações conjugais constitui-se um desafio para a atualidade, mostrando-se

[...] necessário que exista uma rede articulada de apoio à mulher agredida que atenda às suas necessidades: para compreender o porquê de a mulher permanecer com quem a agride, torna-se necessário desvelar essa realidade oculta que oprime cotidianamente a mulher e a mantém no pólo da subordinação. (CARDOSO, 1997, p. 136).

Diante desse quadro de referência afirma-se que a violência contra a mulher perpetrada nas relações conjugais está inserida em uma teia de relações sociais, institucionais e culturais que reproduzem o modelo patriarcal vigente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos aqui expostos demonstram a resistência e a coragem de sete mulheres que de alguma forma tornaram visíveis suas vozes. Romperam com o silêncio e com a invisibilidade que assombravam suas vidas. Romper as barreiras do silêncio e da invisibilidade do fenômeno da violência contra a mulher na esfera das relações afetivas implica a mobilização de todos os setores da sociedade, ou seja, uma profunda mudança dos estereótipos de gênero construídos socialmente e que ainda hoje carrega raízes densas na sociedade. Esses depoimentos são de mulheres que já haviam se separado dos seus companheiros e uma em processo de separação até o momento da pesquisa. Acreditando em um futuro seguro cheio de possibilidades e muitas delas retomaram suas vidas a partir da educação. Voltaram a estudar na intenção de conquistar uma vida melhor.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de rompermos o silêncio frente à violência sofrida nos lares, entre as quatro paredes e sensibilizar a sociedade para a inserção da temática da violência contra a mulher nos currículos escolares e na formação de diferentes profissionais. As narrativas orais das mulheres participantes deste estudo refletem que houve uma transformação substantiva na vida pessoal e familiar, como sujeitos da sua própria história. Há casos em que os filhos voltaram a estudar porque queriam seguir o exemplo da mãe; outras já garantem a renda familiar com a própria produção etc. Os primeiros resultados esperados já apontavam para o caminho da institucionalização da experiência como política pública

inovadora, na qual a educação e a formação profissional e tecnológica se consolidam como instrumento para a inclusão de mulheres que estão à margem da sociedade.

Os resultados obtidos nessa experiência demonstram a importância de implantar políticas educacionais com recorte de gênero. Segundo narrativas orais das alunas, detectou-se que o acesso à formação educacional e profissional contribuiu para mudanças na vida dessas mulheres em diversos aspectos, desde a inserção de egressas no mundo do trabalho, nas relações familiares, na melhoria do desempenho dos seus filhos na escola, visto que elas passaram a auxiliá-los e incentivá-los nos estudos. Além disso, elas conquistaram respeito dos seus familiares e/ou companheiros e ex-companheiros, reduzindo a violência doméstica, assim como assumiram o papel de mulheres empoderada frente a situação que viviam e incentivando e mobilizando outras mulheres a seguir a mesma trajetória.

Agradecimentos

Agradeço a todas as mulheres que compartilharam suas histórias de vidas nesse trabalho. Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Codó pelo incentivo em Qualificação Profissional e por proporcionar a Participação no VII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (Sitre).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely de Souza. **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2007.

BARSTED, Leila Linhares. **Metade vítimas, metade cúmplices?: a violência contra as mulheres nas relações conjugais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011. Instituir o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 140, 22 jul. 2011b. Seção 1. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil**: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. 2011. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8598-programa-mulheres-mil-110811-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CARDOSO, Nara Maria Batista. Psicologia e relações de gênero: a socialização do gênero feminino e suas implicações na violência conjugal em relação às mulheres. In: ZANELLA, Andréa et al. (Orgs.). **Psicologia e práticas sociais**. 19. ed. Porto Alegre: Abrasposul, 1997. p. 280-292.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 225, 25 nov. 2009. Seção 1.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROSSI, Patrícia K. **Violência contra a mulher na esfera doméstica**: rompendo o silêncio. 1994. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

_____. **Violências e gênero**: coisas que a gente não gostaria de saber. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

HEISE, Lori. Gender based abuse: the global epidemic. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 135-145, 1994.

KRUG, Etienne G. et al. (Eds.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <<https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MAY, Rollo. **Poder e inocência**. Editora: Artenova, 1972.

MILLER, Mary Susan. **Feridas invisíveis**: abuso não físico de mulheres. São Paulo: Summus, 1999.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; SOUZA, Emília de Oliveira. Vivência da violência conjugal: fatos do cotidiano. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 16-31, jan./mar. 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, “Convenção de Belém do Pará”**. Belém, 1994. Disponível em: <<http://www.cidh.org/basicos/portugues/m.belem.do.para.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ROSA, Stela. (Org.). **Mulheres mil**: do sonho à realidade. Stela Rosa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/livro_mulheres_mil_portugues.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

_____. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, Márcia (Org.). **Violência em debate**. São Paulo: Editora moderna, 1997. p. 39-57.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely de Souza. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

STREY, Marlene Neves. Violência e gênero: um casamento que tem tudo para dar certo. In: GROSSI, Patrícia. **Violência e gênero**: coisas que a gente não gostaria de saber. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 47-69.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

WOMEN THAT ARE VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE AND ASSISTED BY THE PROGRAM MULHERES MIL OF THE INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – CAMPUS CODÓ

***Abstract:** The main objective of this study is to describe the experiences of women that are victims of domestic violence, assisted by the Mulheres Mil project at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma) – Campus Codó. The Mulheres mil Program is an educational tool for the benefit of women in situations of social vulnerability and many of these women are also victims of violence perpetrated by their loving partners and / or ex loving partners. Structured in three center lines - Education, Citizenship and Sustainable Development - the program provides the social inclusion, by the provision of training focused on autonomy and the creation of alternatives for insertion into the world of work, so that these women can improve the quality of their lives and their communities. From this perspective, the Ifma - Campus Codó is developing this experience, enabling the successful entry and stay of the female population of the communities located near the Instituto Federal. The Project emerges as a possibility of allying education to work, aiming at the reducing of social problems in communities with low human development index and*

mainly to soften the index of violence against women and to foment this discussion in the educational space. The Ifma - Campus Codó, joined the Program in the Chamada Pública (Public Call) MEC / Setec - 06/2012, to attend women providing Basic Professional Qualification Courses. The relevance of this experience is contained in the problem of minorities that are not contemplated by compensatory and reparatory public policies for gender equality.

Keywords: *Women. Domestic violence. Education. Citizenship. Vulnerability.*

APONTAMENTOS SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Ana Paula Queiroz de Araújo Santana – anasantana.historia@bol.com.br¹
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/Departamento de Ciências da Educação.
Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho, Ilhéus – BA.
CEP – 45.662 – 900, Ilhéus - Bahia, Brasil.

***Resumo:** O presente texto é fruto de leituras e reflexões em torno de autores que dissertam sobre as relações entre conhecimentos escolares, cultura e educação formal. A partir dessas discussões apresenta-se um panorama de questionamentos em torno das políticas educacionais e sua efetivação no âmbito da cultura escolar para a diversidade. É acrescentada na argumentação breve dados sobre o processo de auto afirmação da identidade cultural-educacional do município de Camamu - Bahia.*

***Palavras-chave:** Conhecimentos. Diversidade. Escola.*

1 INTRODUÇÃO

Os embates entre o que é válido ou não de ser aprendido na escola questiona para além disso, o papel da ciência e suas amplitudes no desenvolvimento da humanidade. A quantidade de ideias que giram em torno da epistemologia moderna consegue falsear as bases materiais e sociais do mundo globalizado. A lógica capitalista e seu sistema operacional em torno do capital se outorga em um discurso científico “politizado” para a crença que a tecnologia está imune de ideologia. Essa falta de problematização de onde e como a ciência é financiada leva ao agravamento das desigualdades sociais. A partir desse percurso de peleja entre os vários tipos de saberes e a constatação de lógicas de mundo que reclamam legitimidades em vários espaços que o presente texto se propõe a levantar questões reais sobre a escola e o universo cultural no mundo moderno.

¹ Mestranda do Programa De Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica- Mestrado Profissional –PPGE- Universidade Estadual de Santa Cruz, possui graduação em História (2004), Especialização em Educação das Relações Étnico Raciais pela mesma universidade(2007) e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Bahia (Escola de Gestores- 2015).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O MUNDO GLOBALIZADO

As atuais exigências do mundo hodierno, de um indivíduo capaz de aprender continuamente ao longo da sua vida é um dos desafios da educação formal no Brasil e no mundo. Os debates e mudanças em torno das questões curriculares no ambiente escolar questionam a uniformidade curricular que estão presentes na escola, desde que esta surgiu como lócus de formação humana.

A uniformidade escolar no mundo pós-moderno², que privilegia a acumulação e reprodução de conhecimentos é um anacronismo, pois crianças e adolescentes tem acesso irrestrito ao mundo da informação e as ideias atualmente são facilmente derrubadas pelo cruzamento de dados. As relações sociais, nesse sentido, são mais representativas porque estão em suportes ilusórios como o computador e o celular e permitidas por seus usuários reais transpondo informações verdadeiras ou não.

A contextualização curricular pertence as discussões contemporâneas em torno da melhoria do processo de ensino aprendizagem, já que o aprendizado dos alunos pode ser um dos fatores para o baixo desempenho em sua vida escolar. Essa contextualização é necessária percebendo o que a escola pública brasileira se tornou a partir dos anos 90 do século 20, um lugar democrático e polissêmico. É sobre isso que os professores Flavio Moreira e Maria Candau em seu texto Currículo, Conhecimento e Cultura explicam sobre a importância de compreender as novas características sociais e culturais da escola:

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação.(CANDAU; MOREIRA, 2007, p.20)

Em relação aos conhecimentos que rodeiam a escola eles estão, por vezes, desconectados dos sujeitos, provenientes de realidades culturais complexas e que se enxergam fora dos padrões regularmente chamados de socialmente “normais”. Desse modo, o que escapa do universo de compreensão da cultura e dos conhecimentos habituais atribui-se à barbárie, causando estranheza.

² Conceito controverso usado nos diversos campos de conhecimentos para delimitar uma nova fase de entendimento do ser humano com o mundo.

Sendo a educação um processo social que demanda a combinação de múltiplas interações sociais, feita em diversas instituições e movimentos sociais, os seus objetivos variam de acordo com as históricas necessidades econômicas e sociais. É nesse sentido a preocupação em entender: que ser humano está sendo formado em determinado contexto e espaço? Qual o papel da escola na sociedade vigente? Quais são os conhecimentos que estão sendo trabalhados nas escolas?

Talvez essas questões estão sendo feitas há tempos, podem não ter sido respondidas, entretanto elas devem ser feitas constantemente. Existem para cada geração de jovens, algo inerente a humanidade que é realizar seus desafios científicos e sociais. E é nesse meio discursivo e discutível que se permeia os recentes debates em torno dos conhecimentos que envolvem a formação humana.

A articulação entre educação, memória e currículo escolar é uma relação de intensas discussões, tanto no meio acadêmico, quanto no escolar. Há acirradas disputas no campo material e simbólico em relação ao domínio de determinados saberes. É preciso esclarecer que essas dissensões são bem visíveis por conta dos seus trajetos políticos e sociais nos espaços que estão postos (escola e associações, por exemplo).

Existem pontos de convergência entre o que foi silenciado nesses confrontos, entre a história e memória e mais ainda, nos processos formais de transmissão cultural. A cultura é a ponte fulcral de vínculos com as questões identitárias e parâmetros epistemológicos. O cientista social Stuart Hall revela que a partir da globalização e das tecnologias de informação surgidas no final do século 20 trouxeram um “abalo” nos quadros de referência do que era o sujeito moderno para o novo ser social surgido após esses novos fatos:

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 2012, p. 10)

O que era valorizado nos quadros de referência das instituições sociais formativas, como a escola foi submetido a complexidade que caracteriza as lutas dos movimentos sociais com o acirramento das tensões vindas da globalização. Esses choques são frutos das forças contra

hegemônicas que estão a pedir a superação das desigualdades através do reconhecimento das diferenças. Infelizmente, essas diferenças no mundo social capitalista se transformaram em desigualdades sociais.

Apesar da escola está inserida em uma organização administrativa no interior do capitalismo, mas ela traz suas especificidades em seu “produto” final, afinal o aluno, de certa maneira, é objeto de consumo e consumidor do que a instituição produz. Há que se refletir sobre em quais condições se dão essas relações e como se poderá suplantar esses condicionantes sociais e econômicos³. É importante frisar o papel que as diferenças culturais podem somar a essas questões, que tanto fazem aumentar ainda as expectativas em torno do entendimento de antigos e novos problemas.

É necessário reconhecer que uma educação pública de qualidade é resultado de um conjunto de elementos internos e externos, que estão no ambiente escolar. Todas as discussões perenes são resultados de contendas em espaços de poder, categorias de minoria e maioria são relevados em termos políticos e não somente, quantitativos. Há uma imagem global de consenso e manipulação que ignora as desigualdades e as diferenças, seguindo esse pensamento Boaventura de Souza Santos em seu livro *A Gramática do Tempo* nos diz:

Os poderes hegemônicos que comandam a globalização neoliberal, a sociedade de consumo e a sociedade de informação tem vindo a promover teorias e imagens que apelam a uma totalidade, seja ela a da espécie, do mundo ou mesmo do universo, que existe por sobre as divisões entre as partes que a compõem. Sabemos que se trata que teorias e imagens manipulatórias que ignoram a diferentes circunstâncias e aspirações dos povos, classes, sexos, regiões, etnias, etc, bem como as relações desiguais, de exploração e de vitimização, que têm unido as partes que compõem essa pseudo-totalidade. (SANTOS, 2010, p.84)

Concatenados com as novas sociabilidades, diante de novas tecnologias e de uma sociedade informacional cada vez mais efêmera é que os antigos problemas se ampliaram de forma nítida nesse século 21, marcando com vigor a sociedade industrial capitalista. Questiona-se a escola pública, e também outras instituições que engendram o processo democrático. É nela, todavia que atribuímos exigências maiores, porque se torna o espaço do conhecimento sistematizado. Por conseguinte os atores sociais, professores, funcionários e técnicos tornam-se alvos do que ocorre no interior institucional.

³ PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

Se a sociedade cobra da instituição escolar uma nova postura frente a velhos e novos dilemas, esta também se ver bombardeada por demandas sociais de toda ordem e não fica imune a esses anseios. O que se reclama é que as desigualdades se construíram em torno da hegemonia de minorias que tornaram reais suas dominações. O que se vislumbra, por enquanto, é um mundo caótico, sem medidas perante a fragmentação da sociedade, com vários apartheids, assim ainda reforça o sociólogo Boaventura:

Ao nível dos pressupostos, o regime geral de valores parece não resistir à crescente fragmentação da sociedade, dividida em múltiplos apartheids, polarizada ao longo dos eixos econômicos, sociais, políticos, culturais e religiosos.

[...]

Os valores da modernidade ocidental-a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça, a solidariedade – e as antinomias entre eles permanecem, mas estão sujeitos a uma crescente sobrecarga simbólica, ou seja, significam coisas cada vez mais díspares para pessoas ou grupos sociais diferentes, e de tal modo que o excesso de sentido se transforma em paralisia e, portanto, em neutralização. (SANTOS, 2010, p. 324)

As segregações que são a preocupação do autor estão também em outros intelectuais e movimentos, o mundo se encontra debatendo o tempo todo a pluralidade e a diversidade, mais que em outros momentos da história, por conta do avanço dos meios de comunicação e informação. Essas questões que assediam o ser humano agora no final do século 20 e início do 21 são críticas a um progresso econômico e científico desigualmente distribuído. Concordando com a palavra do economista francês quando instiga ao colocar a função da educação formal em sintonia com as demandas do tempo: “A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar atrás dele.” (DELORS, 1998, p. 84)

Não se cogita que a esfera econômica determina o ser humano sobremaneira, na realidade ela é uma das partes constituintes e é urgente pensar a função da escola no meio de produção capitalista globalizado. É sabido que o lucro é a maior preocupação nesse sistema, entretanto ele não pode ser capaz de apertar os laços de dominação de maneira a estagnar a vida humana em si. E é acreditando nessa fraqueza do metabolismo social burguês que Istvan Meszaros impõe uma postura mais incisiva na educação como suporte de substituição dessa ordem da escassez:

[...] a auto-educação cooperativamente administrada dos produtores livremente associados, inspirada por, e orientada para, a produção e satisfação de suas necessidades genuínas-e em escala sempre crescente. Na ausência da auto-educação cooperativa de iguais capazes de compreender o significado real de economia, tudo continuará à mercê dos interesses investidos na reprodução máxima

de necessidades artificiais, inseparáveis de perpetuação lucrativa da escassez. (MESZAROS, 2004, p. 48)

Refazendo o percurso de onde originaram esses valores que mantem o capitalismo tão vivo como outrora no nascedouro é que o próprio autor húngaro relaciona a importância de se associar os elementos infra estruturais dos superestruturais como as leis, as ideias e os meios de comunicação. A educação formal, assim exerce uma força sobremaneira na condução desse caminho de construir uma sociedade mais justa. Para tal é imprescindível que haja uma desacomodação nos meios de formação humana que possam erguer indivíduos mais emancipados e conscientes da problemática entre consumo, natureza e sobrevivência.

2.1 A Diversidade Cultural no Ambiente Escolar

O Estado democrático de direito condiciona em vários espaços que as escolas impregnem em seus fazeres e saberes a ideologia liberal, na qual crianças e jovens são levados a crer que estão “livres” em uma sociedade capitalista de natureza alienante. Os jogos de forças políticas e sociais que estão presentes mostra que o liberalismo só se afirmou na economia, no palco político e de ocupação de poder existe um vácuo ainda por ser contemplado pelas camadas populares.

Sob o signo da modernidade a educação básica no Brasil tem muito que mudar para atender as classes populares que ano após ano sentam nos bancos escolares. Tanto a nível de organização de gestão escolar, com a persistência de gerenciamentos meramente tecnicistas e informais, tanto na organização curricular, com a homogenia predominando nos conteúdos escolares. As pretensões democráticas e plurais das instituições mais ligadas ao perfil do público que atende ainda é um longo caminho a trilhar.

O sistema de ensino brasileiro sempre esteve ligado as carências do sistema capitalista, quanto a formação de mão de obra. Como aconteceu em outros países anteriormente, a escola recebe das conjunturas, seus alicerces para mudar seu itinerário funcional, dessa forma o intelectual espanhol Gemino Sacristan abordou de maneira impar esse pensamento:

A orientação racional moderna na educação está sendo mediada pela visão utilitarista de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e sua aplicação as atividades laboriais e cotidianas. O velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhe são mais uteis. (SACRISTAN, 2013, p. 33)

Desfavorecendo os diferentes sujeitos que povoam as escolas, o ensino a partir dessas bases, relegam os conhecimentos que os alunos carregam e trazem de suas comunidades, favorecendo a negação deles enquanto sujeitos que não enxergam sua cultura no ambiente escolar. Se houvesse uma política educacional de valorização das identidades que integram o povo brasileiro, os alunos se reconheceriam em nessas outras formas de identidade.

O reconhecimento dessas diferenças é aquilo que Stuart Hall chamou de fragmentação do sujeito social, que antes pertencia a uma única identidade denominativa e que hoje ela não desapareceu, ela foi somada a outras: “As sociedades da modernidade tardia (...) são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismo sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito” - isto é, identidades-para os indivíduos.” (HALL, 2012, p.14)

Como alunos que vem de comunidades rurais ou ribeirinhas vão se reconhecer ou valorizar em uma gama de conteúdos que são paralelos e distantes de seu cotidiano? A resposta não é simples, porém pode ser percebidas da antipatia ao desanimo em não associar tais organizações com suas vivencias. O que se quer dizer é que a escola é uma local não só reprodução social, mas produção de sabres e transmissão cultural, mesmo que esta não seja a da maioria.⁴

Sucesso e fracasso escolar são categorias bastante utilizadas para adjetivar se um sistema ou rede de ensino está em bom desempenho ou não. Mas, o que determina se uma escola é boa ou ruim, diante das múltiplas avaliações que por ela atravessam? Essa indagação e outras, como a relação entre cultura popular e tradições é que o professor francês Jean Claud Forquin situou o surgimento da sociologia do currículo ou nova sociologia da educação. Perante a uma fase de reflexões em torno dos saberes escolares e sua relação com a cultura, o poder e a importância da educação no seio da modernidade. O professor pontua que: “a educação não é nada fora da cultura e sem ela. (...)uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.” (FORQUIN, 1992, p. 14)

A partir daí, o que se tem é que a escola não pode ficar separada de outros espaços de produção cultural e deve ser compreendida em torno de intrincadas relações que envolvem ideias e saberes. A provocação diante de todas essas razões epistêmicas é que a educação para

⁴ GUIMARÃES, Selva (org.). Currículos, Saberes e Culturas Escolares. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

o século 21 é projetada para uma cultura de paz e tolerância. O paradoxo é compreender porque os índices de desigualdade e intolerância ainda são visíveis em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil? Será que, mesmo na era digital, onde o presente parece eterno e distanciados de utopias, os conhecimentos escolares conseguem atender essas necessidades?

E não é por acaso que as práticas sociais revelam que a tarefa ainda é hercúlea, diante de todo aparato jurídico que se ergueu nas últimas décadas do século 20 e começo do século 21. Entretanto, convém reclamar lugares permanentes de destaque dessas pautas históricas e sociais. Para tal envergadura, teóricos que analisam essa nova fase neoliberal do capitalismo, salientam que é preciso que a ciência e por consequência a educação pratique o exercício de desvelar as ideologias dominantes e que dramatizam o mundo para o caos da penúria e da indiferença que é visto há um certo tempo. Poderia ser adjetivada essa lógica ideológica como razão indolente ou metonímica, como diz Boaventura Souza Santos (2010), que transforma os interesses hegemônicos em verdadeiros, claro que são eles ocidentais e predominantemente tidos como “universais”.

A inquietude em torno da afirmação de saberes e valores para a diversidade cultural não é um artifício de retórica acadêmica, mas uma imposição frente a superficialidade que a escola, por vezes, trabalha de maneira folclorizada e exótica os assuntos ligados a diversidade cultural. É nessa ênfase que a educadora Nilma Lino Gomes infere:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes de nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. [...] É necessário que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2001. p. 141)

Não por acaso, essa desavenças em relação aos conhecimentos escolares, que são escolhidos em detrimento de outros, é um terreno bem arenoso, entretanto há um esclarecimento muito mais convincente, as aproximações entre as diversas formas de pensar e sentir o mundo só

ampliam e fazem enriquecer o processo de ensino aprendizagem⁵, assim não há oposição entre os diferentes saberes e sim uma relação de complementariedade.

Os saberes da experiência são menosprezados pelas organizações curriculares nacionais, desse modo, a exemplo, das comunidades quilombolas existentes em nosso país carregam uma história e uma cultura riquíssima que expressam a grandeza do povo negro e sua grande contribuição para a pluralidade e diversidade cultural do povo brasileiro. Entretanto, no que tange a questão das políticas voltadas à educação básica, e à concretização das propostas e metas já expressas pelas leis federais, bem como a lei nº 10.639/2003 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – nº 9394/96 está muito aquém do previsto em jurisdição.

Os entraves dessas políticas públicas ainda estão para ser analisadas com rigor, já que possuem poucos anos de existência, mas o que se pode adiantar é que há uma clara dificuldade em torna-las concretas. As objeções não são poucas, pois uma autoafirmação de ser um país pluriétnico é louvável, porém de ter herdado o estigma da escravidão como o racismo, isso é difícil de ser admitido e combatido.

Entendendo a educação como um fértil processo de formação humana que extrapola as paredes do contexto escolar. A escola sempre representou, um espaço de socialização e aprimoramento da natureza humana e tem como um dos empreendimentos legitimar interesses parciais e integradores dos diversos fazeres. Entretanto, a mesma democracia representativa requer que instituições sociais como ela possam ser lugares de enfrentamento do direito à diferença.⁶

Por conta de pressões políticas e ideológicas a escola não tem instituído em suas frentes de trabalho de maneira efetiva as categorias de elementos culturais preservados pelas diversos grupos sociais que compõem nossa identidade nacional. Mas, não para por aí essas inquietações, não se advoga pelo espontaneísmo ou quebra radical da sistematização dos currículos que trazem tradições eruditas, porém não se forma cidadãos para o respeito e diversidade sem essa exposição de modos de vida e universos contrários ao estabelecido, dessa forma:

⁵ Santos(2010, p. 142-154)

⁶ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa ; SILVA.(2011, p. 109)

Compreender e respeitar o saber que se condensa nas culturas populares revelariam, então, sua extrema importância como instrumentos de decifração dos pilares em que assenta nossa formação. A cultura, enquanto universo simbólico através do qual se atribui significado à experiência de vida, orienta todos os processos de criação do homem, não só no domínio das artes, mas, também no que o homem aprende ao longo de sua existência, acrescentando-se ao que já sabe por herança dos antepassados, como sua visão de mundo. (MUNANGA, 2001, p. 120)

Apesar de ocorrer há séculos os encontros culturais entre os povos, ainda não foi sentido a diminuição de mentalidades e atitudes xenófobas, racistas, enfim, preconceituosas. Os meios para limitar essa indiferença que é sustentado pela lógica capitalista ainda se encontram nas relações humanas e trocas de experiências. É visível as diferenças entre os indivíduos, as maneiras de ser e estar no mundo são latentes. Urge formas de identifica possibilidades de processos educativos que possam horizontalizar os saberes que circulam e sempre estiveram presentes nos conhecimentos ditos “verdadeiros”, mas que estão no meio acadêmico.

2.2 Comunidades quilombolas no município de Camamu: O respeito a uma resistência sociocultural

Os subterfúgios de sobrevivência das populações afrodescendentes em meio inóspito e alheio às suas demandas políticas, econômicas e sociais fizeram das suas lutas serem gradativas e árduas.

Do direito à terra e visibilidade nas políticas públicas, às discussões no campo legal, apesar de todos os contrapontos, estão aos poucos aparecendo em todos os níveis de poderes, assim afirma a relatoria nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola:

Questionam a tendência hegemônica do Estado e do campo do Direito de aplicarem a lei de maneira neutra e indagam por que em sociedades reconhecidamente diversas e pluriculturais, como é o caso do Brasil, ainda é possível encontrar tanta resistência à garantia dos direitos dos coletivos sociais considerados diversos. (BRASIL, 2012, p.433)

O Estado Da Bahia e do Maranhão são os que mais possuem contingentes populacionais quilombolas no Brasil⁷, apresentam por isso uma intensa articulação política nas discussões sobre direitos dessas maiorias étnico-raciais.

A relação que se faz entre antiguidade de ocupação das terras no Nordeste, com a existência da escravidão e de sua resistência situa a Bahia como um dos Estados que a identidade afro

⁷ Segundo dados da Fundação Cultural Palmares são 743 comunidades autodeclaradas na Bahia e 690 comunidades no Maranhão. Fonte: <http://www.palmares.gov.br/file/2017/10/quadro-geral-10-2017.pdf>.

brasileira é saliente e necessita de mais afinco nas políticas para a promoção da igualdade racial.

Apesar da homogeneização em tratar os remanescentes de quilombos como de camponeses, essas questões identitárias estão sendo reconsideradas devido a insistência do Movimento Negro e Quilombola delimitar seus aspectos singulares frente a outros que estão também inclusos (aqui ressalta-se a união com os povos indígenas e camponeses) que possuem intersecções históricas e culturais como povos que são denominadas de comunidades tradicionais.

O município de Camamu historicamente região de escravidão e mocambos traz uma gama de dados sociais e legais para que se entenda como as lutas em torno do reconhecimento da diferença está enfrentando um mundo prático e globalizado. Posicionado na Baía que carrega o mesmo nome, Camamu está na região que é marcadamente afrodescendente⁸. Observando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística pode confirmar: (Preta: 10.668 pessoas-30,5 %), (Parda: 18.577 pessoas-53,0 %), (Indígena: 127 pessoas-0,4 %), (Amarela: 582 pessoas-1,7 %) e (Branca: 5.036 pessoas-14,4%).

Em se tratando de comunidades remanescentes, em Camamu estão todas situadas na zona rural, esta possui 19.562 pessoas, que tem como terras certificadas e tituladas dez (10) comunidades rurais. Com um território entrecortado por ilhas e pontos de difícil acesso, entende-se porque a historiografia regional coloca essa região como extremamente difícil das autoridades coloniais dominarem.⁹

Após a conquista de suas terras pela coletividade, essas associações rurais que guardam a responsabilidade dessas certificações empreenderam junto ao poder público municipal espaços de inclusão de seus saberes comunitários e momentos de atividades e esclarecimentos para essas suas pelezas. Através de dispositivos jurídicos nacionais foram constituídos objetos legais parecidos, dessa forma, foram feitas as Diretrizes Curriculares Municipais de Camamu

⁸ Dezesesseis municípios integram essa região de identidade, com uma população de aproximadamente 359.109 mil habitantes, acredita-se que existam 68 comunidades autodeclaradas quilombolas. <https://pt.slideshare.net/romeutemporal/bahia-politicas-pblicas-baixo-sul>

⁹Ver Sacramento, Valdinéa de Jesus. Mergulhando nos mocambos do Borrachudo – Barra do Rio de Contas (século XIX) .2008.

para a Educação Quilombola ¹⁰ e a Lei municipal 794/2016 de 08 de abril de 2016 (Cria o dia da Consciência Negra no município de Camamu e dá outras providências). Ambas, colocam a sociedade civil organizada e o poder público como promotores dessas obrigações.

Há que se ponderar e relevar o papel que a comunidade local e a rede de afinidades políticas e identitárias fez com que o município assumisse sua diversidade étnico-racial. Independente disso, há várias indagações sobre as relações pedagógicas entre essa pedagogia que se pretende multirracial e outros processos educativos formais.

O pensamento educacional formal tem mais essa incumbência, contextualizar em suas pesquisas, currículos, didáticas e propostas pedagógicas esses conhecimentos que estavam submersos nos que tinham cidadania limitada. Assim, dessa forma de compreensão de alargamento do horizonte epistemológico educacional, concordo com a professora Vera Maria Candau quando diz que: “Não há educação que não esteja imersa nos processos educativos culturais do contexto em que situa.” (CANDAU, 2012, p. 13)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A educação para as relações étnico racial é produto de um mundo que ainda não se auto declarou definido. Das raízes da modernidade, da ciência coberta de “razão” para um mundo espaço-tempo das incertezas políticas e pluralidades identitárias (HALL, 2005).

As cidades negras brasileiras, como o município baiano de Camamu, revelam que há o que se pensar como as políticas educacionais universalizadas atendem essas populações. Entretanto, isso não quer dizer que é fácil esse trabalho no campo educacional esses universos sociais de embates políticos, culturais e sociais tem lógicas que devem ser traduzidas para o processo educativo formal.

Em um curto espaço de tempo essas questões foram se corporificando nas diferentes instancias da sociedade em continuo progresso. Graças a um conjunto de esforços manifestados pelo movimento negro a partir da década de 80 do século passado.

¹⁰ Resolução nº 001 de 01 de dezembro de 2016

É imprescindível que permaneça essa trajetória de lutas e que se intensifique maneiras de reeducar as práticas educativas até então formativas na conformidade humana. Reafirmar a natureza de resistência que está no âmago das comunidades afro brasileiras. O direito à escolarização é um dos artifícios de reação para a inclusão, consolidação e amadurecimento da democracia brasileira e na paulatina extinção do apartheid social que é demonstrado nas estatísticas e presente nas comunidades negras do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: junho, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola.** Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

CAMAMU. Conselho municipal de educação. **Diretrizes curriculares municipais para a educação escolar quilombola.** Resolução Nº 1, de 20 de Novembro de 2016. Camamu: Conselho Municipal de Educação - Câmara de Educação Básica (CME/CEB).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura.** Tradução de Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

GOMES, Nilma Lino (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Selva (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaraeira Lopes Mauro – 10 ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

LEI MUNICIPAL 794/2016 de 08 de abril de 2016. **Cria o dia da Consciência Negra no município de Camamu e dá outras providências.**

MÉSZÁROS, Istvan. **O Poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo editorial. 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/SECAD, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRAMENTO, Valdinéa de Jesus. **Mergulhando nos mocambos do Borrachudo**: Barra do Rio de Contas (século XIX).Dissertação de Mestrado -UFBA, Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos – 2008.

SACRISTAN, José Gemino. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=V4MFBAAAQBAJ&pg=PA3&lpg=PA3>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. 3. Ed. São Paulo : Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

CULTURAL DIVERSITY AT SCHOOL POINTS

***Abstract:** The present text is the result of readings and reflections around authors who talk about the relations between school knowledge, culture and formal education. From these discussions we present a panorama of questions about educational policies and their effectiveness in the field of school culture for diversity. It is added in the brief argument data on the process of self-affirmation of the cultural-educational identity of the municipality of Camamu (Bahia).*

***Keywords:** Knowledge. Diversity. School*

JOVENS EGRESSOS/AS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS GÊNERO E RAÇA

CARVALHO, Andréia¹ – andreiacarvalhos@yahoo.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Mestrado em Educação Tecnológica
Endereço Av. Amazonas, 7675 – Nova Gameleira
30.510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

VALENTIM, Silvani dos Santos² – silvanisvalentim@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Mestrado em Educação Tecnológica
Endereço Av. Amazonas, 7675 – Nova Gameleira
30.510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** O presente artigo apresenta dados levantados para realização da pesquisa de mestrado em Educação Tecnológica da autora. Tem por objetivo tecer um diálogo focalizando aspectos relativos a gênero e raça a partir do perfil e de respostas fornecidas por jovens egressos/as do curso de formação para o trabalho ofertado por uma Organização Não-Governamental (ONG). Para coleta dos dados aplicou-se um questionário on-line com participantes das 11 turmas realizadas no período de março/2011 a maio/2017. Este instrumento abordou questões como a idade, sexo, orientação sexual, raça e etnia, a situação civil, de moradia, familiar, escolar, de trabalho e renda, as mudanças e perspectivas profissionais. Observou-se que os dados levantados no questionário vão ao encontro dos dados estatísticos e estudos atuais, em especial àqueles relativos ao trabalho, que apontam para as desigualdades raciais e de gênero que marcam a população brasileira. Esta desvantagem é resultante do racismo conjugado com o sexismo e por vezes limita a vida escolar e profissional das mulheres (jovens) negras.*

***Palavras-Chave:** Trabalho. Juventude. Gênero. Raça.*

¹ Graduada em Psicologia pela PUC MG. Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET MG.

² Ph.D em Educação, Professora Associada do CEFET MG.

1 INTRODUÇÃO

As trajetórias de vida, escolares e profissionais dos/as jovens³ de camadas populares⁴ muitas vezes são marcadas por percalços. Por vezes, os/as jovens precisam se inserir precocemente no trabalho em um processo de inclusão perversa⁵, para contribuir com a renda familiar e/ou atender seus anseios de consumo. Muitos/as matriculam-se no horário noturno a fim de conciliar o estudo e o trabalho, e outros abandonam a escola para dedicarem-se exclusivamente ao trabalho. A ausência de experiência e/ou falta de qualificação profissional, além de outras exigências demandadas por organizações e empresas, faz com que alguns/as jovens se rendam ao imediatismo e se insiram no mercado de trabalho informal precarizado.

Este cenário é confirmado por Dayrell (2007) ao tratar das interferências na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Ao lado da sua condição de jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. “Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca da gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL, 2007, p.1108).

Dentre estes jovens, os/as negros/as estão em maioria e são eles/as que enfrentam mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Em geral eles/as são os/as mais pobres, os/as menos escolarizados/as, os/as que enfrentam diariamente o racismo. A juventude negra é a maior parcela entre os jovens e a mais afetada pela precarização e pelo desemprego o que se agrava quando são sobrepostos fatores de vulnerabilização como o racismo e a condição social (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p.269). No que tange às relações de gênero, as jovens mulheres negras são as mais prejudicadas devido às desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho.

Buscando superar as ausências de apoio familiar e do Estado, os desafios diários e o preconceito, alguns jovens adiam a entrada no mercado de trabalho formal e buscam

³ Neste artigo para denominar a população jovem utilizaremos o corte etário estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aqueles com idade entre 15 e 24 anos.

⁴ Entende-se como camadas populares aquelas formadas pelos setores de uma sociedade que não detém o capital cultural e lingüístico tido como legítimo (aquele detido pela classe média) o que faz com que sua inserção no mercado de trabalho dos membros dessa sociedade seja precária e sua renda baixa. (NICOLACI-DA-COSTA, 1987).

⁵ Utiliza-se o conceito de inclusão perversa elaborado por Sawaia (1999) no qual opta pela expressão dialética exclusão-inclusão. Ao utilizar o conceito de inclusão perversa, pretende-se apontar para a importância de demarcar que, ainda que o jovem esteja incluído nos processos produtivos e de consumo, ele pode estar excluído socialmente e politicamente.

oportunidades de formação, na maioria das vezes gratuitas, oferecidas por instituições do terceiro setor⁶, por meio da qualificação profissional, da formação para o trabalho, a fim de alcançar um trabalho digno e planejar um projeto de vida futuro.

O interesse de realizar esse estudo⁷ de Mestrado que deu origem a este artigo surgiu a partir da experiência de trabalho da autora na Organização Não Governamental (ONG) Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (CDM), na qual trabalhou por 7 anos como coordenadora de projetos em um programa social que oferece diversas oficinas e cursos para crianças, jovens e idosos/as. Uma das ações do programa é o curso de formação para o trabalho, denominado Percurso Jovem Trabalhador (PJT) e ofertado para jovens com idade entre 15 e 17 anos, moradores de dois bairros de Belo Horizonte e um bairro de Contagem/MG. O curso tem como objetivo preparar os/as jovens para inserção no Programa de Aprendizagem desenvolvido por Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFL) e/ou oportunidades de primeiro emprego.

No exercício desta coordenação foi possível para a autora conhecer um pouco da história e dos anseios de muitos/as jovens atendidos. Todos eles/as provenientes de famílias de baixa renda, estudantes de escolas públicas, muitos deles/as negros/as e a maioria do sexo feminino⁸, sonhando com o crescimento profissional e escolar, a fim de promover mudanças em suas vidas e de suas famílias. Ao final de cada curso, os participantes realizavam um trabalho no qual apresentavam o seu “projeto de vida”⁹. Após assistir às apresentações, a autora indagava-se se esses projetos seriam realizados, quais as oportunidades esses jovens teriam, quais os desafios enfrentariam e como seriam suas trajetórias de estudo e de trabalho. No âmbito do seu trabalho enquanto coordenadora não foi possível responder a estas indagações. No entanto, estas e outras questões se mostraram relevantes, o que a motivou a transformá-las em objeto de estudo.

Então, buscou-se conhecer o perfil dos jovens egressos do PJT. Aplicou-se um questionário *on-line* com participantes das 11 turmas realizadas no período de março/2011 a maio/2017.

⁶ O terceiro setor é formado por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que tem como objetivo gerar serviços de caráter público, tais como ONGs, Fundações e Associações, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSICs).

⁷ Este artigo é parte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

⁸ Confirmou-se essas informações no levantamento dos jovens e de seus contatos feito junto à ONG para aplicação do questionário.

⁹ Esta proposta foi implementada no programa do curso, a partir da 7ª turma, no ano de 2015.

Este instrumento de coleta abordou questões como a idade, sexo, orientação sexual, raça e etnia, a situação civil, de moradia, familiar, escolar, de trabalho e renda, as mudanças e perspectivas profissionais e o interesse em participar da pesquisa. Para o envio dos questionários solicitou-se os números de telefones dos jovens para a ONG e realizou-se o contato. Verificou-se que muitos estavam desatualizados e por esse motivo não foi possível enviar o questionário para todos. No entanto, obteve-se uma amostragem significativa a partir de um total de 80 questionários respondidos, a qual será apresentada mais a diante.

Ao realizar o levantamento sobre o perfil dos/as jovens participantes do curso de formação para o trabalho alguns dados chamaram a atenção no que tange as questões de gênero e de raça. Estas questões serão discutidas neste artigo e aprofundadas na pesquisa de Mestrado da autora.

2 JUVENTUDE, RAÇA E GÊNERO

A juventude foi entendida por muito tempo como um momento de passagem, de transição, de preparação para a vida adulta, de moratória. Com o passar do tempo, entendeu-se que essa passagem é vivenciada de forma diferente, de acordo com a sociedade em que os jovens vivem, com os grupos sociais aos quais pertence, com a classe social, com a sua origem (rural ou urbana), dentre outros aspectos. Além disso, a juventude é uma construção social e histórica, formulada no contexto de particularidades, de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas, sujeita a modificar-se ao longo do tempo. (PAIS, 1993)

No entanto, tem-se ainda em nossa sociedade imagens a respeito da juventude, muitas vezes carregadas de preconceitos que interferem na nossa maneira de compreender os jovens e tendem análises negativas. Dayrell (2003) aponta algumas destas imagens, para ele “uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p.40). Além disso, a juventude a partir de uma visão romântica, que considera esse período da vida como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. Recentemente surgem outras imagens, a juventude entendida como um momento de crise, uma fase difícil, com a presença de conflitos com a autoestima, distanciamento da família e até mesmo uma imagem que reduz a juventude ao campo da cultura. (DAYRELL, 2003)

Ao analisar os jovens e ao buscar compreender suas experiências se faz necessário despir-se de conceitos e imagens pré-concebidas, e considerar a diversidade que se materializa a partir vários aspectos como as condições: sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, de raça e de origem (regiões geográficas).

Dessa forma, como aponta Dayrell (2003),

construir a noção de juventude na perspectiva da diversidade implica em considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Assim, a juventude pode ser marcada a partir de condições biológicas, psicológicas e sociais quando, por exemplo, se adquire a capacidade de procriar, passa a assumir responsabilidade, a buscar a independência, dar provas de auto-suficiência, dentre outros aspectos. Mas, mesmo com todas essas características comuns a muitos/as jovens, há especificidades e singularidades que marcam a vida e a personalidade de cada jovem. “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Estudos vêm sendo realizados acerca da temática da juventude no Brasil, perpassando pelas diversidades existentes, baseados nas condições educacionais (SPOSITO, 1996, 2008; DAYRELL, 2007), sociológicas (PAIS, 1990, 2006 2009; DAYRELL, 2003), de trabalho (COELHO, 1996, 2003; LEITE, 2008) de raça e etnia (GOMES, 2004), dentre outros. “No entanto, nem sempre quando os estudos da juventude ponderam sobre essa diversidade, a questão étnico-racial é contemplada de forma mais aprofundada” (SILVA, 2010, p. 165). Além disso, pode-se dizer que ainda são restritos nesses estudos, debates aprofundados que atrelam a questão racial e à questão de gênero.

O Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), organizado por Sposito (2009) apresenta em dois volumes um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre Juventude, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social.

Corrochano e Nakano (2009) argumentam que a análise desse conjunto de pesquisas permite identificar questões que começam a demarcar o campo de estudos sobre jovens e trabalho no Brasil e que, se ampliadas por meio de novas pesquisas, poderão permitir o aprofundamento do conhecimento sobre este objeto. Um dos temas sugeridos pelas autoras seriam os diferentes grupos de jovens, levando em conta diferentes condições sócio-econômicas, questões de raça e de gênero (CORROCHANO; NAKANO; 2009, p.48).

Nesse sentido, estudos que tratam da juventude e do trabalho focalizando as temáticas de raça e de gênero são relevantes e necessários, visto que as desigualdades entre homens e mulheres, negros e brancos, se mostram evidentes em nossa sociedade, principalmente no mercado de trabalho, como apontam os dados nacionais dos indicadores sociais levantados pelo IBGE e de estudos realizados pelo IPEA.

Pode-se afirmar que essas desigualdades¹⁰ encontradas ainda hoje no mercado de trabalho, ao compararmos homens e mulheres, negros/as e brancos/as, são resquícios do processo de exclusão que a população negra brasileira sofreu após o período escravocrata, nos fins do século XIX. Verifica-se na história do Brasil, que o trabalho escravo considerado como inferior e indigno, por um longo tempo fez com negros/as trabalhadores/as fossem vistos como pessoas com baixo conhecimento e pouca capacidade, ou seja, vistos como inferiores. “A cor da pele era um elemento fundamental para identificar a condição do escravo e também para estigmatizar e marcar a inferioridade social” (ALADRÉN, 2016, p. 102).

Assim, quando o país iniciou o processo de modernização e de desenvolvimento, no fim do século XIX, vislumbrou-se um novo tipo de trabalhador, de cidadão transformador e de direitos. O povo negro foi automaticamente excluído e a mão de obra imigrante foi privilegiada, além de que a imigração contribuiria também para o suposto embaquecimento da população brasileira (SILVA, 2013). Essa hierarquia de uma sociedade escravista moderna, que colocou o negro numa condição de inferioridade, continuou fortemente presente após a abolição.

Caracterizados como incapazes de contribuir para o sistema de livre iniciativa por insuficiência intelectual, incapacidade técnica ou debilidade moral; vistos como parte e irremediavelmente presos um passado de atraso econômico e incivilidade, além de peso de retardo das novas energias progressistas da sociedade, pouco se fez em termos de políticas de proteção à população negra (SILVA, 2013, p. 96).

¹⁰ Entende-se como desigualdades o fenômeno social que produz uma hierarquização entre indivíduos e/ou grupos não permitindo um tratamento igualitário (em termos de oportunidades, acesso a bens e recursos, etc.) a todos/as. (BRASIL, 2009)

Enquanto se discutia que tipo de cidadania os ex-escravos e seus descendentes teriam, surgiram as teorias raciais evolucionistas que buscavam justificar, por meio da ciência, a inferioridade dos negros e a desigualdade social.

Torna-se importante apontar que a ideia de raça foi produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa. É um conceito que tem sido utilizada há mais de 500 anos como um instrumento eficaz de dominação (QUIJANO, 2009).

De acordo com Munanga (2000), o conceito de raça utilizado para classificar a diversidade humana passou a atuar nas relações entre classes sociais na França nos séculos XVI-XVII. Depois de alguns questionamentos sobre seu emprego ao longo do tempo, no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Desde o início, os naturalistas se deram o direito de hierarquizar as raças, e assim, os indivíduos de raça branca foram decretados superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função das suas características físicas hereditárias (MUNANGA, 2000).

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (MUNANGA, 2000, p. 22).

Apesar dos adeptos às teorias raciais, muitos intelectuais negros e brancos realizaram críticas enfáticas a essas teorias e mantiveram posições antirracistas e antirracistas. No entanto, nas primeiras décadas da República, a população negra brasileira sofreu com a ausência de políticas públicas, a exclusão social, as inúmeras barreiras raciais e foram alvos de práticas discriminatórias, restrições no acesso a instituições educacionais públicas e privadas, entraves para assumir cargos políticos e vagas conquistadas em concursos públicos, intimidação e violência policial, estando exposta a formas de tratamento racialmente desiguais característica da escravidão (DANTAS, 2016).

O “racismo” como atitude sobreviveu ao racismo como teoria científica. Mesmo que não seja mais possível, do ponto de vista científico, falar em raças humanas é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Ele pode traduzir etnocentrismos e justificar preconceitos, mas ele demarca fundamentalmente uma atitude que naturaliza uma situação social desigual, assim

como um tratamento diferente a ser atribuído a indivíduos e a grupos diversos. (BRASIL, 2009, p. 196)

Assim, como a raça e as construções racistas, o gênero e as relações sociais de poder entre homens e mulheres, são fatores que influenciam nas condições de desigualdades existentes, inclusive no mercado de trabalho.

O conceito de gênero foi “criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura” (BRASIL, 2009, p.43). Este conceito busca distinguir a dimensão biológica da dimensão social e desmonta o “procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças” (PISCITELLE, 2009, p.119).

O comportamento de homens e mulheres em sociedade, muitas vezes é entendido como se fossem naturais, determinados pelos corpos, no entanto corresponde a um aprendizado sociocultural que ensina modos específicos de viver, de se colocar no mundo e de ocupar lugares no mercado de trabalho de acordo com as prescrições de gênero determinadas e mais aceitas para cada sexo.

Dessa forma, percebe-se que a distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às assimetrias de gênero. Essas assimetrias são, portanto, desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres que conseqüentemente geram uma hierarquia de gênero. (BRASIL, 2009, p. 40)

Estudos e indicadores sociais apontam para a condição ainda precária de grande parte da população negra no país, em especial mulheres, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. As construções racistas e sexistas que se estabeleceram ao longo da história têm contribuído para colocar as mulheres negras em condições de precariedade e de desigualdade em relação aos homens e mulheres brancos/as.

De acordo com o estudo realizado por Matijascic e Silva (2016) técnicos de planejamento e pesquisa do IPEA, com dados do IBGE do período entre 1992 e 2012, no que se refere à educação, a escolaridade da população negra tem atingido patamares mais elevados e as

defasagens em relação à população branca têm diminuído. “Apesar disso, a população negra ainda experimenta desvantagens no acesso à educação, com maior atraso escolar e escolaridade um tanto menor que a população branca” (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p. 277).

Quanto ao mercado de trabalho também há desigualdades marcantes no que se refere à inserção, tipo de ocupação e remuneração. Ocupações precárias e com menor reconhecimento estão mais presentes na vida dos/as jovens negros/as. “O emprego doméstico no Brasil, ainda é relevante como ‘porta de entrada’, sobretudo para os mais jovens (16 e 17 anos) que enfrentam maiores dificuldades para ingressar no mercado de trabalho e alcançar ocupações mais seguras e com melhor remuneração” (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p. 281).

Além das desigualdades entre negros e brancos na educação e no trabalho, que apontam para a existência da discriminação racial, os estudos mostram também as diferenças existentes entre homens e mulheres, ou seja, ainda há uma discriminação presente nas relações de gênero. “As diferenças de remuneração entre homens e mulheres requerem um olhar cauteloso para a escolaridade enquanto elemento efetivamente explicativo, pois – apesar de as mulheres terem mais escolaridade – sua remuneração é persistentemente menor” (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p. 279).

Observa-se também que os/as brancos/as sempre recebem remunerações médias superiores às dos/as negros, independentemente das distinções por sexo. No entanto, as diferenças entre os mais jovens são maiores entre mulheres e homens negros do que no caso dos brancos (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p. 279). Ou seja, pode-se afirmar que a mulher jovem negra encontra-se em uma situação ainda mais desigual no que se refere ao mercado de trabalho.

As mulheres negras estão sempre em desvantagem em relação aos homens e às mulheres brancas. “A desvantagem é um dos resultados do racismo conjugado com o sexismo, e limita a vida escolar, profissional e a saúde física e mental das mulheres negras” (BRASIL, 2009, p. 224).

3 JOVENS DO PJT: ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS

O questionário¹¹ aplicado junto aos/as jovens teve como objetivo conhecer o perfil dos/as jovens participantes do PJT e compreender como estes percebem e vivenciam as questões raciais e de gênero. O instrumento foi dividido em oito seções: dados de identificação; sexo e orientação sexual; raça e etnia; situação civil, de moradia e familiar; situação escolar; situação de trabalho e renda; mudanças e perspectivas profissionais; e, sobre a pesquisa. Apresentam-se neste artigo alguns dados levantados nestas seções.

Seção 1: Dados de identificação - No momento em que responderam o questionário os jovens estavam com idade entre 15 e 22 anos, sendo a maior parte com 17 anos que corresponde a 25 % e a menor parte com 21 anos e 22 anos, correspondendo a 5 % cada.

Seção 2: sexo, orientação sexual e gênero - Nesta seção alguns dados chamaram a atenção. Verificou-se a partir das fichas de cadastro que do total de 226 jovens que participaram do curso de formação para o trabalho, 160 eram do sexo feminino e 66 são do sexo masculino. Nos resultados dos questionários da amostra coletada (80 respondentes) 71% dos/as respondentes são do sexo feminino, enquanto apenas 29 % são do sexo masculino.

Quanto à orientação sexual a maioria dos/as jovens se declarou heterossexual, o que corresponde a 85 % das respostas, 9 % se declararam homossexuais, enquanto os/as demais se declararam bissexuais ou preferiram não informar. Em relação à identidade de gênero a maioria dos/as respondentes, 91 % se declarou cisgênero, enquanto os/as demais respondentes optaram pela resposta “não sei”

Um dado que se destaca é que 50 % das jovens do sexo feminino afirmaram que em algum momento de suas vidas já se sentiram discriminadas ou oprimidas pelo fato de serem mulheres. A maioria das jovens que fizeram essa afirmação (48%) informou que a situação de discriminação ou opressão aconteceu na rua, ou em mais de um local correspondendo a 21% das respostas, seguido do ambiente escolar com 14% das respostas. Outros locais também foram citados pelas jovens, como o local de trabalho, em processo seletivo para o trabalho e em bares.

Já 89 % dos jovens do sexo masculino afirmaram que nunca se sentiram discriminados ou oprimidos pelo fato de serem homens. Enquanto apenas 11% afirmaram que sim e apontaram

¹¹ O questionário foi aplicado durante o mês de Julho/2017.

os locais como, escola, rua e processo seletivo para o trabalho como ambientes em que ocorreram a discriminação ou opressão.

Interessava também saber a opinião dos jovens sobre os papéis e tarefas atribuídas a mulheres e homens. Sendo assim, ao serem questionados se concordavam com o fato de existirem tarefas, papéis e ocupações que são exclusivas para as mulheres, 73 % informaram que não concordam, enquanto 27% informaram que concordam.

Observou-se que 74% das respondentes do sexo feminino não concordam com as tarefas, papéis e ocupações exclusivas para as mulheres, enquanto 26% concordam. Já os respondentes do sexo masculino, 73 % não concordam com as tarefas, papéis e ocupações exclusivas para as mulheres, enquanto 27 % concordam.

Como as justificativas não eram obrigatórias para a continuidade do questionário, nem todos/as os/as respondentes justificaram. Mas, notou-se a partir das respostas descritas pelos/as jovens que a maioria entende que tanto homens quanto mulheres podem exercer as mesmas tarefas, papéis e ocupações. Há no conteúdo das respostas uma defesa pela igualdade entre os sexos e a defesa de que as mulheres são capazes de exercer todas e qualquer função ou tarefa, assim como os homens.

Observou-se também que uma parcela significativa dos/as respondentes demonstra que há ainda enraizado a ideia de que determinadas tarefas, papéis e ocupações que são atribuídas a mulheres são melhores desenvolvidas por estas. Para alguns/mas jovens existe a ideia de que à mulher destinam-se as funções ligadas ao cuidado, à organização e às tarefas delicadas, e aos homens as tarefas mais pesadas que exijam maior “força bruta”.

Ao serem questionados se concordavam com a existência de tarefas, papéis e ocupações que são exclusivas para os homens, 71 % dos/as respondentes informaram que não concordam enquanto 29 % informaram que concordam.

Verificou-se que 72% das respondentes do sexo feminino não concordam com as tarefas, papéis e ocupações exclusivas para as mulheres, enquanto 28 % concordam. Quanto aos respondentes do sexo masculino, 70 % não concordam com as tarefas, papéis e ocupações exclusivas para as mulheres, enquanto 30 % concordam.

Tal como no item anterior, alguns/mas jovens justificaram suas respostas e/ou utilizaram as mesmas justificativas da questão anterior que se referia às tarefas designadas às mulheres. Notou-se que os jovens que afirmaram que não concordam com as tarefas, papéis e ocupações exclusivas para as mulheres defendem a igualdade entre os sexos.

Já as justificativas dos/as jovens que responderam que concordam com a existência de tarefas, papéis e ocupações exclusivas para as mulheres, apontam para o entendimento de que as tarefas pesadas devem ser designadas aos homens pelo fato de terem mais força física.

Seção 3: Raça e etnia - Buscou-se identificar também o perfil étnico-racial dos/as jovens participantes do curso PJT. Verificou-se a partir das respostas que a maioria dos/as respondentes, 76% dos/as jovens se autodeclararam negros (pretos e pardos). Sendo 68% das jovens do sexo feminino declararam-se negras (pretas e pardas) e 83% dos jovens do sexo masculino declararam-se negros (pretos e pardos).

Ao serem questionados se já sofreram discriminação ou preconceito racial, 82% dos/as jovens respondentes afirmaram que não, enquanto 18% afirmaram que sim. Do total de jovens que afirmaram terem sofrido discriminação ou preconceito racial 57% são da cor preta e 22 % da cor parda, os demais são da cor branca e indígena.

Do total de jovens que declararam ter sofrido discriminação ou preconceito racial, 93% são do sexo feminino.

Um dado relevante é que a escola foi o local mais citado pelos/as jovens que sofreram discriminação ou preconceito racial, presente em 50% das respostas, 14% disseram ter sofrido discriminação ou preconceito na rua, 14% em outros locais, como no abrigo, e 21% dos respondentes disseram já ter sofrido preconceito em mais de um local, os demais 51% responderam outros locais diversos.

Seção 4: Situação civil, de moradia e familiar - Buscou-se também conhecer a situação civil, de moradia e familiar dos/as jovens. Do total de respondentes, 97% afirmaram ser solteiros/as e 99% não possuem filhos. 49% informaram que moram com os pais e irmãos, enquanto 15% moram somente com mãe e com irmãos, e 11% moram somente com a mãe. Os demais residem em variadas composições, com as avós, padrastrós, madastras e outros familiares. A

maioria das moradias dos/as jovens possuem entre 3 e 5 pessoas, sendo que 38% das residências possuem 4 pessoas, 26% possuem 5 pessoas, 15% possuem 3 pessoas.

Seção 5: Situação escolar - Interessava conhecer também a situação escolar dos jovens. Verificou-se que 67% estudam atualmente e 33% não estudam. 54% dos respondentes possuem ensino médio incompleto, 35% possuem o ensino médio completo, 10% possuem o ensino superior incompleto e 1% possuem o ensino superior completo.

Todos os/as jovens estudam ou estudaram o ensino médio em escola pública. Aqueles/as que possuem o ensino superior completo ou incompleto estudaram ou estudam em uma instituição particular, sendo que destes/as, 78% com auxílio de bolsa da instituição (43%) ou do Prouni (57%) e apenas 22% sem o auxílio de bolsa.

Quanto ao acesso ao ensino superior por meio de cotas, apenas 33% dos/as respondentes acessaram por meio de cotas sociais e apenas 25% por meio de cotas raciais.

Seção 6: Situação de trabalho e de renda - As informações sobre a renda familiar nos mostram que a maioria das famílias sobrevive com poucos recursos. 55% dos/as jovens informaram que possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos, 20% possuem renda familiar de 3 a 4 salários mínimos, 15% não souberam informar a renda, 7% possuem renda familiar de menos de um salário mínimo e 3% entre 5 a 6 salários mínimos.

Quanto à realização de alguma atividade remunerada, 56% dos/as jovens informaram que tem alguma atividade remunerada e 44% informaram que não. Do total de jovens que informou não ter atividade remunerada 66% são do sexo feminino e 34% são do sexo masculino. Do total de jovens do sexo feminino que não possui atividade remunerada 78% são negras. Do total de jovens que possui atividade remunerada 67% possuem atividade formal com carteira assinada, 20% com contrato temporário, 13% informal sem carteira assinada.

Os/as jovens que exercem atividades remuneradas realizam prioritariamente atividades como aprendizes correspondendo a 56% dos respondentes, outros 20% possuem trabalho efetivo, 13% outros tipos de atividades de maneira informal como babá ou com o próprio negócio e 11% como estagiários/as.

Buscou-se verificar também se ocorreu e como foi a inserção dos jovens na aprendizagem profissional ¹² após a conclusão do curso de formação para o trabalho, uma vez que um dos objetivos do curso é encaminhá-los para oportunidades de aprendizagem. 56,3 % dos/as jovens afirmaram que foram contratados como aprendizes após a conclusão do curso.

Ao término do contrato de aprendizagem profissional, apenas 16% foram contratados pelas empresas. Este é um dado relevante, pois como é possível verificar muitos jovens ao concluírem o período de aprendizagem profissional não são efetivados, o que demonstra ainda uma fragilidade da política de Aprendizagem Profissional que não garante a permanência dos jovens no mercado de trabalho. Faz-se necessário criar novos postos de trabalho para a inserção destes jovens.

Seção 7: Mudanças e perspectivas profissionais - Observou-se que a participação no curso foi importante para a maioria dos/as jovens do ponto de vista das mudanças e perspectivas profissionais. 94% dos/as respondentes afirmaram que perceberam mudanças em sua vida profissional e escolar após participar do curso e 93 % afirmaram que suas perspectivas profissionais aumentaram após a participação no curso.

Sobre as perspectivas de futuro, 81% dos/as jovens responderam dizendo o que se vêem fazendo e onde se vêem atuando futuramente. Observou-se que a maioria dos/as jovens pretende ter uma formação acadêmica e pensa em projetos de longo prazo. Outros apresentam dúvidas quanto às escolhas profissionais futuras; e, outros ainda apontam a importância da realização pessoal, não apenas profissional, em seus projetos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados a partir do questionário aplicado junto aos os/as jovens egressos/as do curso de formação para o trabalho PJT indicam várias possibilidades de discussão. Contudo, priorizou-se neste artigo enfatizar as relações de gênero, raça e trabalho.

¹² Programa de Aprendizagem Profissional é o programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação pedagógica de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica e com atividades práticas coordenadas pelo empregador. (MTE, p.13)

Ao analisar os questionários, em especial os dados relativos a estes temas observam-se que estes vão ao encontro dos dados estatísticos levantados pelo IBGE nas últimas décadas e pelos estudos realizados pelo IPEA, em especial àqueles que apontam para as desigualdades raciais e de gênero que marcam a população brasileira, evidenciando que as mulheres negras se encontram em situação desfavorável em relação aos homens e às mulheres brancas.

Sabe-se que esta desvantagem é resultante do racismo conjugado com o sexismo e pode-se afirmar que esta limita a vida escolar e profissional das mulheres negras, incluem-se aqui as jovens mulheres negras.

Além destas, observa-se também uma discriminação nas relações de gênero. Há elementos que permeiam essas relações e que reafirmam estas desigualdades, como diferenças salariais entre negros e brancos, homens e mulheres; oportunidades diferenciadas de ascensão e crescimento profissional; ocupações precárias e com menor reconhecimento no caso das mulheres negras; entre outros. O que se leva a perceber que a mulher jovem negra encontra-se em uma situação ainda mais desigual no que se refere ao mercado de trabalho, impactando na sua vida escolar e profissional.

Diante disso, considera-se relevante a produção de estudos utilizando as categorias de gênero e de raça, atreladas à categoria juventude. Concorda-se com Silva (2010) ao considerar a importância de se refletir sobre as diferenças de gênero, orientação sexual, socioeconômica e intergeracional. “Deste modo, trazer para a cena a juventude negra é garantir, de certa forma, a visibilidade das especificidades do público que teve uma ‘inclusão subalterna’ ao longo do processo de escolarização (*e de trabalho*) em nosso país” (SILVA, 2010, p.165; *Grifo da autora*).

Acredita-se que estes estudos contribuem para a compreensão de algumas das faces da diversidade que a juventude atual nos apresenta, e podem colaborar também para os campos de estudo das juventudes, de gênero e das relações étnico-raciais, uma vez que existem poucos que realizam a articulação entre estas categorias.

REFERÊNCIAS



ALADRÉN, Gabriel. Escravidão e alforria na América Portuguesa. In: Oliveira, Iolanda; Pessanha, Marcia M.J. (org). **Educação e Relações Raciais**. V.1. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2016.

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de conteúdo**. Rio de Janeiro: CESPESC; Brasília: SPM, 2009.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1/ Marília Pontes Sposito, coordenação. – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EstadoArte-Vol-2-LivroVirtual.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017.

DANTAS, Carolina Vianna. Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: Oliveira, Iolanda; Pessanha, Marcia M.J. (org). **Educação e Relações Raciais**. V.1. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Anped, n. 24, p.40-52, set/out/nov/dez, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 12 jul. 2017.

_____. 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. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 jul. 2017.

MUNANGA, KABENGELE. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, EdUFF, 2000, p.15 – 34. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> . Acesso em 20 maio. 2017.

MATIJASCIC, Miko; SILVA, Tatiana Dias. Jovens negros: panorama da situação social no Brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012. In: **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho (Orgs). Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dimensoes_miolo_cap09.pdf. Acesso em 17 jul. 2017.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Sujeito e cotidiano: um estudo sobre a dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PAIS, José de Souza Machado. **Cultura juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da moda, 1993.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. **Diferenças, igualdade**. Heloisa Buarque de Almeida, José Eduardo Szwako (orgs.). São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009 - Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais.

QUIJANO, Anibal. O que é essa tal de raça? In: Santos, Renato Emerson, (org). **Diversidade, espaço e relações étnico raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. Coleção Cultura Negra e Identidades.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, René Marc da Costa. História dos trabalhadores negros no Brasil e desigualdade racial. **Universitas JUS**, v.24, n.3, p.93-107, 2013. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2542>. Acesso em: 16 jul. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, identidade e escola. In: **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Juarez Dayrell, organizador. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996. Disponível em: <https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2017

_____. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. **Revista Educação e Realidade**, 33(2): 83-98. jul/dez 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>. Acesso em 12 jul. 2017.

YOUNG PEOPLE OF A TRAINING COURSE FOR WORK: AN ANALYSIS FROM THE GENDER AND RACE CATEGORIES

***Abstract:** The present article presents data collected for the accomplishment of the masters research in Technological Education of the author. Its purpose is to establish a dialogue focusing on aspects related to gender and race, based on the profile and responses provided by young graduates of the training course for work offered by a Non-Governmental Organization (NGO). To collect the data, an online questionnaire was applied with participants from the 11 classes carried out from March / 2011 to May / 2017. This instrument addressed issues such as age, gender, sexual orientation, race and ethnicity, civil status, housing, family, school, work and income, changes and career prospects. It was observed that the data collected in the questionnaire compare statistical data and current studies, especially those related to work, which point to the racial and gender inequalities that mark the Brazilian population. This disadvantage results from racism coupled with sexism and sometimes limits the school and professional life of black (young) women.*

Keywords: Work, Youth, Gender, Race.

HANNAH ARENDT E A QUESTÃO NEGRA NA DESSEGREGAÇÃO DA ESCOLA DE LITTLE ROCK, 1957

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo¹ – danilo.arnaldo@ifmg.edu.br
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
Rua Érico Veríssimo, 317 – Londrina
CEP 33.115-390 — Santa Luzia – MG – Brasil

FERREIRA, Amauri Carlos² – mitolog@pucminas.br
PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Avenida Dom José Gaspar, 500 – Coração Eucarístico
CEP 30.535-610 – Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir o caso de dessegregação racial educacional acontecido na capital do Arkansas, Little Rock, nos Estados Unidos da América, em 4 de setembro de 1957. Para iluminar o contexto social e político das discussões sobre o polêmico caso, retomamos o controverso ensaio de Hannah Arendt publicado em 1959, intitulado Reflexões sobre Little Rock. Contamos, brevemente, a luta dos movimentos sociais norte-americanos ligados à questão negra até o caso Little Rock. Apresentamos variadas relações entre o caso Little Rock e algumas categorias do pensamento arendtiano como igualdade de direitos, mundo comum, responsabilidade, ação, discurso, visibilidade e crise do mundo moderno. Esclarecemos que o mundo comum é uma história comum tecida como resultado da ação e do discurso, em que os agentes se revelam pela palavra, pela voz e pelo gesto. Por fim, evidenciamos que duas mulheres foram escolhidas para narrar Little Rock: Elizabeth Eckford, a estudante de 15 anos que foi hostilizada publicamente e teve seu gesto imortalizado numa fotografia; a imagem foi republicada em diversos jornais, foi vista por Hannah Arendt que reconheceu Little Rock como um caso emblemático para a política e escreveu seu artigo.*

***Palavras-chave:** Movimentos sociais. Questão negra. Política. Educação. Ação.*

1 A COLOCAÇÃO DO PROBLEMA: LITTLE ROCK E HANNAH ARENDT

¹ Doutorando em Educação pela PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor Titular de Filosofia e Sociologia do IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais, campus Santa Luzia.

² Pós-doutor em Educação pela UFMG. Professor de Filosofia e pesquisador da PUC- Minas.

Fotografia 1 – Elizabeth Eckford hostilizada por Hazel Bryan Masseri.



Fonte: Will Counts Collection, Indiana University Archives³.

Foi no dia 4 de setembro de 1957, na cidade de Little Rock, capital do Arkansas, nos Estados Unidos da América. Elizabeth Eckford, 15 anos, e mais 8 adolescentes negros exigiam o ingresso na Escola Little Rock Central High School (MARGOLICK, 2011). O grupo dos *Little Rock Nine* foi alvo de ataques racistas. Por sua dimensão histórica, a dessegregação de Little Rock é um importante momento para os movimentos sociais no mundo e um dos principais marcos na luta contra o racismo nos Estados Unidos da América.

Uma das mais importantes pensadoras da política no século XX é Hannah Arendt (1906-1975). Após a ascensão do totalitarismo nazista na Alemanha, em 1933, ela se mudou de Berlim para Paris. A sua condição de judia expatriada foi vivenciada em meio aos movimentos sociais de resistência contra o nazismo. Na França chegou a ser prisioneira do campo de concentração em Gurs. Ao conseguir escapar do campo, fugiu para os Estados Unidos da América, chegando em 1941 (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 165). Residindo em Nova York, Arendt escreveu o polêmico texto *Reflexões sobre Little Rock*, publicado em 1959, pela revista *Dissent* (GINES, 2014).

Temos um evento. Temos um texto polêmico. Cabe-nos, agora, investigar o evento e o texto, relacionando as perspectivas de Arendt sobre Little Rock.

2 ORIGENS DE LITTLE ROCK: SEGREGAÇÃO RACIAL SULISTA E OS RESULTADOS DA LUTA PELA IGUALDADE

³ Disponível em: <http://webapp1.dlib.indiana.edu/archivesphotos/results/item.do?itemId=P0026600>. Acesso em 28 nov. 2017.

A fundação da nação norte-americana iniciou-se com os colonos ingleses estabelecidos nas Treze Colônias, na costa Leste. O desenvolvimento econômico foi diferente no Norte e no Sul. Ao Norte, predominou o modelo da pequena propriedade privada baseada no trabalho livre e assalariado e a industrialização. Ao Sul, o modelo adotado foi o da monocultura com predomínio dos latifúndios e o uso da mão de obra escrava africana.

A Guerra Civil Americana (1861-1865) colocou em disputa os estados do Norte e do Sul. O projeto separatista sulista foi derrotado e após a guerra deu-se início à refundação norte-americana, com a progressiva reincorporação dos estados derrotados. Uma guerra, contudo, não termina sem deixar marcas. A vitória do Norte fez com que se abolisse a escravidão em todo o território nacional. Por não acatarem o projeto do Norte, já nos anos finais da década de 1860, surgiram as primeiras tentativas de efetivação das políticas segregacionistas do Sul, derrotado. A convivência com os escravos recém-libertos, a igualdade de direitos e a convivência no mesmo espaço social era inaceitável para os adeptos do racismo. Assim,

Leis de segregação racial haviam feito breve aparição durante a reconstrução, mas desapareceram até 1868. Ressurgiram no governo de Grant, a começar pelo Tennessee, em 1870: lá, os sulistas brancos promulgaram leis contra o casamento inter-racial. Cinco anos mais tarde, o Tennessee adotou a primeira Lei Jim Crow e o resto do Sul o seguiu rapidamente. O termo “Jim Crow”, nascido de uma música popular, referia-se a toda lei (foram dezenas) que seguisse o princípio “separados, mas iguais”, estabelecendo afastamento entre negros e brancos nos trens, estações ferroviárias, cais, hotéis, barbearias, restaurantes, teatros, entre outros. Em 1885, a maior parte das escolas sulistas também foram divididas em instituições para brancos e outras para negros. Houve “leis Jim Crow” por todo o Sul. Apenas nas décadas de 1950 e 1960 a Suprema Corte derrubaria a ideia de “separados, mas iguais”. Dentro dessa postura segregacionista surgiu uma corrente ainda mais extremada, que defendia, em última instância, o extermínio da “população inferior”. Desse grupo emergiu a Ku Klux Klan (KKK) [...] criada em Nashville, em 1867 (KARNAL; PURDY *et al.*, 2007, p. 146).

A segregação racial norte-americana prosseguiu pelo século XX. A convivência social foi marcada pela separação entre negros e brancos nos mais diversos espaços. A partir das lutas sociais e da resistência dos movimentos sociais, o governo ampliou a dessegregação. Em 1954, a decisão da Suprema Corte sobre o caso *Brown v. Board of Education of Topeka* foi emblemático. Os pais de uma criança de sete anos, Linda Brown, protestaram judicialmente contra a segregação escolar e tiveram sucesso. O sucesso da petição é considerado decisivo para a ampliação dos direitos civis dos segregados com “um lugar destacado na literatura da liberdade” (KLUGER, 2004, p. XII, tradução nossa). Por causa dele, as divisões raciais entre estudantes brancos e negros em escolas públicas passou a ser considerado inconstitucional afirmando-se que “instalações educacionais separadas são inerentemente desiguais” (KLUGER, 2004, p. 793, tradução nossa).

Em 1955, no Alabama, a costureira negra Rosa Parks (1913-2005) tomou o ônibus e assentou-se em dos lugares da frente reservados para brancos. Ela se recusou a dar seu lugar a um deles por pedido do motorista. Foi presa e enquadrada por desobediência das leis da cidade de Montgomery (WILLIAMS e GREENHAW, 2006). O simbolismo do gesto de Rosa Parks é tão forte que nos dias atuais é ela é reverenciada como a mãe dos direitos civis.

Em 1957, dois fatos importantes ocorreram no mês de setembro: as repercussões do caso dos estudantes de Little Rock no dia 4, e a promulgação da Lei dos Direitos Civis, no dia 9. O direito ao voto foi garantido a todos cidadãos. Mais uma vez, a reforma da lei garantiu direitos negados na lei anterior, de 1895.

A segregação racial chegou *formalmente* ao fim com a Lei dos Direitos Civis, promulgada em 2 de julho de 1964, assinada pelo presidente Lyndon B. Johnson. De maneira geral, podemos afirmar que o movimento dos direitos civis compreendeu o período que vai de 1954 a 1980. Já o movimento dos direitos civis dos negros dos Estados Unidos da América teve sua efervescência entre 1955 e 1968, conseguindo reformas para a abolição da segregação racial e ampliando direitos com o surgimento de movimentos negros como o *Black Power* e os *Panteras Negras*. Não houve uma mudança social sem luta ou resistência.

3 REFLEXÕES SOBRE LITTLE ROCK: APONTAMENTOS

3.1 *Controvérsias num cenário complexo*

Hannah Arendt escreveu o ensaio *Reflexões sobre Little Rock* em 1957-1958. Ela já havia publicado uma das mais importantes obras sobre o totalitarismo na Alemanha em 1951, intitulado *Origens do totalitarismo*, seguido da coletânea de ensaios *Entre o passado e o futuro*, de 1954 e de *A condição humana*, de 1958. Era uma autora conhecida por suas opiniões políticas dadas em mais de quarenta artigos para revistas alemãs e norte-americanas até 1959.

Contudo, o artigo *Reflexões sobre Little Rock* (1959) e o livro *Eichmann em Jerusalém* publicado em 1963 que lhe renderam as maiores críticas e estão entre os seus escritos mais polêmicos no conjunto de sua obra. Em *Eichmann em Jerusalém* Arendt foi acusada de ser insensível com a questão judaica e mesmo incentivar uma visão negativa em relação aos judeus na Segunda Guerra Mundial (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 310-334). Sobre os eventos em Little Rock, Arendt escreveu o artigo com suas opiniões e tentou publicar na revista judaica *Commentary* mas teve seu pedido negado. Somente em 1959 a revista *Dissent* publicou o artigo com a seguinte nota introdutória:

As circunstâncias em que Miss Arendt escreveu pela primeira vez, mas não publicou seu artigo são descritos em sua introdução. Nós o publicamos não porque concordemos com ela - muito pelo contrário!, mas porque acreditamos na liberdade de expressão, mesmo para pontos de vista que nos parecem totalmente equivocados. Por causa da estatura intelectual da Sra. Arendt, a importância de seu assunto e o fato de que uma oportunidade anterior para imprimir seus pontos de vista havia sido retirada, sentimos que é um serviço permitir que sua opinião, e as refutações a ela, agora sejam dadas livremente. Pedimos a atenção de nossos leitores para os comentários críticos após a leitura do artigo da Sra. Arendt. Na próxima edição, ela terá, naturalmente, a oportunidade de responder aos seus críticos; e dentro dos limites do espaço, comentários fundamentados dos leitores serão impressos. - EDITORES (ARENDR, 1959, p. 45, tradução nossa).

A controvérsia do artigo arendtiano se situa na moldura da questão negra (*negro question*) norte americana em que as emoções estavam a flor da pele. Arendt nunca foi a favor da segregação racial. Era contrária à discriminação racial. Contudo, quando particulariza suas reflexões e julgamentos sobre Little Rock e a decisão da Suprema Corte no caso *Brown vs. Board of Education of Topeka*, é acusada de parecer “antipática e até mesmo insensível” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 278) com as causas da dessegregação. Nesse sentido, o artigo de Arendt tornou-se “objeto de incompreensão, de indignação e de condenação em que análises de Little Rock pareciam contraintuitivas numa América que era cada vez mais confrontada com a ‘questão negra’ e as demandas da NAACP - *National Association for the Advancement of Colored People* (BENTOUHAMI, 2008, p. 162, tradução nossa). Além do mais, Hannah Arendt “foi criticada por sua ‘cegueira’ ao significado sociopolítico da raça e do racismo no Ocidente”, advinda de uma rigidez na “aplicação das categorias filosóficas” do “público, o privado e social aos eventos de Little Rock”. Ademais, por omitir “os esforços políticos dos afro-americanos” e de “sua compreensão errônea do significado sociopolítico da raça e do racismo nos Estados Unidos”. Alguns dos críticos atuais acusam-na de “ignorância branca” pois o artigo sobre Little Rock constituiria “um erro epistêmico fundamental na obra de Arendt e, como tal, fortalece as atuais explicações da ‘cegueira’ de Arendt à história e aos esforços políticos dos afro-americanos” (BURROUGHS, 2015, p. 52). Contudo, uma leitura atenta e disposta a relacionar o artigo sobre Little Rock ao conjunto da produção política arentiana pode nos levar a conclusões interessantes para os movimentos sociais uma vez que “os conceitos desenvolvidos [...] para definir o exercício político são bastante ricos” desde que “as pessoas se ajuntem para discutir uma situação comum e decidir agir em conjunto para mudar esta mesma situação” (DUVAL, 2008, p. 84) tornando possível uma intervenção nessas condições.

Portanto, o contexto social da questão negra norte-americana era propício às controvérsias. Compreender a visada arendtiana sobre Little Rock, alicerçada no conjunto de

sua produção política, nos auxiliará na análise do evento e as suas diversas possibilidades de narração.

3.2 *Contribuições de Arendt para a história de Little Rock*

E se eu fosse uma mãe negra ou branca?

A luta da estudante Elizabeth Eckford em Little Rock apareceu para Hannah Arendt através de uma fotografia dos jornais. A adolescente “era perseguida por uma turba de crianças brancas, protegida por um amigo branco de seu pai, a face dando um testemunho eloquente do fato óbvio de que ela não estava precisamente feliz”. A situação aconteceu “porque aqueles que nela apareciam foram diretamente afetados pela ordem do tribunal federal, as próprias crianças” (ARENDR, 2004b, p. 261).

Para compreender o evento, Arendt buscou subjetivar o fato se perguntando (a) *se fosse ela* uma mãe negra ou (b) *se fosse ela* uma mãe branca do Sul.

Na primeira hipótese (a), afirma que “em nenhuma circunstância exporia meu filho a condições que dariam a impressão de querer forçar a entrada num grupo em que não era desejado”, agindo para manter o orgulho próprio, ou seja, “se eu fosse uma mãe negra do Sul, sentiria que a decisão da Suprema Corte, involuntária, mas inevitavelmente, colocara o meu filho numa posição mais humilhante do que aquela em que ele se encontrava antes”. Nesse sentido, “sentiria que a própria tentativa de começar a dessegregação na educação e nas escolas não tinha apenas deslocado, e muito injustamente, a carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças”. A escola seria um lugar indevido para se iniciar uma reforma do mundo pois essa obrigação seria dos adultos. A questão passa pela positividade dos costumes na legislação. Por isso, “a questão real é a igualdade perante as leis do país, e a igualdade é violada pelas leis da segregação” uma vez que essas leis “impõem a segregação, e não por costumes sociais e maneiras de educar crianças” (ARENDR, 2004b, 261-263). Confundir o mundo dos adultos com a escola é um passo para politizá-la e acreditar que *somente* alterando suas regras o mundo será afetado, ou seja, com essa medida a segregação teria fim no futuro.

Na segunda hipótese (b), “novamente tentaria impedir que meu filho fosse arrastado para uma batalha política no pátio da escola” e “sentiria ser necessário o meu consentimento para quaisquer mudanças drásticas”. Evidenciando a distinção entre a vida privada (família) e a vida pública (mundo) Arendt afirma que “concordaria que o governo tem uma participação na educação do meu filho na medida que essa criança deve crescer e se tornar cidadã,” no

entanto, “negaria que o governo tenha o direito de me dizer em que companhia o meu filho deva receber a sua instrução”, uma vez que os direitos de os pais decidirem essas questões para os filhos até eles se tornarem adultos só são questionados pelas ditaduras.” Mais uma vez Arendt insiste que a segregação está para além da escola, pois ela “é imposta pela autoridade governamental” (ARENDR, 2004b, 263-264).

Arendt explicita que o problema é a norma constitucional uma vez que “a discriminação e a segregação sejam regra em todo o país, elas são impostas pela legislação apenas nos estados sulistas”. Assim “essa não é em absoluto uma questão acadêmica”. Por isso, a relação entre política e educação em Little Rock está assentada na “ideia de que se pode mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro” (ARENDR, 2004b, p. 264-265) quando, de fato, a escola é afetada diretamente pelo mundo que já existe no tempo presente.

A concepção de educação em Hannah Arendt nos auxilia a entender alguns de seus pontos de vistas nas hipóteses (a) e (b). O tema da educação em Arendt é problematizado no ensaio *A crise da educação*, publicado em 1958 (ARENDR, 1992, p. 221-247). Ela percebeu que a crise da educação norte-americana era uma das cristalizações do mundo moderno (a mais radical é o totalitarismo) da ruptura política ocidental com a tradição, com uma certa teoria da ação, de autoridade e de liberdade. A adoção dos preceitos da pedagogia do pragmatismo para reformar a educação uma sociedade em conflito espelhou a crise contemporânea em solo norte-americano.

De fato, Arendt discorda do pragmatismo de John Dewey (1859-1952) e das repercussões do pensamento pedagógico dele na educação muito pelo fato do “aprender fazendo” (Ing: *learning by doing*). Para Dewey, “o fim (resultados) da educação se identifica com os seus meios (processos) do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com os processos de viver” e assim, “enquanto vivo, *não me estou, agora, preparando para viver daqui a pouco*, estou vivendo. Do mesmo modo, eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação” (DEWEY, 1971, p. 93). A ênfase da educação é dada ao aluno e suas experiências de vida. Arendt critica o pragmatismo afirmando que “seja qual for a conexão entre fazer e aprender [...] tende a tornar absoluto o mundo da infância” e “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDR, 1992, p. 242).

Arendt afirmou que a questão fundamental da crise educacional norte-americana é a da responsabilidade dos adultos em relação às crianças e jovens, em suma, a crise do *amor mundi* (ARENDR, 2004c, p. 213-225; ASSY, 2015, p. 20-24). Essa responsabilidade define a

mediação a ser realizada entre crianças e jovens e a escola uma vez que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e também, “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (ARENDR, 1992, p. 247).

Para Arendt, a educação tradicional ocidental tem como marca a responsabilidade pelas crianças e jovens a fim de colocá-los pouco a pouco em contato com o mundo dos adultos, aquela esfera pública que existe antes da chegada deles e que permanecerá depois da morte. A função da educação é a conservação do mundo pela mediação entre adultos, crianças e jovens pois “faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa: a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDR, 1992, p. 242).

Quando a educação antecipa as relações mundanas e centra-se nas poucas experiências das crianças e jovens que estão ainda em formação – crítica destinada ao pragmatismo –, evidencia-se uma crise. Por isso, a responsabilidade pela introdução dos recém-chegados ao mundo é da educação e de seus dispositivos. No caso de Little Rock a escola foi colocada no centro de uma ação judicial de dessegregação em um país com leis de segregação. Por isso, Arendt discorda de que a escola deve ser a protagonista da dessegregação. A escola é um reflexo do mundo. Assim, afirma Arendt, “a fotografia me pareceu uma caricatura fantásticas da educação progressista” por negar e abolir “a autoridade dos adultos”, negando “implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo” (ARENDR, 2004b, p. 272). Mais uma vez, uma dura crítica arendtiana à instrumentalização política da educação.

E se a lei não mudar? Quem é responsável pelo mundo?

Continuando a exposição dos argumentos arendtianos sobre Little Rock, apresentamos dois conceitos importantes. O primeiro diz respeito à norma constitucional da igualdade e o segundo é sobre a responsabilidade pelo mundo comum.

1º) O evento de Little Rock se relaciona diretamente com a tradição cultural racista e a omissão da legislação norte-americana. Para Arendt, “a atitude do país com a sua população negra está arraigada na tradição americana, e em nada mais” já que “a questão da cor foi criada por um grande crime na história dos Estados Unidos e só tem solução dentro da estrutura política e histórica da República” (ARENDR, 2004b, p. 266).

A República moderna para Arendt “é baseada na igualdade de todos os cidadãos” e, “como tal tem uma importância na vida política de uma república maior do que em qualquer outra forma de governo”. Contudo, há um problema na igualdade. Segundo Arendt, este princípio “não é onipotente”, ou seja, “não pode igualar características naturais, físicas,” uma vez que “esse limite só é atingido quando são eliminados os extremos das desigualdades da condição econômica e educacional”, derivando daí um ponto crítico que é o fato de que “quanto mais igualdade permeia toda a estrutura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferentes dos outros” (ARENDR, 2004b, p. 268).

Sobre esse primeiro ponto, precisamos nos referir a outro contexto em que também o racismo predominou. No livro *Origens do totalitarismo*, Arendt já conceituava os problemas advindos do princípio regulador de que todos somos iguais perante a lei. Para ela, a ideia de igualdade universal entre os homens cunhada pela Revolução Francesa em 1789 – e que foi decisiva para a formação do conceito de Estado-nação na Europa – foi uma das “mais incertas especulações da humanidade moderna”. Para Arendt, quanto mais uma nação se aproxima da igualdade de condições, mais difícil se torna desvencilhar-se da inevitável explicação a respeito das diferenças entre as pessoas e grupos (o que a princípio não é positivo nem negativo, mas poderia criar uma situação de conflito). Os grupos de iguais tendem a se fechar em relação aos outros e aprimorar suas diferenças. Para Arendt, “sempre que a igualdade se torna um fato social, sem nenhum padrão de sua mensuração ou análise explicativa,” são diminuídas as chances “de que se torne princípio regulador de organização política, na qual pessoas têm direitos iguais, mesmo que defiram entre si em outros aspectos” (ARENDR, 2004a, p. 76).

A questão de fundo é que no mundo comum vivemos em pluralidade, não em igualdade. A norma da igualdade pode ser interessante *formalmente falando*, mas exige uma capacidade política avançada para lidar com os conflitos advindos da frieza da lei.

Os judeus europeus, por exemplo, quanto mais se aproximavam da igualdade, “mais surpreendentes se revelavam as ambivalências; de um lado, o ressentimento social contra os judeus, de outro – e ao mesmo tempo – uma atração peculiar por eles.” É que os sentimentos ambíguos de proteção/favorecimento e ressentimento/discriminação resultaram em antissemitismo uma vez que “conseguiram envenenar a atmosfera social, perverter as relações sociais entre judeus e gentios e influenciar a conduta dos judeus” (ARENDR, 2004a, p. 77). Para Arendt, tanto a questão judaica na Europa quanto a questão negra norte-americana foram e são uma questão política e não somente social. Por isso, a compreensão do antissemitismo

européu interferiu diretamente na compreensão arendtiana de Little Rock, uma vez que o assimilacionismo judaico é bastante semelhante por seu aspecto de violência contra a condição racial de um grupo social. Talvez nesse sentido, consigamos captar a noção arendtiana de que primeiramente há um problema no mundo comum que é transferido para a escola. Queremos ver a igualdade para todos, sem se preocupar com o seu grau de violência inerente na padronização cultural. Está em jogo aqui a capacidade de resistência dos movimentos sociais em garantir sim, seus direitos, mas de manter a sua identidade em prol da manutenção de suas características específicas.

Um problema colocado aos judeus –mas que se aplica por analogia à questão negra: o que fizeram eles para combater a discriminação social e política na Europa do século XIX e primeiras décadas do século XX? Segundo Arendt, o “destino social do judeu médio foi determinado por sua eterna falta de decisão.” Para os judeus a questão judaica não era uma questão política – pois “havia perdido todo o significado político, mas obcecava suas vidas pessoais e influenciava suas decisões com redobrada tirania.” A condição política judaica na Europa “tornava-se uma amarga realidade” em que “não era fácil deixar de se assemelhar ao ‘judeu’ e permanecer judeu; fingir não ser como os judeus e, contudo, demonstrar com suficiente clareza a sua judeidade” (ARENDR, 2005, p. 90). Assim, a questão judaica foi vivenciada dramaticamente no interior de cada judeu, não na vida pública, não como reação a uma condição política imposta pela sociedade europeia. Podemos inferir que no caso de Little Rock a crítica de Arendt mantém-se inalterada em relação à questão judaica: a política é a capacidade de agir em concerto, em comum, e nos obriga a agir no espaço público coletivamente, através de uma decisão que trará consequências para o grupo.

2º) Uma questão importante para Arendt foi o fato de a escola pública ser o lugar onde a lei incidiu prioritariamente, obrigando as crianças e jovens a resolver uma situação que nem mesmo a legislação ainda havia resolvido. De fato, a responsabilidade pelo mundo comum e suas leis é dos adultos o que “sobrecarregaria as crianças, brancas e pretas, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessariam incapazes de resolver” e por isso que, conclui Arendt, “ninguém vai achar fácil esquecer a fotografia reproduzida nos jornais e revistas em todo o país” (ARENDR, 2004b, p. 271).

O mundo é um espaço coletivo de convivência, construído pela capacidade humana do trabalho e reconstruído continuamente pela ação, que é “a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o

mundo” (ARENDDT, 2005, p. 15). Assim, a conclusão arendtiana é de que somos todos responsáveis pelo mundo que construímos e reformamos pela ação uma vez “nenhum homem pode ser soberano porque a Terra não é habitada por um homem, mas pelos homens” (ARENDDT, 2005, p. 246).

A responsabilidade pelo mundo comum exige que a educação seja um espaço de preparação das crianças e jovens para agir no mundo com autonomia. O *amor mundi* é a responsabilidade pelo que estamos fazendo ao agir em liberdade. As gerações humanas se sucedem e deixam de herança para os que estão adentrando no mundo pelo nascimento o que foi feito. Nesse sentido, a qualidade da herança que deixaremos para as futuras gerações, leva à ideia de que “só podemos escapar a responsabilidade política e estritamente coletiva abandonando a comunidade, e como nenhum homem pode viver sem é pertencer a alguma comunidade, isso significa simplesmente trocar uma comunidade por outra, e assim um de responsabilidade por outro” (ARENDDT, 2004c, p. 217). O caso Little Rock é emblemático nesse sentido pois, evidencia que há uma esperança vazia e imaginária no futuro sem o comprometimento da ação no espaço coletivo, ou dizendo de outra maneira, para Arendt, os adultos se omitem na ação e deixam a cargo da educação e das crianças e jovens a resolução dos problemas do mundo comum.

Portanto, o caso Little Rock apresenta um problema político em relação à igualdade de direitos que Arendt acredita ser formalmente fundamental ter sua garantida conquistada mas, que pode levar a um assimilacionismo negador da identidade do grupo. É preciso ter capacidade de resistência para não perder a pluralidade, a diversidade. Outro problema é o da responsabilidade pelo mundo comum, o *amor mundi*, mundo que será herdado pelas futuras gerações e é uma construção coletiva, sujeita à pluralidade humana. O *amor mundi* em Arendt é o respeito ao tempo de maturação das crianças e jovens na educação pela escola para agir no mundo (ALMEIDA, 2011, 52-90).

Os movimentos sociais, a visibilidade e o discurso

Para Hannah Arendt a modernidade tardia, ou seja, o mundo depois da Segunda Guerra Mundial, passou a não dialogar mais com a tradição de ação no espaço público herdada dos gregos e dos romanos, nas experiências da *polis* e da *res publica*.

A decadência da ação surgiu como uma crise do mundo moderno, configurada na desvalorização do espaço público em que os problemas da comunidade são discutidos e onde somos ouvidos e ouvimos os outros, num exercício de liberdade. Uma crise da ação, esta

capacidade humana de estar com os outros, em pluralidade. A ação entendida como um poder coletivamente compartilhado no espaço entre os homens.

Assim, no pensamento arendtiano, propõe-se um olhar generoso para outras experiências do passado político a fim de iluminar as discussões atuais. Nesse sentido, recupera o conceito de ação na *polis*. Na Grécia Antiga, a *polis*, e mais objetivamente a ágora, era o espaço público da liberdade, situando-se “exclusivamente na esfera política” uma vez que “ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando do outro e também não comandar” não significando “domínio, como também não significava submissão” (ARENDR, 2005, p. 40-41). Mas não apenas na *polis* grega, mas também na *res publica* romana havia “a garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência, senão à imortalidade, dos mortais” (ARENDR, 2005, p. 66).

A *polis* e a *res publica* eram espaços de discurso e de ação, resultando daí que a palavra pode ser um ato intersubjetivo, plural, coletivo, público. Assim, “a organização da comunidade que resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam” (ARENDR, 2005, p. 211).

Arendt acredita que o movimento negro *recupera* em certa maneira o sentido tradicional de visibilidade e a capacidade de discurso em que “ser visto e ser ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. E este é o significado da vida pública” (ARENDR, 2005, p. 67). O movimento negro ao lutar por direitos iguais acaba por incorporar um valor político em que aparece o ideal da isonomia que é, antes de qualquer direito, a liberdade para agir e falar no espaço público. Isonomia é ter visibilidade. Isonomia é ter direito ao discurso no espaço público.

Talvez alguns críticos de Arendt não tenham se atentado para os *elogios da ação* relacionados ao movimento negro por ocupar o espaço público e por propor discussões de âmbito nacional nos Estados Unidos da América a partir da luta social, da visibilidade pelos protestos e gestos contrários à segregação racial. Para ela, “em todas as regiões do país, não menos no Leste e no Norte com sua legião de nacionalidades do que no Sul mais homogêneo, os negros se salientam por causa de sua ‘visibilidade’. Isso significa que eles “não são a única ‘minorias visível’, mas são a mais visível” (ARENDR, 2004b, p. 267). Assim, a visibilidade é uma exigência de isonomia, o direito a lutar por direitos e ao espaço público. O movimento negro na luta por direitos civis, sociais e políticos tornaram visíveis e incontornáveis para a

sociedade norte-americana suas demandas. A visibilidade social é um dos fundamentos defendidos por Arendt, o aparecimento da pluralidade no espaço público.

Por isso, os negros “se parecem bastante com os novos imigrantes, que invariavelmente constituem a mais “audível” de todas as minorias e assim sempre são mais propensos a despertar sentimentos xenófobos.” Contudo, “embora a audibilidade seja fenômeno temporário, raramente persistindo além de uma geração, a visibilidade dos negros é inalterável e permanente”. Para Arendt, “essa não é uma questão trivial” uma vez que “na esfera pública em que nada conta menos que se possa fazer ver e ouvir, a visibilidade e a audibilidade são da maior importância”. E não adianta “argumentar que essas são apenas aparências exteriores [pois seria] incorrer em petição de princípio” uma vez que “são precisamente as aparências que ‘aparecem’ em público, e as qualidades interiores, os dons de coração e mente, apenas são políticas na medida em que seu portador deseja expô-las em público, colocá-las na ribalta do mercado” (ARENDR, 2004b, p. 267-268). Ouvir e ser ouvido, ver e ser visto no espaço público da ação são os fundamentos da política em Arendt. Para ser ouvido e visto é preciso uma *decisão* política que implica uma *responsabilidade* com o mundo comum.

Assim, a ação e o discurso são essencialmente humanos e essencialmente políticos. E são as marcas das manifestações do movimento negro ao Sul dos Estados Unidos. Enviar as crianças para a escola, por exemplo, pode ser avaliado como um rompimento do isolamento radical pretendido pelas leis de segregação, que intencionavam exatamente a apatia política em que “estar isolado é estar privado da capacidade de agir” (ARENDR, 2005, p. 201).

As manifestações de Little Rock expressam a luta contra a violência da segregação racial pois se tornou uma luta política. A luta dos movimentos sociais é um embate constante contra o instrumento moderno de mudez do discurso e da invisibilidade. A violência, seja qual for a sua matriz, baseia-se na geração da inação, da apatia, do medo de agir e ser repreendido. Enquanto implemento voltado para a coação, para que seja alcançada obediência através de um comando efetivo, a violência é “muda, e por este motivo, a violência por si só, jamais pode ter grandeza.” Arendt percebeu a mudez da violência no mundo moderno. Por isso, ela acreditava que “com o ser político, o viver numa *polis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através de força ou violência.” Com isso, “para os gregos, forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas,” ou seja, gestos “típicos da vida fora da polis, característicos do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos” (ARENDR, 2005, p. 35-36).

É por isso que, para Arendt, não pode haver política sem liberdade (os movimentos sociais normalmente usam os gritos de guerra quando em manifestações públicas) uma vez que “o preceito de liberdade foi criado ao mesmo tempo, e não antes, que o homem” (ARENDR, 2005, p. 190). Não há política sem palavra. É pela palavra que o ser humano se faz político. A palavra é o elo entre os homens no plural, o que torna público sua subjetividade e os torna intersubjetivos. Assim, “os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos (ARENDR, 2005, p. 12). Isso se dá no espaço público, “o local onde os indivíduos se veem e são vistos, falam e ouvem. É *onde* ocorre o encontro com os outros, em princípios iguais, mas que se diferenciam por sua atuação, por seu discurso.” É o espaço político primeiro, o lugar “da reunião pública, na qual cada um percebe-se em simetria e identifica-se como membro de uma mesma comunidade” (SCHIO, 2006, p. 44).

Portanto, “a ação e o discurso são, de acordo com Hannah Arendt, os modos pelos quais os seres humanos se revelam uns aos outros na teia das relações intersubjetivas” criando a possibilidade de criar novas histórias, uma vez que na pluralidade a história nada mais é que o “livro de muitos atores e narradores” (ARENDR, 2003, p. 235). Little Rock, apesar de todas as controvérsias, torna visível o desejo de liberdade de uma minoria social num determinado contexto histórico e isso referenda o sentido da política em Hannah Arendt.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dessegregação da escola de Little Rock é um marco para os movimentos sociais ligados aos direitos das minorias e dos negros no mundo. Elizabeth Eckford e mais oito adolescentes deram visibilidade ao racismo contra os negros do Sul ao *aparecerem* do espaço privado para o espaço público. Foram acompanhados de fotógrafos que registraram a polêmica. Por isso, discutimos o contexto de Little Rock a partir do controverso texto de Hannah Arendt, cuja principal insistência é na mudança legislativa para a garantia dos direitos a todos os negros.

De fato, para se ter visibilidade social é preciso entrar na “esfera dos negócios humanos” que “consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos.” As histórias acontecem na vida em comum pois são tecidas, tramadas, cerzidas como “resultado da ação e do discurso” em que os agentes se revelam pela palavra, pela voz, pelo gesto. A história não tem apenas um autor ou apenas um produtor. É a soma das ações de muitos agentes, de muitos quereres, de muitas intenções. Por isso, a história não é o resultado da ação

individualista pois um de seus mobilizadores para a transformação é a política, a vida em comum, em que se escreve “livro de histórias da humanidade, com muitos autores e narradores” (ARENDDT, 2005, p. 196-197). Nesse sentido,

A veracidade dos fatos nunca é forçosamente verdadeira. Os historiadores sabem como é vulnerável a textura de fatos na qual passamos nossa vida cotidiana; está sempre em perigo de ser perfurada por mentiras comuns, ou ser esvaçada pela mentira organizada de grupos, classes ou nações, ser negada ou distorcida, muitas vezes encoberta cuidadosamente por camadas de falsidade, ou ser simplesmente deixada cair no esquecimento. Os fatos necessitam de testemunho para serem lembrados e de testemunhas de confiança para se estabelecerem, para que possam encontrar um abrigo seguro no domínio dos assuntos humanos (ARENDDT, 2006, p. 16)

Little Rock comprova que os movimentos sociais são fundamentais para as mudanças no mundo comum. A luta contra a segregação racial e suas consequências para o *amor mundi* são muito importantes uma vez que se pretende deixar de herança para os recém-chegados pelo nascimento um espaço coletivo de convivência melhorado, mais humanizado. A responsabilidade por uma sociedade mais justa é de todos os movimentos sociais e de todos e todas que acreditam que as memórias coletivas precisam ser narradas para iluminar o nosso tempo presente. Por isso, demos visibilidade para duas mulheres na nossa narrativa: Elizabeth Eckford e Hannah Arendt que se encontraram um dia numa fotografia de jornal e foram eternizadas de maneiras diferentes por suas posições políticas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Crises da república**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. A crise da educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 221-247.
- _____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- _____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004a.
- _____. Reflexões sobre Little Rock. In: _____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004b, p. 261-281.
- _____. Responsabilidade coletiva. In: _____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004c, p. 213-225.

ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENTOUHAMI, Hourya. Le cas de Little Rock Hannah Arendt et Ralph Ellison sur la question noire. **Tumultes**, Paris, n.30, v. 1, 2008/1, p. 161-194.

BURROUGHS, Michael D. Hannah Arendt, “Reflections on Little Rock,” and white ignorance. **Critical Philosophy of Race**. Pensilvânia, n.1, v.3, 2015, p. 52-78.

COUNTS, Will. **Elizabeth Eckford and Hazel Bryan**. Will Counts Collection. Archives Photograph Collection. Indiana University. Disponível em:
<<http://webapp1.dlib.indiana.edu/archivesphotos/results/item.do?itemId=P0026600>>. Acesso em 28 nov. 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUVAL, Michelle. L’action collective pensée par Hannah Arendt: comprendre l’agir ensemble pour le favoriser. **Service Social**, Laval, n. 541, 2008, p. 83-96.

GINES, Kathryn T. **Hannah Arendt and the negro question**. Bloomington: Indiana University Press, 2014.

KARNAL, Leandro; PURDY, Sean; FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KLUGER, Richard. **Simple Justice: The History of Brown v. Board of Education and Black America's Struggle for Equality**. New York: Vintage Books, 2004.

MARGOLICK, David. **Elizabeth and Hazel: Two Women of Little Rock**. New Haven: Yale University Press, 2011.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

WILLIAMS, Donnie; GREENHAW, Wayne. **The Thunder of Angels**. The Montgomery bus boycott and the people who broke the back of Jim Crow. Chicago: Lawrence Hill Books, 2006.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

HANNAH ARENDT AND THE NEGRO QUESTION IN LITTLE ROCK SCHOOL DESEGREGATION, 1957

Abstract: The purpose of this article is to discuss the case of educational racial desegregation that took place in Arkansas, Little Rock, United States of America, on September 4, 1957. To

illuminate the social and political context of the controversial case we resume the controversial essay by Hannah Arendt published in 1959, entitled Reflections on Little Rock. We briefly recount the struggle of the American social movements linked to the black issue until the Little Rock case. We present various relationships between the Little Rock affair and some categories of Arendtian thought as equal rights, common world, responsibility, action, discourse, visibility and crisis of the modern world. We clarify that the common world is a common history woven as a result of action and discourse, in which agents are revealed by word, voice and gesture. Finally, we note that two women were chosen to narrate Little Rock: Elizabeth Eckford, the 15 years old student who was publicly harassed and had her gesture immortalized in a photograph; the image was republished in several newspapers, was seen by Hannah Arendt who recognized Little Rock as an emblematic case for politics and wrote her article.

Keywords: *Social movements. Negro question. Policy. Education. Action.*

GÊNERO E ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA NO CAMPO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

SILVA, Elisângela de Jesus Furtado da¹ – elisangelafurtado23@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas Avenida
Presidente Antônio Carlos, 6.627, Pampulha 31270-901- Belo Horizonte - MG - Brasil

MARTINS, Mariana Jária² – martinsmari@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas Avenida
Presidente Antônio Carlos, 6.627, Pampulha 31270-901- Belo Horizonte - MG - Brasil

OLIVEIRA, Thais Zimovski Garcia De³ - thais.zimovski@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas Avenida
Presidente Antônio Carlos, 6.627, Pampulha 31270-901- Belo Horizonte - MG - Brasil

***Resumo:** Dada a emergência da temática de gênero no campo da Administração, o presente artigo tem como objetivo, a partir de pesquisa bibliográfica, fazer um levantamento sobre como o gênero é abordado teórica e epistemologicamente nas principais revistas científicas de administração de acordo com a avaliação da Qualis Capes, sendo elas: RAC, RAM, RAP, RAUPS, Cadernos EBAPE.BR e O&S. A partir das análises, foi constatado que houve um aumento da produção científica sobre gênero na Administração, no entanto, não é feita uma problematização concreta sobre a temática, reforçando e reproduzindo uma visão essencialista da mulher e da divisão sexual do trabalho e da divisão sexista da sociedade. Mesmo que haja esta limitação no campo, é importante ressaltar que a presença do gênero na Administração, faz com que, como no caso limitado de estudos destinados às mulheres, sejam colocadas em pauta a discussão para que haja mudanças nas relações de poder na área.*

¹ Graduada em Administração pela PUC Minas, especialista em Gestão Estratégica de Recursos Humanos e Mestranda em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais.

² Graduada em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas e Mestranda pela Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Graduação em Administração pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Mestranda em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Palavras-chave: Gênero. Pós-estruturalismo. Administração. Estudos Organizacionais. Organizações.

1. INTRODUÇÃO

Muitos são os trabalhos realizados na contemporaneidade tendo como fundamentação teórica as teorias de gênero (MATOS, 2008). Na ciência social, psicologia e administração, principalmente, estas teorias tem se expandido, sobretudo a partir de perspectivas pós-estruturalistas⁴. No entanto, essa tendência não impede que um movimento contrário, crítico e reflexivo tenha se erguido em contraposição a estas concepções que se propõe a tratar gênero enquanto categoria não essencialista. Sendo assim possível perceber que este campo de estudo não está livre de contestações, contradições e heterogeneidades políticas.

Por essa razão se justifica a proposta de, por meio de pesquisa bibliográfica das publicações realizadas entre os anos de 2010 e 2016 nas principais revistas da área administração no país⁵, sendo elas: Revista Organizações & Sociedade (O&S), Revista de Administração Contemporânea (RAC), Revista de Administração Pública (RAP), Revista de Administração Mackenzie (RAM), Revista de Administração de Empresas (RAE), Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP) e Cadernos EBAPE, analisar como os autores e autoras têm se aproximado do tema, de modo que seja possível compreender de quais pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos estas pesquisas têm se valido, bem como o que têm buscado em seus objetivos gerais.

⁴ Podemos compreender o pós-estruturalismo como uma corrente filosófica que é oposta às questões filosóficas estruturalistas, tendo a intenção de desomogeneizar as “estruturas” e os sistemas do estruturalismo, como a questão da metafísica e fazendo à crítica ao sujeito humanista do estruturalismo (PETERS, 1996). O pós-estruturalismo tratado no campo da filosofia, pode ser entendido como um campo do conhecimento, uma epistemologia, ou seja, adquirindo um aspecto antifundacionista, em contrapartida ao fundacionismo do estruturalismo (SOUZA, 2012). Assim, na perspectiva de uma história crítica, o pós-estruturalismo trabalha com questões ligadas à transformação, mudança, genealogia, ruptura e descontinuidade das estruturas (PETERS, 2000); e, coloca em questão temas com bases racionalistas e realistas retomadas do positivismo pelo estruturalismo (SOUZA, 2012).

⁵ Será apresentada na metodologia os critérios utilizados para a classificação das revistas.

Desde o início da estruturação desta pesquisa já esbarramos nas principais controvérsias deste tema. Para delimitar os parâmetros os quais contemplariam o objetivo dessa proposta, foi preciso a priori delimitar o que seria, afinal, tratar de gênero. É importante salientar que partimos de uma visão não biologizante dos sexos e assim assumimos a concepção de gênero enquanto algo construído histórica, social e culturalmente (SOUZA, 2016) e também, como um conjunto de ações que fazem com que aconteça a constituição do sujeito (BUTLER, 2016) Dessa forma, gênero não é uma escolha objetiva e individual, tampouco é a livre performance de atributos ou características considerados femininos ou masculinos. A partir da perspectiva pós-estruturalista pode-se dizer que gênero é um conceito que, em si, indica a cisão entre corpo biológico e o “corpo social”, indicando que, apesar destes “corpos”, em essência, não serem a mesma coisa, são submetidos a uma forma de relação, não natural, mas imposta socialmente por meio de normas historicamente reificadas.

Neste sentido, se entendemos gênero como algo imposto a qualquer ser social, quais seriam, afinal, os artigos que tratam da questão de gênero? Artigos que falam de sujeitos submetidos a desigualdades sociais devido à subordinação histórica do gênero ao qual foram elencados, como é o caso das mulheres? Artigos que tratam de sujeitos que flutuam e transitam entre o binarismo heterossexual ou que, de algum modo, rompem com essa matriz normativa a qual a sociedade se assenta, como pessoas transgênero, travestis e transexuais? Ademais, se gênero não é “exatamente o que alguém ‘é’ ou nem é precisamente o que alguém ‘tem’” (BUTLER, 2004, p. 42), mas algo que alguém faz, já que gênero pressupõe uma ação (BUTLER, 2016), não seriam os “homens” também submetidos aos complexos meios que envolvem essa questão?

Para delimitação do tema de gênero a ser abordado no levantamento bibliográfico do presente trabalho, optou-se em concentrar as teorias de gênero frente ao que elas estão abordando e desenvolvendo sob a perspectiva feministas. Lembrando que, esta delimitação não reduz gênero aos estudos de mulheres nem negligencia a existência de outros gêneros como gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, entre outros. Pelo contrário, sabe-se do campo performativo dos estudos de gênero e da busca pela ruptura do binarismo sexo/gênero e do determinismo biológico. Outros fatores que levaram a escolha da limitação de gênero às mulheres, serão apresentados na metodologia.

Para isso este trabalho foi organizado da seguinte maneira: além desta introdução, elaboramos um apanhado teórico buscando expor brevemente as principais correntes pós-estruturalistas dos estudos em gênero e de como gênero vem sendo abordado no campo da administração. Posteriormente, destinou-se uma seção aos procedimentos técnicos e metodológicos empregados na coleta e análise dos dados. Por fim, além de uma análise sistemática dos artigos selecionados, haverá uma breve discussão acerca dos principais pontos percebidos a respeito dessa produção científica e sua relevância para a administração, assim como para os estudos organizacionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teorias de gênero sob a ótica pós-estruturalista

Quando falamos de gênero⁶, devemos estar atentos ao debate entre natureza e cultura, ou mais especificamente, entre natureza e sociedade, a partir da teoria da performatividade, onde, explora-se a noção de subjetividade ou de constituição das sujeitas e sujeitos. (BUTLER, 2016)

No entanto, primeiramente, é importante ressaltar que com relação ao gênero, não devemos reduzi-lo ao se pensar a dicotomia homem/mulher, masculino/feminino. Na verdade, ao problematizar a questão do gênero no campo teórico pela ótica pós-estruturalista, estamos rejeitando a ideia do determinismo biológico, com ser homem e ser mulher se reduz ao sexo (MARIANO, 2005; SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013).

O que os pós-estruturalistas nos dizem sobre o gênero, segundo a influência que tiveram dos estudos foucaultianos sobre poder e saber, é que, se para Foucault (1999) não há um sujeito universalizante e pré-determinado às práticas normativas, as teorias de gênero defendem a constituição das sujeitas e sujeitos remetendo à, dimensão histórica, social,

⁶ Não estamos delimitando a problematização de gênero à questão da mulher. Mas, pelos estudos levantados a categoria é a mais problematizada nas questões de gênero e vê-se uma ligação entre teorias feministas e de gênero. Mulher como categoria de gênero, busca romper com a visão “essencialista” do humanismo/iluminismo da mulher reduzida ao determinismo biológico e também romper com a chamada matriz heterossexual.

cultural e discursiva das relações de poder e saber, então se pode tratar as relações de gênero como forma de relações de poder.

Assim, o que antes se via na unidade, neutralidade e universalidade entre as relações sexuais ou de gênero, com a figura do homem norteando uma representatividade e a mulher posta como o “Outro” (BEUAVOIR, 1992), ao se conceituar gênero a uma ruptura com a visão determinística e binária, pensando cada indivíduo, seja ele homem ou mulher, como construções sociais e culturais, relacionadas à classe social, etnia, raça e sexo (SCOTT, 1995). Quando ocorre a repressão das diferenças existentes entre os gêneros, há uma cristalização das hierarquias sociais, das relações de poder e da identidade (BUTLER, 1993).

Desta forma, na corrente pós-estruturalista das teorias de gênero, rompe-se com as dicotomias e binarismos, justamente pela crítica à estas reduzirem e excluírem as diversidades de gênero. Na perspectiva pós-estruturalista, o que se encontra é a fluidez das identidades de gênero, onde, mulher/mulheres/feminino, homem/homens/masculino, gays, lésbicas, transexuais e transgêneros, cada um compõe uma categoria de gênero que, onde é considerada a subjetividade do indivíduo, devido a este sujeito ser construído de maneira social, cultural, histórica e também, pelo fato de perpassar esferas de raça, classe, etnia e sexo (BUTLER, 2016).

Pensando-se assim na subjetividade e na construção dos indivíduos alinhada à outras categorias para além do gênero, como raça, classe, etnia e sexo, podemos pensar no gênero, especificamente, como uma ação com base na teoria da performatividade. Quando pensamos na performatividade de gênero e na constituição dos sujeitos e sujeitas, falamos de um caráter plural desta performatividade, indo ao contrário da visão reducionista de atrelar sexo ao gênero, e também, para se pensar numa reorganização do campo de poder de reconhecimento. Assim, temos que o gênero é dado a partir da performatividade, da interpretação e da interatividade entre cultura e sociedade, buscando e promovendo a ruptura do pensamento como construção social do sexo. A performatividade do gênero pressupõe que os indivíduos sejam constituídos por atos, sendo um efeito das normas sociais e não pré-existente.

Deste modo, as teorias de gênero pós-estruturalistas buscam romper com a noção de identidade, ao binarismo e à dicotomia, os quais os reduzem e excluem em um regime

dado como normal e hegemônico; na verdade, a questão central e de grande importância é compreender gênero como categorias e a construção dos sujeitos nestas partindo do social, cultural e histórico.

2.2 Gênero no contexto das organizações

Quando se pensa em gênero e o contexto organizacional, deve-se primeiramente entender que a emergência do primeiro nos estudos organizacionais da área de administração é devido às assimetrias e complexidades atuais deste campo (ANDRADE; et al., 2002). Se pensar gênero pela abordagem pós-estruturalista como discutido no tópico anterior, temos que o conceito não parte de um determinismo biológico, mas sim, de uma construção social; assim, considerando a complexidade e dinâmica das relações de gênero no âmbito organizacional, pode-se dizer que há um maior dinamismo neste campo (MEDRADO, 1996). As então relações de gênero são base para a compreensão do poder nas organizações, uma vez que estas legitimam as formas de poder e resistência em um coletivo organizacional (ANDRADE; et al., 2002), e também, delimitam como os “jogos de poder” são existentes nas relações sociais e como são definidos pelos indivíduos, explanando o caráter relacional do poder (MEYER, 2000; VASCONCELOS, VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2004).

Das organizações, podemos compreendê-las como contextos de grande presença da masculinidade, uma vez que as teorias da Administração tiveram por base trabalhadores caracterizados sendo homens brancos e empregados de indústrias (HANSEN, 2002). Assim, as noções de racionalidade dominantes juntamente com a masculinidade tradicional, são mantidas nos coletivos de homens e mulheres (HASSARD; HOLLYDAY; WILLMOT, 2000), sendo que, as noções com base nas masculinidades interferem nas expectativas relacionais dos indivíduos nas organizações (ECCEL, 2010).

Autores como Alvesson e Billing (1992) apontam que no campo dos estudos organizacionais haja constantemente a busca de problematização de questões importantes, uma vez que, a temática “gênero” tem sido abordada muitas vezes de forma descontextualizada e homogênea. Assim, a preocupação em aprofundar a questão de gênero nos arranjos sociais e organizacionais, parte da não neutralidade das organizações e do sistema capitalista com a temática, onde, ambos influenciam a divisão do trabalho, valores e normas que, em um encadeamento, influenciam a reconstrução e construção das significações de masculino e feminino e das categorias de gênero (ECCEL, 2010).

Deste modo, no campo dos estudos organizacionais é importante compreender “como as categorias homem e mulher são construídas como gêneros sociais e com conotações específicas” (ALVESSON e BILLING, 1992, p. 77). Abarcar as metáforas que remetem à gênero, significa compreender como estas categorias são relacionadas e (re)construídas em contextos organizacionais específicos (ECCEL, 2010).

3. METODOLOGIA

Considerando-se o objetivo do presente estudo, que é o de analisar como os autores e autoras do campo organizacional na administração têm se aproximado da temática de gênero, possibilitando a compreensão das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, optou-se pela realização de pesquisa bibliográfica. Esse tipo de metodologia pode ser compreendida a partir da definição de Lakatos (2007, p. 185):

[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisual: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS, 2007 p. 185).

Na pesquisa em questão, optou-se para análise bibliográfica artigos publicados entre os anos de 2010 e 2016 na a área da Administração nas seis maiores revistas do país, de acordo com pesquisa feita na base de dados das revistas científica do Brasil, o portal eletrônico Qualis Capes. O recorte cronológico adotado se deve à fazer um estudo do panorama de como a questão de gênero vem sendo problematizada nos artigos científicos, visto que, a questão da mulher tem tomado espaço nas discussões do social, político e do econômico. Além disso, possibilitou a adequação do estudo em uma dimensão quantitativamente possível de ser abordada dentro do escopo proposto, sem comprometer a construção do panorama pretendido. Os critérios para adoção de periódicos usado pelos autores acima citados levou em consideração a existência de site próprio e disponibilidade aos textos completos. As revistas selecionadas foram Revista de Administração Contemporânea (RAC), Revista de Administração de Empresas (RAE), Cadernos EBAPE.BR (EBAPE), Revista Organizações & Sociedade, Revista de Administração da

Universidade de São Paulo (RAUSP) e Revista de Administração Mackenzie (RAM). As revistas RAC e RAE são classificadas pela CAPES como A2 e o restante como B1.

Escolhidos os periódicos e o período de tempo a ser considerado, procedeu-se à busca dos artigos. Utilizou-se como parâmetro a palavra “gênero”, utilizando-se a busca avançada de cada revista. Dessa forma foi possível filtrar somente artigos com texto completo e que tratassem da questão de gênero. Neste estudo, considerou-se como gênero artigos que abordassem mulheres, gays, lésbicas, travestis e transgêneros.

Dentre os 38 artigos encontrados, foram selecionados os que tinham intenção explícita de tratar de gênero, por meio dos objetivos do trabalho. Desse modo, obteve-se três artigos pela Cadernos EBAPE, quatro artigos pela O&S, sete artigos pela RAC, um artigo pela RAE, sete artigos pela RAM, um artigo pela RAUSP e seis artigos pela RAP. Foram excluídos nove artigos que apesar de conter uma discussão sobre a temática proposta, não usaram teorias específicas ou o tema gênero não foi tratado como objeto central no trabalho.

Considerando-se as especificidades de uma concepção pós-estruturalista, para o tratamento dos dados foi adotada a análise de conteúdo, que diz respeito a um conjunto de técnicas de análise de linguagens que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das informações. O propósito é inferir o conhecimento em termos relativos à condição de produção ou recebimento das mensagens (BARDIN, 1977, p. 38). Neste trabalho, a análise de conteúdo possibilitou realizar um estudo qualitativo, de modo a compreender em profundidade, o modo como autoras e autores trataram a temática de gênero.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Essa pesquisa teve uma abrangência de 26 (vinte e seis) artigos científicos publicados nos principais periódicos da área de Administração. Essas revistas elencam os principais campos tratados pelos estudos organizacionais como, administração pública, organizações e sociedade, organizações familiares, instituições militares e administração na contemporaneidade. Vale destacar que apesar de todas as revistas escolhidas serem nacionais, as autoras e autores dos artigos selecionados não foram apenas os brasileiros.

Dessa forma, contemplou-se publicações de autores de diversos países da América Latina, como Colômbia, Peru e da Europa, Portugal.

Para apresentar os dados colhidos foi estabelecida uma matriz da temática de gênero, termo utilizado na busca, sendo categorizado em quatro aspectos: tema central do artigo, teoria/epistemologia de gênero; como é apresentado gênero nos artigos e como o tema gênero é apresentado no campo da administração. Partindo da primeira categoria de análise, a maioria dos artigos analisados trabalham a temática de gênero por meio de uma visão ligada ao *mainstreaming* da Administração, ou seja, questões ligadas ao empreendedorismo (VALE; SERAFIM; TEODÓSIO, 2011). O aspecto do empreendedorismo não remete à uma problematização positiva quanto ao assunto, pois, em grande parte dos artigos que são sobre empreendedorismo feminino, existe a questão da limitação e ascensão das mulheres estarem relacionadas a um fundamento no patriarcado, onde elas acabam tendo uma responsabilidade maior com a esfera privada, ou seja, o trabalho doméstico (VALE; SERAFIM; TEODÓSIO, 2011; MADALOZZO, 2011; BEZERRA; VIEIRA, 2013; SOUZA, CORVINO, LOPES, 2013). Além da questão do “teto de vidro”, visto como uma limitação invisível e natural quanto ao papel das mulheres no mercado de trabalho, reproduzindo a visão reducionista da mulher à “essência” feminina e ao determinismo biológico (MADALOZZO, 2010; BEZERRA; VIEIRA, 2010; SOUZA, CORVINO, LOPES, 2013; BRUNSTEIN, JAIME, 2009).

Essa limitação da ascensão da mulher no mercado de trabalho e a reprodução contínua da separação entre o espaço público sendo o do homem, e o privado sendo da mulher, reitera a visão da divisão sexual do trabalho e da divisão sexista da sociedade.

Outra questão sobre as temáticas trabalhadas, ainda com relação ao campo do trabalho, também é predominante a visão da mulher nas relações de gênero e trabalho, com vistas à divisão sexual do trabalho, onde as mulheres são colocadas em trabalhos inferiores ou categorizados como “femininos”, reforçando a divisão binária entre os sexos (MADALOZZO, 2011; CAPPELLE; MELO, 2010; BEZERRA; VIEIRA, 2010; SILVA; CAPELLE, 2015). Além do mais, a própria divisão sexual do trabalho, reproduz a desigualdade da vida privada, colocando a mulher como explorada duas vezes: no trabalho doméstico, por não ter seu reconhecimento produtivo e, quando ela entra no mercado de trabalho e passa a ser mão-de-obra assalariada no sistema capitalista

(MADALOZZO, 2010; CAPPELLE; MELO, 2010; BEZERRA; VIEIRA, 2013; SILVA; CAPELLE, 2015). Há somente cerca de cinco artigos no total dos analisados que tratam gênero para além de apenas uma categoria que seja homem e mulher. Há dois que intersectam gênero, raça e sexualidade, colocando a questão de mulher e negra, na gestão de uma organização (SOUZA, CORVINO, LOPES, 2013 como forma de romper com a visão essencialista de dominação de gênero por meio do sexo, além de considerar a fluidez e categorização dos gêneros como construção social, histórica e cultural (SOUZA, 2016; SOUZA; CARRIERI, 2010; CARVALHO, 2011).

Quanto à segunda categoria a ser analisada, teoria/epistemologia de gênero e a terceira, como gênero é apresentado nos textos, a maioria dos artigos analisados não apresentam nenhuma problematização quanto a teoria/epistemologia de gênero em seu fundamento teórico. O que se tem em grande parte dos artigos analisados é uma base teórica fortemente voltada para o patriarcado, reforçando a visão binária e identitária homem/masculino e mulher/feminino; colocando à figura da mulher como uma identidade já determinada pelo aspecto biológico como responsável pelas atividades da vida privada, submissa ao marido e aos filhos e negando a sexualidade da mulher (VALE; SERAFIM; TEODÓSIO, 2011; MADALOZZO, 2011; CAPPELLE; MELO, 2010; BEZERRA; VIEIRA, 2013; SOUZA, CORVINO, LOPES, 2013; CRAMER, NETO, SILVA, 2002; VASCONCELOS, VASCONCELOS, MASCARENHAS, 2004; MELO et al, 2004; CARVALHO, 2011).

Neste sentido, observamos que os artigos que menos se empenham em tratar as diversas concepções de gênero estão na esfera da administração pública, que não ao acaso, são aqueles que partem de uma perspectiva de mudanças estruturais e pragmáticas. Quando se pensa nas possíveis mudanças provenientes do nível “micro”, ou seja, a partir da resistência individual ou discursiva, ainda que considerando tais mudanças em uma interpretação política, a problematização teórica de gênero se mostra indispensável. No nível macro, entretanto, como os autores focam suas propostas de pesquisa em questões burocráticas da gestão pública, constatou-se que nestes casos a revisão da literatura reservou um espaço maior às teorias de gestão em detrimento dos aportes de gênero (PINO; PEROTTI, 2014; LIMA; FREITAS, 2010; SÃO PAULO, 2010; KANAN, 2010; TAKAHASHI, GRAEFF, TEIXEIRA, 2006; BRUSTEIN, JAIME, 2009).

Apesar disso, nos últimos anos, mesmo os artigos inseridos na área da administração pública, em uma vertente pragmática, valeram-se da discussão pós-estruturalista. Estes trabalhos foram além da compreensão objetiva das injustiças entre homens e mulheres em uma concepção binária, mas buscaram entender também a natureza dessas desigualdades, pensando-as, em todos os casos, como uma diferença constituída social e historicamente por meio das relações de poder, conforme os autores mais representativos desta perspectiva como Foucault (1999) e Butler (1993; 2004; 2016) .

Mesmo não sendo maioria, são relevantes e expressivas as publicações que adotam como corrente teórica e epistemológica o pós-estruturalismo para se tratar de gênero. Pelo pós-estruturalismo se considerar gênero como uma categoria de análise histórica, indo contra a visão binária homem/masculino; mulher/feminino para as relações sociais, econômicas e produtivas (SOUZA, 2016; SOUZA; CARRIERI, 2010; ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014; SILVA; CAPPELLE, 2015; SOUZA, CORVINO, LOPES, 2013). Com base na visão foucaultina é importante compreender gênero pela sua fragmentação e fluidez de identidades e entender que sua construção histórica se dá por meio de uma analítica do poder. Utilizando o biopoder e o discurso, não mais se fala em gênero, mas em relações sociais de sexo, uma vez que há o estabelecimento de relações de poder. (SOUZA; CARRIERI, 2010; SOUZA, CORVINO, LOPES, 2013; MENEZES, OLIVEIRA, 2013; CRAMER, NETO, SILVA, 2002).

Seguindo a linha pós-estruturalista, tem-se artigos que trabalham com a perspectiva da Teoria Queer (CARVALHO, 2011; SOUZA, 2016) e com a perspectiva da Analítica Queer (SOUZA; CARRIERI, 2010). De modo similar ao pós-estruturalismo que abrange os aspectos sociais, culturais e históricos dos gêneros por meio da fluidez de suas identidades, ambas teoria e analítica abrange e reforçam o pós-estruturalismo por darem maior ênfase às questões de gays, lésbicas, sexualidade, ligada à classe social, trabalho, etnia e sexo, como forma de resistir e romper com a matriz heterossexual. Se pensar na analítica queer é ter como base a analítica do poder e resistir ao padrão heteronormativo do comportamento social, buscando consideram a diversidade das relações sociais de sexo (SOUZA; 2016; SOUZA; CARRIERI, 2010).

Trabalhando análise com relação à última categoria, referente à como a questão do gênero vem sendo abordada no campo da administração, temos artigos que trabalham na

perspectiva de uma organização familiar, com a mulher sendo a principal responsável pelo saber-fazer (FIGUEIREDO; CAVEDON; 2015) e, em sua maioria, os artigos apresentam a estrutura organizacional tendo por base o patriarcado para fundamentar as relações de gênero e poder (CAPPELE; MELO, 2010; MADALOZZO, 2011; VALE; SERAFIM; TEODÓSIO, 2011). Dos artigos que falam sobre a Teoria Queer e a Análise Queer, ambos remetem à uma ruptura com a estrutura hegemônica social (SOUZA; 2016) e, como contribuição aos estudos organizacionais como forma de abordar estudos sobre relações sociais de sexo que contemplem a diversidade e heterogeneidade de uma empresa. Também, desconstruir e problematizar questões de sexualidade e relações de poder nos espaços de trabalho por meio de uma perspectiva crítica, de modo a compreender e entender as questões no campo dos estudos organizacionais (SOUZA; CARRIERI, 2010).

Ainda há dois artigos que tratam da questão da produção científica no Brasil relacionada à temática de gênero, um deles, relacionados a produção de grupos de pesquisa nas universidades que abordam gênero como tema central, apresentando aspectos relevantes aos estudos da Administração-Estudos Organizacionais (ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014). Há somente um artigo que, em aborda a questão de gênero e trabalho, ligada à questão da sexualidade por uma visão pós-estruturalista que, tratando-se da prostituição, a qual é vista como um trabalho proibido e marginalizado, sua organização se assemelha a de organizações formais, como as prostitutas sendo as trabalhadoras. O trabalho na sociedade atual, apresenta um novo sentido, ligada à um status, em que o sujeito se define pela atividade exercida no mercado. O texto busca mostrar os sentidos do trabalho das organizações em que as prostitutas tem na sexualidade seu produto no mercado marginalizado (SILVA; CAPPELE, 2015).

Diante das quatro categorias analisadas, podemos observar que há escassez e limitações quanto a temática de gênero no campo da Administração-Estudos Organizacionais. Por mais que vem sendo um tema que esteja ganhando cada vez mais espaço, ainda é baixo o nível de publicação existente no período analisado (2010-2016). Principalmente, as limitações estão postas sobre: a não problematização do tema, vendo gênero como construção social, histórica e cultural e que estes fatores influenciam na formação do sujeito; em segundo lugar, se gênero é uma categoria, ele não deve estar restrito apenas ao homem e a mulher; principalmente no campo da Administração, onde esta é

caracterizada como “masculina” é importante haver estudos que problematizem e coloquem em questão a matriz heterossexual e introduz estudos de gays, lésbicas, transsexuais e transgêneros no contexto organizacional.

Outra análise quanto a limitação e escassez dos estudos de gênero, refere-se a questão de raça e etnia, principalmente no campo do trabalho. Por toda uma construção histórica do sujeitos raça e etnia deveriam ser mais problematizados por estarem relacionados muitas vezes ao trabalho marginalizado e à aspectos de exclusão social. Por mim, também, há uma escassez em se trabalhar a questão da sexualidade, como os sujeitos livres, não ligando gênero e sexo, donos do próprio corpo, tanto referente ao trabalho, quanto à própria questão do sexo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo do artigo, o qual era de fazer uma pesquisa bibliográfica sobre a temática de gênero nas principais revistas da área de Administração, pode-se dizer que há um aumento significativo de publicações dentro do campo, principalmente nos Estudos Organizacionais. No entanto, é válido ressaltar que como fora autoras deste texto uma posição teórica/epistemológica de base pós-estruturalista, esta mesma, ainda não é predominante nos estudos da área.

Como podemos perceber nos artigos que foram relacionados a estudos de mesma vertente, a temática de gênero ainda é recente e sua problematização tem como maior desafio romper com a visão binária e identitária de gênero, para estar num plano categórico em que se fale do assunto por meio de questões culturais, sociais, históricas, alinhada à classe, raça, etnia, trabalho, sexo e sexualidade. Talvez, no momento, o maior desafio tanto para o gênero na perspectiva pós-estruturalista, quanto para a Teoria Queer e a Analítica Queer, seja romper com a chamada Administração “masculina”, as diferenças nas relações sexuais de trabalho e a matriz heretossexual.

Por meio deste artigo, espera-se que ele seja utilizado como base de análise das principais temáticas trabalhadas sobre gênero e que a partir das análises nele feitas, outros autores e autoras possam problematizar a questão de gênero no campo da Administração-Estudos Organizacionais principalmente, por meio da teoria/epistemologia pós-estruturalista.

REFERÊNCIAS

ALVESSON, M.; BILLING, Y. D. Gender and organization: towards a differentiated understanding. **Organization Studies**, v.13, n.1, 1992.

ANDRADE, A. L. S. et al. Gênero nas organizações: um estudo no setor bancário. **RAE-eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 1-15, Jun./Jul. 2002.

ANDRADE, L. F. S.; MACEDO, A. S.; OLIVEIRA, M. L. O. A produção científica em gênero no Brasil: um panorama dos grupos de pesquisa em administração. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 48-75, Nov./Dez. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BEUAVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1992.

BEZERRA, S. A. C.; VIEIRA, A. Desafios e dilemas que vivem mulheres que migram em função do trabalho do cônjuge. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 216-243, Nov./Dez. 2013.

BUTLER, J. **Bodies that matter: on the discursive limits of Homosexuality**. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, J. **Undoing gender**. Oxfordshire: Routledge. 2004.

BRUNSTEIN, Janette; JAIME, Pedro. Da estratégia individual à ação coletiva: grupos de suporte e gênero não contexto da gestão da diversidade / da estratégia individual à ação coletiva: grupos de apoio e gênero no contexto da gestão da diversidade. **RAE-Eletrônica**, v. 8, n. 2, p. 1, 2009.

CAPPELLE, M. A.; MELO, M. C. O. L. Mulheres policiais, relações de poder e de gênero na Polícia Militar de Minas Gerais. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 71-99, Mai./Jun. 2010.

CARVALHO, José Luis Felício. Trabalho, Gênero e Diversidade Sexual: múltiplas contribuições por uma abordagem plural. **Rev. O&S - Salvador**, v.18 - n.59, p. 747-751, out./dez. 2011.

CRAMER, Luciana; NETO, Alcielis de Paula; SILVA, Áurea Lucia. A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n. 24, 2002.

ECCEL, C. S. Estudos de Gênero nas Organizações: Implicações Teórico- Metodológicas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de

Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2010. p. 1-15.

FIGUEIREDO, M. D. de.; CAVEDON, N. R. Transmissão do conhecimento prático como intencionalidade incorporada: Etnografia de uma Doceria Artesanal. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 336-354, Mai./Jun. 2015.

FOUCAULT, M. **História e sexualidade: a vontade do saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HANSEN, L. L. Rethinking the Industrial Relations Tradition from a Gender Perspective: an Invitation to Integration. **Employee Relations**, v. 24, n. 2, 2002.

HASSARD, John; HOLLYDAY, Ruth; WILLMOT, Hugh. Introduction: the body and organization. **Bodies and organization**. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications, 2000.

KANAN, Lilia Aparecida. Poder e liderança de mulheres nas organizações de trabalho. **Organizações & Sociedade**, v. 17, n. 53, 2010.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Rosa Cristina Ribeiro; FREITAS, Ana Augusta Ferreira de. Personalidade empreendedora, recursos pessoais, ambiente, atividades organizacionais, gênero e desempenho financeiro de empreendedores informais. **Revista de administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 511-531, 2010.

MADALOZZO, R. CEOs e Composição de Conselho de Administração: a falta de identificação pode ser motivo para existência de teto de vidro para mulheres no Brasil? **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 126-137, Jan./Fev. 2011.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, Florianópolis, p. 483-505, Set./Dez. 2005.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, 333-357. 2008.

MEDRADO, B. A masculinidade nos comerciais de televisão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 20, 1996, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 1996.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes et al. Representações femininas na mídia de negócios brasileira. **Organizações & Sociedade**, v. 11, n. 31, p. 103-118, 2004.



MEYER, D. E.E. A dúvida como postura intelectual: uma abordagem pós-estruturalista de análise dos estudos de gênero na enfermagem. 2000. Disponível em: www.ufrgs/faced/geerge/duvida.html. Acesso em: 04 junho de 2017.

MENEZES, Raquel Santos Soares; OLIVEIRA, Janete Lara de. Análise do discurso de “mulheres de negócio” associadas à Business Professional Women. **REGE-Revista de Gestão**, v. 20, n. 4, p. 425-440, 2013.

PETER, M. **Poststructuralism, politics and education**. Londres: Bergin & Garvey, 1996.

PETER, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINO, C. E. O.; PEROTTI, H. J. Iniciativas de gestión pública que promueven la productividad desde una perspectiva del género. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48 n.2, p.507-528. 2014.

SÃO PAULO, E. D. Preliminary studies on affirmative action in a brazilian university. **RAM. Revista de Administração Mackenzie (Online)**, v. 11,p. 27-45. 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, Jul./Dez. 1995.

SILVA, K. A. T.; CAPPELLE, M. C. A. Sentidos do trabalho apreendidos por meio de fatos marcantes na trajetória de mulheres prostitutas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, n. 16, v. 6, p. 19-47, Nov./Dez. 2015.

SOUZA, E. M. Fazendo e desfazendo gênero: a abordagem pós estruturalista sobre gênero. In Carrieri, A. P; Teixeira, J. C.; Nascimento, M. C. R. **Gênero e trabalho: perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais**. Editora Edufba. 2016.

SOUZA, E. M. Pós-modernidade nos estudos organizacionais: equívocos, antagonismos e dilemas. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 270-283, 2012.

_____. A Teoria *Queer* e os Estudos Organizacionais: Revisando Conceitos sobre Identidade. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 308-326, 2016.

SOUZA, E. M. CORVINO, M. M. F. LOPES, B. C. Uma Análise dos Estudos sobre o Feminino e as Mulheres na Área de Administração: a Produção Científica Brasileira entre 2000 a 2010. **Rev. Organizações & Sociedade**, Salvador, v.20, n.67, p. 603-621, Novembro/Dezembro, 2013.

_____.; CARRIERI, A P. A analítica queer e o rompimento com a concepção binária de gênero. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 46-70, Mai./Jun. 2010.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; GRAEFF, Júlia Furlanetto; TEIXEIRA, Rivanda Meira. Planejamento estratégico e gestão feminina em pequenas empresas: o caso das escolas particulares em Curitiba-Paraná. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 39, p. 29-44, 2006.

VALE, G. M. V.; SERAFIM, A. C. F.; TEODÓSIO, A. S. S. Gênero, imersão e empreendedorismo: sexo frágil, laços fortes? **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 631-649, Jul./Ago. 2011.

VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de; VASCONCELOS, Flávio Carvalho de; MASCARENHAS, André Ofenhejm. Batom, pó de arroz e microchips-o falso paradoxo entre as dimensões masculina e feminina nas organizações e a gestão de pessoas. **Organizações & Sociedade**, v. 11, n. 31, p. 119-134, 2004.

GENDER AND ADMINISTRATION: AN ANALYSIS OF PROBLEMATIZATION OF THE THEME IN THE FIELD OF ORGANIZATIONAL STUDIES

Abstract: *The motivation for the accomplishment of the present work is to investigate the identity and identification of workers in public health. From then on, it was defined as a general objective to problematize the identity and identification of the professionals working in a health center in Belo Horizonte. The instigation carried out is characterized as a qualitative research, done through a case study, as a way of understanding the phenomena evidenced in depth. The data were constructed through a structured questionnaire with Linkert scale, and the data treatment consisted of a simple statistical test with the frequency distribution and descriptive analysis of the information. The main results indicate that most respondents feel identified with public health at the median level. Since identity and identification are important factors in the performance of professional activities, to seek the increase of efficiency and effectiveness being constitutional premises, including in the public context becomes something interrelated to several factors and can not be obtained through the simple reproduction of techniques and methods used in the private context.*

Keywords: *Gender. Post-structuralism. Administration. Organizational Studies. Organizations.*

TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO: UMA “EVOLUÇÃO” SEM COR?

SILVA, Elisângela de Jesus Furtado da¹ - elisangelafurtado23@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6.627, Pampulha
31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

SANTOS, Laysse Fernanda Macedo dos² - layssefernanda@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6.627, Pampulha
31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

SOARES, Felipe Mateus Assis³ - f.mateus.as@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6.627, Pampulha
31270-901- Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

***Resumo:** As questões sociais estão presentes no interior das organizações e sendo essas consideradas formas organizativas da sociedade, questiona-se como as Teorias da Administração tratam questões de ordem social sob a ótica étnico racial, abordagem justificada em função da existência de estudos que demonstram aspectos da desigualdade existente no Brasil, além do antecedente de escravização, bem como sua implicação social na atualidade. A reflexão teórica evidenciou que até década de 80 as Teorias da Administração tiveram sua evolução pautada unicamente pelos fatores relacionados diretamente aos objetivos organizacionais, fato que tornou alheio qualquer outra questão e aí estão as sociais, de análise científica nessa área do saber. Com a ascensão e repercussão de estudos críticos, questões sociais passaram a ser debatidas no ambiente organizacional e tecnologias gerenciais foram criadas visando reformar os processos produtivos, porém a criação e adoção de práticas e técnicas voltadas à promoção das diferenças nas organizações não é suficiente para promover a profundidade demandada por questões sociais complexas como é caso do racismo proveniente da discriminação étnico racial, do sexismo, da homofobia e tantos outros, pois*

¹ Graduada em Administração pela PUC Minas, Especialista em Gestão Estratégica de Recursos Humanos pela UFMG e Mestranda em Administração pela UFMG.

² Graduada em Administração pela PUC Minas e Mestranda em Administração pela UFMG.

³ Graduado em Administração pela UFMG e Mestrando em Administração pela UFMG

tratam-se de processos desenvolvidos sob um manto da negação de sua existência por centenas de anos no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Teorias da Administração. Raça. Etnia. Diversidade.

1. INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos observados a partir do século XIX impulsionaram fortemente o surgimento e crescimento das organizações modernas, voltadas à satisfação das necessidades humanas, conforme a crença de Smith (1996). As Teorias da Administração se desenvolveram no sentido do aperfeiçoamento da velocidade de produção, tamanho da empresa, aplicação eficiente de recursos, além da expansão do capital, dito de outra forma, houve ênfase nos processos, dada sua relação direta com os objetivos organizacionais sendo que aspectos que não apresentam ligação direta com esses fatores foram marginalizados. Ao analisar a Administração na perspectiva política, Caribé (2008) afirma que a importância crescente desse campo do saber está profundamente ligada ao sistema de produção vigente, condição que produz reflexos nas Teorias da Administração, aspecto esse pouco problematizado (CHRISTIANS, 2006).

Com o crescimento dos estudos organizacionais sob a ótica da cultura o elemento humano passa a ser central, porém percebido enquanto potencialidade econômica para as empresas, dada a crença de que conhecer a cultura daria subsídio para controlá-la (SILVA, et. al, 2017). Porém, de forma paralela houve o desenvolvimento de um intenso debate sobre processos opressores presentes na sociedade reproduzidos no interior das organizações, cenário ilustrado pelos estudos feministas voltados à desnaturalização das formas de opressão impostas às mulheres (CHRISTIANS, 2006). Assim, por vários anos, a evolução das tecnologias gerenciais por meio do desenvolvimento das Teorias da Administração, ocorreu de forma alheia às questões sociais como o sexismo, a segregação social e o racismo.

As questões sociais estão presentes no interior das organizações e sendo essas consideradas formas organizativas da sociedade (LAVALLE; CASTELLO; BICHIR, 2007), questiona-se como as Teorias da Administração abordam questões de ordem social sob a ótica étnico racial. É válido ressaltar que o debate étnico racial se refere a diversos grupos sociais como bem lembra

Rosa (2012) citando os indígenas, asiáticos e judeus. A abordagem adotada no presente trabalho é justificada em função da existência de estudos que demonstram aspectos da desigualdade existente no Brasil, além do antecedente de escravização, bem como sua implicação social na atualidade (BERNARDINO, 2002; DOMINGUES, 2008; LIMA, 2010). Como forma de abordar a temática evidenciada, este ensaio tem como objetivo descrever as Teorias da Administração, problematizar o desenvolvimento nelas proposto bem como analisar as implicações sociais relacionadas à questão étnico racial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a compreensão da evolução das Teorias da Administração faz-se necessário conhecê-las em um sentido amplo, considerando o contexto em que surgiram e quem são os seus autores. Para tanto, a seguir está a descrição de forma sintética da Evolução das Teorias da Administração. Posteriormente, há um tópico que trata da “Gestão da Diversidade: Promoção das diferenças ou controle? O próximo tópico problematiza o desenvolvimento perseguido pelas organizações intitulado “Teorias da Administração: Desenvolvimento para quem? Por fim, apresentam-se as “Considerações Finais”.

2.1 Evolução das teorias da administração

No fim do século XIX e início do século XX, o mundo vivenciou uma grande transformação pautada pela Revolução Industrial. Surgiram novas preocupações voltadas à elevação da produção, maior eficiência e eficácia das organizações embasadas em um forte discurso de racionalidade. No cenário de expansão proporcionado pela Revolução Industrial despontaram também exigências da mão-de-obra, como direitos trabalhistas, melhores condições de trabalho e remuneração, e a radicalização das lutas de classes. Nesse contexto desenvolveu-se a perspectiva clássica, cujos principais autores foram Taylor (1856 – 1915), Fayol (1856 – 1915) e Ford (1863 – 1947). Taylor (1999), conhecido como o pai da Administração, foi o responsável pela construção de uma abordagem técnica e prática do processo de trabalho. Sua obra aborda a defesa de um sistemático processo de produção com a finalidade de obter o máximo de produção, em torno desse discurso que tem como força motriz a divisão do trabalho são abordadas e conceituadas impressões em relação ao operário daquela época, visando ao final a criação de um discurso coerente aos objetivos empresariais.

Ford deu continuidade ao trabalho de Taylor e os principais elementos de destaque do seu estudo podem ser traduzidos em: produção de produtos padronizados, desenvolvimento da linha de montagem (o trabalho chega ao trabalhador), divisão e especialização do trabalho, ritmo de trabalho determinado (em função da velocidade da linha de montagem), baixos custos, controle externo e popularização dos automóveis (FORD, 1960).

Henri Fayol foi outro grande autor da abordagem clássica, tendo inaugurado a chamada “Escola de Chefes” com sua Teoria Clássica da Administração. Fayol deu enfoque à estrutura organizacional, como forma de se compreender a organização. Ele segmentou a empresa tanto em relações verticais com a divisão hierárquica em direção, gerência e operação, quanto em relações horizontais por meio dos departamentos. Com seus quatorze princípios, Fayol (1965) nutre uma visão racional da empresa, que deve se valer da previsão, organização, comando, coordenação e controle para alcançar seus objetivos.

A perspectiva clássica foi alvo de várias críticas, como por exemplo, as realizadas por Braverman (1987). O referido autor coloca em evidência o caráter alienante desenvolvido na perspectiva do trabalho científico, voltado exclusivamente para interesses econômicos e para acumulação de riqueza, e em contraponto, marcado principalmente pela desconsideração dos operários enquanto seres humanos utilizados e apropriados pelo capital apenas com interesse em sua força de trabalho.

O fator humano nas organizações passou a ser abordado na década de 20 pela Escola de Relações Humanas. Grande parte do conteúdo da Escola de Relações Humanas é fruto dos trabalhos de Elton Mayo, de seus associados e de seus alunos. Em suma, ao colocar sob análise fatores como o ambiente de trabalho, o humor do funcionário, a inter-relação entre os aspectos externos e internos à organização e as consequências da lógica puramente econômica, característica da perspectiva clássica, Mayo (1959) permite a consideração da capacidade social do trabalhador e do comportamento do grupo como fator determinante para o estabelecimento de seu nível de competência em contraposição a teoria de tempos e movimentos que desconsiderava o indivíduo enquanto ser. A abordagem de Recursos Humanos é o elo que concilia os diversos interesses dos *stakeholders* (empresa, gerentes e funcionários) dentro do ambiente corporativo, tornando-se, pois, uma das partes que integram a estratégia das organizações. Para dar sustentação a essa perspectiva entram em cena conceitos como motivação, liderança, participação e empoderamento.

Em oposição à perspectiva clássica e à abordagem de Recursos Humanos surge a teoria da Burocracia, cujo principal teórico é o sociólogo Max Weber. Para o autor, o conceito de racionalidade é o alicerce para a construção da modalidade de funcionamento dos sistemas sociais. Ressalta-se que racionalidade tem a ver com o estabelecimento da cadeia de meios e fins, ou seja, está relacionada com as decisões e “as alternativas consideradas meios adequados para atingir os fins desejados.” (SIMON, 1965, p. 74). Desse modo, os meios devem ser analisados e estabelecidos de maneira formal e impessoal, a fim de se alcançar os fins pretendidos. Eis, então, um dos pilares que sustentam a Teoria da Burocracia.

A organização burocrática é marcada pela supremacia puramente técnica em detrimento de qualquer outra forma de organização (WEBER, 1946). Nessa perspectiva, algumas características marcam a superioridade técnica da administração burocrática tais como: precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discricção, subordinação rigorosa, redução do atrito, dos custos de material e pessoal. “Trata-se do processo de deslocamento dos objetivos pelos quais um valor instrumental se converte em valor final.” (MERTON, 1978, p.113). Esse deslocamento de objetivos produz rigidez, incapacidade de ajustes imediatos e o apego excessivo aos procedimentos formais, podendo interferir inclusive na consecução dos fins da organização.

Um caminho alternativo que concilia ao mesmo tempo os princípios da abordagem clássica e da escola das Relações Humanas e leva a uma perspectiva na qual as organizações devem estar atentas aos requisitos do ambiente, deu origem ao que ficou conhecido como Teoria Sistêmica. Exponentes dessa corrente, Katz e Kahn (1976), veem as organizações como sistemas abertos, caracterizadas por um dinamismo com a avaliação do processo na forma de *feedbacks*, uma espécie de monitoramento da estratégia, que retroalimenta o sistema de modo a possibilitar a sua perenidade dentro do ambiente evitando a entropia.

As ideias, conceitos, forças e limitações da perspectiva sistêmica forneceram os pilares da Teoria Contingencial, sendo Burns e Stalker os grandes expoentes desse pensamento. Eles distinguiram a estrutura mecanicista (em que os papéis eram definidos por superiores que detinham o conhecimento organizacional) e a estrutura orgânica (em que os papéis organizacionais eram definidos de forma menos rígida, a partir de discussões entre as partes). Assim, a teoria da contingência forneceu em “um só golpe” uma síntese entre as perspectivas adotadas pela Escola Clássica da Administração e a Escola das Relações Humanas nas

estruturas mecanicistas e orgânicas, respectivamente. Dessa forma, estruturas mecanicistas e orgânicas eram válidas em cada tipo de ambiente (DONALDSON, 1997).

Seguindo a evolução das teorias organizacionais, no início da década de 70 surge o Neoinstitucionalismo. Segundo Meyer e Rowan (1991), a principal característica dessa institucionalização é a criação de mitos, visto que o cotidiano traz à tona a face real das organizações que são caracterizadas por mesclar diversas realidades e racionalidades, descolando-se assim do formalismo empregado. Tamanha formalidade e racionalidade utilizadas em um ambiente acabam por criar um isomorfismo. Esse conceito característico da teoria neoinstitucional diz respeito à adequação da sociedade às instituições e pode ser traduzido como o condicionamento e reprodução de determinadas práticas legitimadas pela sociedade. Sendo assim, Meyer e Rowan (1991), evidenciam a construção de um isomorfismo organizacional e afirmam que na medida em que os mitos se desenvolvem, forçam as organizações a acomodá-los em suas estruturas.

Conforme visto até esse ponto, todas as teorias organizacionais se voltaram para os interesses econômicos, embasados por uma concepção positivista que buscava, a qualquer custo, o progresso e a elevação da produtividade. A Teoria Crítica, conforme Alvesson e Deetz (1999) afirmam, surge como resposta alternativa ao modernismo marcado pela exacerbada racionalidade e busca pelo controle das organizações e conseqüentemente dos indivíduos. O desenvolvimento tardio desse ponto de vista crítico revela o caráter dogmático construído pelas perspectivas anteriores, porém com o enfraquecimento das duas principais correntes ideológicas daquela época – Positivismo e Marxismo – criou-se campo fértil para as indagações provenientes da teoria crítica e também de sua vertente mais radical, as concepções pós-modernistas.

Esse pensamento se sustenta em pressupostos diferentes da lógica vigente até o momento e seu embasamento teórico é proveniente das teorias originadas na escola de Frankfurt e pelas concepções de filósofos como Foucault, Deleuze e Derrida, criando assim uma concepção que visa a emancipação do ser humano e o questionamento dos modelos de condicionamento e exploração das minorias. Suas críticas são direcionadas principalmente para o modo de dominação da classe detentora de poder em relação aos diversos grupos que compõem a sociedade, principalmente as minorias desfavorecidas, como negros, pobres e mulheres. Seus questionamentos se voltam para dimensões a respeito do processo de naturalização da

exploração, da primazia da racionalidade técnica, da consideração dos interesses da elite como sendo interesses gerais e também em relação ao processo hegemônico que se desenvolve na sociedade e buscam, em suma, a emancipação do ser humano (GUERREIRO RAMOS, 1981).

A partir dos conceitos abordados pela Teoria Crítica, surgem outras teorias orientadas por ideais reformistas, como forma de adequar as organizações às questões sociais emergentes. Dentre os estudos críticos, além dos autores já mencionados, há aqueles que deram ênfase às questões relativas às minorias sociais, fato que apontado como promotor de uma reconstrução da teoria ética. Esses estudos denunciaram processos preconceituosos e racistas e apontaram a importância de se definir a quem pertencem os interesses que devem ser tratados, revelando a postura política das teorias já existentes, tidas como neutras (CHRISTIANS, 2006). Dentre esses estudos, passa-se a se discutir no próximo tópico a Gestão da Diversidade, tecnologia gerencial oriunda do debate sobre o racismo nas organizações.

2.2 Gestão da diversidade: promoção das diferenças ou controle?

A crescente precarização da qualidade de vida motivou a reação de diversos grupos sociais a lutarem por mudanças. Em meados do século XIX, a Europa assistiu movimentos LGBTIQ⁴ a lutarem contra a criminalização de pessoas e relações sexuais dissidentes. Em 1960, nos Estados Unidos, diversos grupos sociais começaram a denunciar injustiças sociais (ALVES, GALEÃO-SILVA, 2004). As Panteras Negras, por exemplo, deram visibilidade ao genocídio e à subcondição de vida imposta as pessoas negras naquele país.

Historicamente o mito da democracia racial (FREYRE, 2002; HOLANDA, 1995) persuade as pessoas sobre a inexistência de racismo no Brasil, algo possível por meio do processo de miscigenação ocorrido no país. Essa concepção está alinhada ao ideal do consenso, ao negar o conflito racial. Porém, as diferenças sociais atreladas ao fato de que as classes sociais podem ser caracterizadas por critérios econômicos e de cor, demonstram que esse mito não se sustenta. Paixão e Carvano (2008) organizaram o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, no trabalho foram abordadas questões relativas à demografia, mortalidade, acesso à educação, mercado de trabalho, condições de vida e acesso ao poder institucional. É possível perceber que

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Intersex e Queer (SAVAGE, HARLEY, 2009)

a pobreza foi historicamente construída (BRANT, 2011) por diversos fatores, porém, a exploração do trabalho escravo no país aliada ao abandono dos escravos a própria sorte quando o sistema escravagista já não se mostrava conveniente contribuíram em grande medida para esse quadro.

De acordo com Paixão e Carvano (2008), a mortalidade infantil é considerada um fator chave para se compreender o modo de vida e o acesso a serviços básicos como saúde e educação de grupos sociais. No Brasil, em 2006 observou-se que 24,4% das crianças que morrem até o primeiro ano de vida são filhos de mães negras ou pardas, enquanto que de mulheres brancas são 19,4%. Em média, pessoas brancas vivem 3,2 anos a mais que pessoas negras (PAIXÃO, CARVANO, 2008, p. 38-40).

Outro fator importante para entender a situação de pessoas negras é a violência a que estão expostas. Em 2005 observou-se que dos 54,682 mil assassinatos ocorridos no país, 27,483 mil eram pessoas negras ou pardas, o que representa 56,36% do total. Quando se observa o período entre os anos de 1999 a 2005, chama atenção a tendência de crescimento da quantidade de assassinatos de pessoas negras ou pardas (*Id. Ibid*, p. 50). Ainda de acordo com o estudo, dos 14,4 milhões de analfabetos no ano de 2006, 67,4% eram negros ou pardos (*Id. Ibid*, p. 67). No mesmo ano, observou-se que dos 4.027.2710 de pessoas que acessaram o ensino superior, apenas 1757.336 eram negros ou pardos (*Id. Ibid*, p. 80). No que se refere ao mercado de trabalho, negros possuem menor índice de empregos com carteira assinada e a grande maioria trabalha em atividades básicas, como trabalhador com ou sem carteira assinada, serviço doméstico ou em alguma atividade autônoma, esses sem ensino superior. Ao se observar a população branca, percebe-se que são a maioria nos cargos públicos ou militares, são a maioria com empregos de carteira assinada e os que são autônomos, possuem o ensino superior. Esse grupo também é majoritário como empregador (*Id. Ibid*, p. 94).

Com relação aos cargos executivos em 2005 conclui-se que 94,4% pertenciam a pessoas brancas, 0,5% a negros, 2,9% a pardos e 2,2% a amarelos. Pessoas brancas representam 89,0% dos ocupantes dos cargos de gerência, enquanto negros ou pardos somam 9,0%. Quando observados o quadro funcional, 68,7 % são brancos contra 26,4% de negros e pardos (*Id. Ibid*, p. 96). Quanto mais alto o cargo se encontra na pirâmide hierárquica organizacional, menor a chance de ser ocupada por alguém negro ou pardo. A avaliação do rendimento domiciliar no ano de 2006 evidencia que 77,9% das pessoas localizadas no decil (rendimento médio dividido

em dez faixas de renda, em ordem crescente) mais rico do país são brancas. No extremo oposto, 72,9% das pessoas com a menor renda são negras ou pardas (*Id. Ibid*, p. 116). Por derradeiro, há a condição da posse da terra como possibilidade de parceiro, arrendatário, posseiro, cessionário, proprietário ou outras condições. Dentre as pessoas brancas, 75,5% são proprietárias, enquanto apenas 59,9% dos negros ou pardos são proprietários (*Id. Ibid*, p. 139). Como já mencionado, a posse da terra é uma questão histórica, já que as pessoas que viviam em condição de escravidão, quando libertas, foram abandonadas sem qualquer benefício seja dos antigos senhores ou do governo.

Diante desse quadro, o apelo à intervenção estatal foi visto como necessária como garantia à promoção da equidade, entendida como igualdade de condições no acesso às oportunidades. Para tanto, as ações devem levar em consideração as necessidades de cada grupo social, visto que o tratamento igualitário dos diferentes conserva ou aprofunda as desigualdades existentes. Ao observarem a dinâmica das organizações, Saraiva e Irigary (2009) afirmam que tratar os diferentes de forma equitativa “não é desconsiderando as assimetrias que se incluem segmentos discriminados nas organizações, mas considerando que as diferenças são um ganho ao refletirem a heterogeneidade da sociedade.” Essa concepção é tida no campo social como forma de promover justiça social.

Assim surge o Diversity Management (COX, 1991) ou Gestão da Diversidade (FLEURY, 2000) no Brasil no início dos anos 2000. Essa tecnologia gerencial busca convencer as empresas a promover a diversidade em seus respectivos quadros funcionais. A diversidade foi reduzida a um selo, capaz de agregar valor a imagem da organização ou uma vantagem competitiva, uma vez que reflete práticas socialmente responsáveis (KUABARA; SACHUK, 2011). Além disso, há a oportunidade de acessar certos mercados até então não considerados.

Jaime (2016) realizou um trabalho etnográfico com executivos negros a fim de entender as estratégias pessoais adotadas para conseguir ascender profissionalmente em um contexto adverso. Nos relatos, é possível perceber que as empresas, todas do setor bancário, adotaram formas de promoção da diversidade, mas na perspectiva gerencial. Assim, gerir a diversidade, poderia resultar em ganhos financeiros. As empresas usaram o selo da diversidade, visando o mercado de pessoas negras, que havia aumentado seu poder de compra em grande medida nos últimos anos. A maior parte dos relatos tem início com a negação de alguma experiência racista, contudo, as várias ocorrências surgem ao longo das entrevistas. Todos os executivos disseram

que quando expostos a situações racistas, ignoraram, já que evidenciar o conflito não era algo desejado. As mulheres relataram diversas situações envolvendo violências físicas inclusive, além de, em alguns casos, a impossibilidade em ocupar certos cargos ou em caso da ocupação, sujeitando-se a salários expressivamente menores pagos para outros funcionários de igual posição.

A adesão de práticas e técnicas de forma desproblematizada ou despolitizada (ALVES, GALEÃO-SILVA, 2004) pode resultar em inserção profissional, mas implica na manutenção das lógicas preconceituosa, racista, homofóbica e tantas outras, presentes na sociedade e conseqüentemente nas organizações. Organizações não resolvem questões sociais, elas as reproduzem. Cabe a nós, enquanto sociedade, a superação de nossas questões, reconhecendo que a consciência delas é o primeiro e o mais necessário dos passos.

Garcia e Bronzo (2000) argumentam que os processos científicos não podem ser tomados como uma atividade desinteressada e neutra. As teorias refletem interesses e crenças dos diversos autores, coerentes com as bases epistemológicas e políticas, responsáveis pela natureza do conhecimento e sua justificação. Ao analisar a evolução das teorias da Administração, é possível perceber que o argumento do desenvolvimento as perpassa e sugere que as novas práticas são capazes de proporcionar avanços às organizações e com isso, a todos os que estão envolvidos com as mesmas (BITENCOURT, 2009). No campo organizacional, a tecnologia e o discurso científico são mecanismos oriundos do desenvolvimento e que combinados, foram responsáveis pelo surgimento de novos modos de saber e fazer.

2.3 Teorias da Administração: desenvolvimento para quem?

Muitas concepções de ideal no que alude a sociedade já pautaram o comportamento das pessoas, mas nenhum discurso foi tão forte quanto o do desenvolvimento, que marcou o início do século XX e perdura até os dias atuais. Mas o que seria esse desenvolvimento? Uma prática que sofre desenvolvimento caminha em que sentido? Por que desenvolver-se se tornou algo tão importante? O termo é polissêmico (GÓMEZ, 2002) e pode fazer referência tanto a algo amplo em constante desenvolvimento, quanto o contrário, algo tomado por seu detalhe, pormenorizado. É possível notar que o termo desenvolvimento é ambíguo já em seu entendimento, pois, como pode algo servir para explicar um ideal de tamanho se ao mesmo tempo se refere a extremos? Outro caminho para a compreensão do termo é estudar como ele é aplicado nas diversas esferas sociais.

No mundo corporativo, desenvolvimento também guarda relação sinônima com tamanho. Para a organização desenvolvida, melhor é o maior: vendas, número de clientes, empregados e o próprio tamanho da empresa. Santos *et al.* (2002) fizeram um estudo e encontraram algumas dimensões relacionadas a esse tema, dentre as quais destacam-se a Economia, a Política e a Social. O desenvolvimento econômico se refere a um conjunto de práticas, constituídas de metodologia e teorias próprias, que proporcionaram a sociedade industrial e urbana o acúmulo de capital. O expoente dessa concepção é Smith (1996) que defende as pessoas enquanto seres movidos pelo desejo do lucro, como forma de suprir suas necessidades individuais e com isso, alimentariam toda a cadeia ao produzirem um excedente que beneficiaria a todos.

Já a noção de desenvolvimento no contexto político surge nos Estados Unidos no período Pós Segunda Guerra Mundial. Na época, modernidade, crescimento e progresso foram considerados elementos presentes em sociedades desenvolvidas, e que essas proporcionariam às nações subdesenvolvidas o alcance dessas características por meio da ciência e distribuição justa e democrática de recursos (TRUMAN, 1949).

A dimensão social do desenvolvimento é entendida de acordo com os parâmetros definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela formulação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o progresso ao acesso à renda, saúde e educação por meio de uma metodologia que permite a relação entre essas esferas. Com base na métrica utilizada, foi criado um *ranking* global (PNDU, 2017). O campo organizacional utiliza em larga escala do termo desenvolvimento. Lobos (1975) entende que a Teoria de Desenvolvimento Organizacional se refere a um conjunto de práticas planejadas que visam a mudança, alterando padrões comportamentais tradicionais por novos.

Como já evidenciado, Taylor inaugurou as práticas voltadas para ganhos produtivos. Desde então, os diversos trabalhos ganharam notoriedade por promover o aumento, seja produtivo ou de qualquer outra ordem, resultando em maiores lucros. Dessa forma, tudo que confere aumento, recebe o selo do desenvolvimento, de modo que implicitamente, entenda-se que a prática que é sinônimo de progresso, modernidade e avanço (GÓMES, 2002). A interpretação de desenvolvimento como aumento ocorreu de forma coerente com a lógica econômica vigente. Todos os demais elementos associados ao termo são ignorados para justificar a crescente e constante preocupação com a expansão. Percebe-se que o foco nas métricas das empresas, marginalizou por muito tempo o fator essencial para a existência das mesmas: o ser humano.

Mesmo na década de 20 quando a Escola das Relações Humanas apontava para a centralidade das pessoas nas organizações, notava-se o interesse por trás do discurso que se voltava para a administração dos fatores humanos, mas que apresentava como real objetivo o aumento dos resultados empresariais.

A análise das teorias desenvolvidas por Taylor, Ford e Fayol revelam valores positivistas com a divisão do trabalho e a busca da eficiência, que resultam na especialização extrema. Essa especialização hierarquiza as relações proporcionando o controle das mesmas. Os autores estabelecem o *modus operandi* do gerente. Pregam a harmonia na empresa e apresentam uma visão muito restrita do trabalhador. A divisão entre o saber e o fazer impacta fortemente na qualidade de vida dos trabalhadores. Porém, a dimensão psicológica inerente às organizações é ignorada pelos autores. Braverman explora as relações de trabalho, demonstrando o seu processo de fragilização.

Atualmente, o que se percebe é que os estudos de Taylor marginalizam elementos importantes presentes nas relações de trabalho, dando importância excessiva ao processo. Fayol ao valorizar a estrutura, também marginalizou a discussão sobre as relações de trabalho. A forma usada pelos dois autores para resolver essa dimensão organizacional se dá por meio do constante repúdio ao conflito em suas obras. Braverman não define a classe trabalhadora por entender que isto implica reducionismo e adverte que não se pode tratar a questão em termos estáticos. Para ele, o trabalho humano é marcado por complexas interações entre os meios de produção e as pessoas. O capitalismo mercantil era caracterizado por oficinas pequenas e não apresentava uma produção que satisfizesse os interesses dominantes. A gerência surge como alternativa para impor ritmo e controlar a conduta dos trabalhadores. Enquanto a divisão social do trabalho fragmenta a sociedade, a divisão do trabalho por sua vez fragmenta o homem. Dessa forma, a busca pela especialização resulta em alienação. As empresas negam os diversos conflitos sociais, e no contexto brasileiro a questão racial é forte, como forma de obtenção do consenso nas organizações.

O enfoque nos processos e na estrutura demonstram limites claros, e Mayo (1959) inaugura a reflexão sobre os fatores que influenciam o comportamento humano no interior das organizações. É errônea a conclusão de que Mayo e seus colaboradores negaram que o incentivo econômico não motiva os trabalhadores. O que disseram é que esta não é a única forma. Superar a ideia de *homo economicus* foi importante, pois marcou a transição da visão de indivíduo

isolado enquanto trabalhador, para alguém integrado a um grupo. Hoje, os estudos sobre motivação se valem de diversos fatores que podem ou não ser monetários. Para tanto, Maslow (1970) é outro autor muito utilizado, tendo em vista que evidenciou as necessidades humanas. Contudo, a reflexão sobre os aspectos humanos da organização promovida por esses autores foi condicionada os fatores capazes de promover a expansão do capital, em detrimento das condições sociais dos trabalhadores. A Escola das Relações Humanas desenvolveu teorias de cunho funcionalista e novamente, ignorou as variáveis humanas que não diziam respeito à elite dominante.

Posterior a essa concepção, a Burocracia surge como alternativa às lacunas observadas nas teorias já realizadas. Apesar da conotação negativa relacionada à Burocracia atribuída às suas disfunções, é difícil conceber instituições públicas ou privadas sem uso de normas e técnicas para organizá-las, o que marca um paradoxo. Questionar a própria conduta é algo desestimulado, pois deturpa uma lógica que privilegia a norma, o padrão, a obediência a um *modus operandi* previamente definido por instâncias privilegiadas do saber técnico necessário para concepção do processo de trabalho. A Burocracia adquiriu o *status* de um “mal necessário”, pois remete à organização do Estado, este concebido mediante a necessidade de garantir às pessoas, acesso mínimo a serviços básicos que possibilitem a manutenção da força de trabalho, uma vez que o capitalismo enquanto sistema social por si só não se sustenta e já que fabrica desigualdades, em algum nível inviabiliza a própria relação de trabalho. Dessa forma, a necessidade de haver um Estado e da Burocracia como forma de sua organização, são consequências diretas da marginalização das questões sociais pelas empresas.

Já as teorias contingenciais surgiram do embate entre a Escola Clássica e Escola de Recursos Humanos. Essa abordagem, vista por muitos não como uma teoria consolidada, e sim como ideias com esta preocupação, tem como objeto central a organização, não considerando o indivíduo nas análises. Observa-se uma inadequação conceitual, uma vez que essa corrente se apropria de conceitos da Biologia e os aplica no contexto das organizações. O *darwinismo* social presente na obra de Morgan é uma forma de evocar justificativas escusas para explicar que a organização reflete a lei natural como forma de legitimação (ignora a autonomia do ser humano influenciando as escolhas).

Sequencialmente, o neoinstitucionalismo marcado pela preocupação dos mecanismos legitimadores das práticas organizacionais. A lógica de formalização e racionalidade oriundas

do ideal positivista e funcionalista faz com que haja um descolamento entre o real e o ideal observado no campo organização. A preocupação passa a ser sobre como a empresa é vista, em detrimento daquilo que ela realmente é. Guerreiro Ramos (1981), ao observar a evolução das Teorias da Administração demonstra que esse desenvolvimento ocorreu em direção aos interesses de determinados grupos dominantes.

Os estudos críticos concederam evidência ao preconceito e racismo nas organizações, demonstrando processos de segregação e marginalização até então não problematizados. Essas críticas foram apropriadas no contexto organizacional numa perspectiva reformista, dando origem a Gestão da Diversidade (COX, 1991). Porém, observa-se que a apropriação das críticas se dá sob o apelo do desenvolvimento, mas ocorre de forma comprometida somente na perspectiva da empresa, de modo que as questões que deram origem às políticas específicas permaneçam sem a devida problematização, como é possível perceber no estudo de Jaime (2016) e alertado no texto de Alves e Galeão-Silva (2004).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as teorias da Administração evoluíram problematizando a velocidade da produção, o tamanho da empresa e a quantidade de recursos. Todos esses fatores refletem aspectos que podem ser mensurados, refletindo dessa forma o ideal científico de racionalidade e instrumentalidade da gestão. Para Taylor, Fayol e Ford, o planejamento e controle organizacional poderiam ser obtidos por meio do equilíbrio entre os objetivos organizacionais e pessoais. Assim, o consenso no interior das empresas foi tomado como ideal, como ressaltado por Garcia e Bronzo (2000).

É possível inferir que a busca pelo consenso, marginalizou diversos aspectos sociais complexos, também presentes nas empresas como é o caso da questão étnico racial e do racismo no contexto brasileiro. Gómez (2002) critica o conceito do desenvolvimento por entender que um dos sentidos atribuídos ao termo é o consenso, esse que de forma recorrente foi problematizado pelas teorias da Administração, obtido por meio da ausência ou minimização do conflito. A busca desse ideal prega a harmonização de interesses mesmo sendo antagônicos, tais como os conflitos de classe e raça. Essa harmonia seria fruto do processo de construção envolvendo os trabalhadores, que ao se verem incluídos nas decisões, estariam garantindo que seus interesses

fossem contemplados. Na prática, a participação nas decisões não confere nenhum poder decisório aos trabalhadores, a flexibilização das possibilidades ocorre sempre de modo que os interesses das classes dominantes sejam preservados, fato que demonstra que tais práticas são mais mecanismos de controle do que meios para construção coletiva.

As teorias da Administração são parte de um conjunto que, sob o argumento do desenvolvimento, de forma efetiva pouco tem oferecido de avanços concretos no que se refere às questões sociais como presente no trabalho de Rosa (2014). Sob esse aspecto, Aktouf (1996) entende que as Teorias da Administração são doutrinas que impõem aos empregados um comportamento submisso. O trabalhador ideal é aquele com baixa resistência e alta obediência aos padrões pré-estabelecidos, o que denota o nível de eficácia da empresa. Para tanto, as teorias se sustentam em pilares como disciplina, ordem, hierarquia, separação de papéis de planejamento e execução.

A coisificação das pessoas nos processos produtivos evidenciada por Aktouf limita a capacidade das mesmas e é algo que prejudica as próprias organizações. Somado a esse aspecto, o desenvolvimento e evolução das Teorias da Administração ocorreram, na maior parte do tempo, de forma alheia às questões sociais, inclusive as que acometem minorias, reproduzindo os processos presentes na sociedade. A falta de problematização pode ser entendida como a negação dos conflitos como forma de alcance da harmonia no interior das organizações.

De acordo com reflexão teórica impulsionada pelo questionamento de como as Teorias da Administração abordam questões de ordem social sob a ótica étnico racial considerou-se que até década de 80 as Teorias da Administração tiveram sua evolução pautada unicamente pelos fatores ligados diretamente aos objetivos organizacionais, orientados pelos princípios da eficiência e eficácia. Essa situação demonstra que os problemas passíveis de tratamento teórico no campo da Administração se resumem aos que pudessem ser observados nos processos produtivos, fato que tornou alheio qualquer outra questão e aí estão as sociais, de análise científica nessa área do saber. Com a ascensão e repercussão de estudos críticos, questões sociais passaram a ser debatidas no ambiente organizacional e tecnologias gerenciais foram criadas visando reformar os processos produtivos como é o caso da Gestão da Diversidade, essa que deve ser compreendida dentro do quadro em que emerge: um campo teórico comprometido com determinado meio de produção e interesses. Sendo a Gestão da Diversidade composta de práticas e técnicas voltadas à promoção das diferenças nas organizações, sua criação e adoção

não é suficiente para promover a profundidade demandada por questões sociais complexas como é caso do racismo proveniente da discriminação étnico racial, o sexismo, a homofobia e outros, pois tratam-se de processos desenvolvidos sob o manto da negação de sua existência por centenas de anos no contexto brasileiro. Assim, o tratamento teórico de questões sociais, para esquivar-se do debate superficial e modismos, deve levar em consideração a complexidade social de onde as questões emergem.

REFÊRENCIAS

AKTOUF, Omar. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo, Atlas, 1996.

ALVES, M. A. GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, 44, 2004.

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria Crítica e abordagens pós modernas para estudos organizacionais. In: CLEGG, S. et al. (org) **Handbook de estudos organizacionais**: volume 1. São Paulo: Atlas, 1999.

BERNARDINO J. Ação afirmativa e a Rê discussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n.2, p. 247-273, 2002.

BITENCOURT, Claudia. **Gestão contemporânea de pessoas**: Novas Práticas, Conceitos Tradicionais. Bookman Editora, 2009.

BRANT, Nathália Lopes Caldeira. Política social e capitalismo: a política de educação na dinâmica da sociedade capitalista. **Caminhos da Educação**, v. 3, n. 2, 2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista** – a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARIBÉ, DANIEL ANDRADE. Ciência ou ideologia?: constituição do campo da administração política. **Revista Brasileira de Administração Política**, v. 1, n. 1, p. 31, 2008.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COX, T. **Cultural diversity in organizations**: theory, research and practice. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, 1991.

DOMINGUES P. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Vitória, v. 21, p.101-124, 2008.



- DONALDSON, L. Teoria da contingência estrutural. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, Vol 1, 1997.
- FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle**. Editora Atlas, 1965.
- FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000.
- FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Brand, 1960.
- GARCIA, Fernando Coutinho; BRONZO, Marcelo. As bases epistemológicas do pensamento administrativo convencional e a crítica à teoria das organizações. **Encontro De Estudos Organizacionais Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Administração**, v. 1, 2000.
- GOMEZ, Jorge Ramon Montenegro. Crítica ao conceito de desenvolvimento. **Revista Pegada**, v. 3, n. 1, 2002.
- GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Cap 7. Rio de Janeiro: FGV, 1981.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAIME, P. **Executivos Negros: racismo e diversidade no mundo empresarial**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2016.
- KATZ, Daniel; KAHN, Robert Lester. **Psicologia social das organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1976.
- KUABARA, P. S. S. SACHUK, M. I. Apontamentos iniciais sobre a gestão da diversidade: dilemas e significados. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, 2011.
- LAVALLE, Adrián Gurza; CASTELLO, Graziela; BICHIR, Renata Mirandola. Protagonistas na sociedade civil: redes e centralidades de organizações civis em São Paulo. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, v. 50, n. 3, 2007.
- LIMA, M. Desigualdade raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.
- LOBOS, Julio. **Desenvolvimento organizacional: teoria e aplicações**. Rev. Adm. Empres. vol.15 no.3 São Paulo Maio/Junho 1975.
- MASLOW, Abraham Harold et al. **Motivação e personalidade**. Nova York: Harper & Row, 1970.
- MAYO, E. **Problemas humanos de una civilización industrial**. Buenos Aires: Galetta, 1959.



MERTON, Robert King. Burocrática e personalidade. In: Edmundo Campos (org). **Sociologia da Burocracia**, 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: POWELL, W. W.; DiMAGGIO, P. J.(Ed.). **The new institucionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

PAIXÃO, Marcelo. CARVANO, Luiz M. (orgs). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2007-2008)**. Rio de Janeiro, 2008.

PNDU. **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em: <
<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html> >. Acesso em 10 jul. 2017.

ROSA, Alexandre Reis. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil: dimensões esquecidas de um debate que (ainda) não foi feito. **Anais**, Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2012.

SANTOS, Elinaldo Leal; BRAGA, Vitor; SANTOS, Reginaldo Souza; BRAGA, Alexandra Maria da Silva. Desenvolvimento: um conceito em construção. **DRd-Desenvolvimento Regional em debate**, v. 2, n. 1, p. 44-61, 2012.

SARAIVA, L. A. S., IRIGARAY, H. A. D. R. **Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso?** RAE-Revista de Administração de Empresas, 2009.

SAVAGE, Todd A.; HARLEY, Debra A. Um lugar no quadro-negro: LGBTIQ. **Educação Multicultural**, v. 16, n. 4, p. 2, 2009.

SILVA, Leandro Vedovato da; ANHOLON, Rosley; SILVA, Dirceu da; QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. Análise dos Principais Fatores Observados em Mudanças Organizacionais: Uma Revisão da Literatura. In: Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade, **Anais**, VI SINGEP, São Paulo, dez. 2017.

SIMON, Herbert Alexander; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Trad. Luiz João Baraúna, São Paulo: Abril Cultural, 1ª ed., vol. 1, 1996.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 8ª ed. 1999.

TRUMAN, Harry S. **Inaugural address**. 20 jan. 1949. Disponível em <
https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inaugural20jan1949.htm>. Acesso em 10 dez. 2017.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1946.

THEORIES OF ADMINISTRATION: A "EVOLUTION" WITHOUT COLOR?

***Abstract:** Social issues are present within organizations and these are considered organizational forms of society, it is questioned how the Theories of Administration address social issues from the racial ethnic viewpoint, an approach justified by the existence of studies that demonstrate aspects of inequality existing in Brazil, besides the antecedent of enslavement, as well as its social implication in the present time. Theoretical reflection evidenced that until the 80s, theories of administration had their evolution guided only by factors directly related to organizational objectives, a fact that made it unrelated to any other question and there are the social, scientific analysis in this area of knowledge. With the rise and repercussion of critical studies, social issues began to be debated in the organizational environment and managerial technologies were created aiming to reform productive processes, but the creation and adoption of practices and techniques aimed at promoting differences in organizations is not enough to promote the depth demanded by complex social issues such as racism stemming from racial discrimination, sexism, homophobia and many others, since they are processes developed under a blanket denying their existence for hundreds of years in the Brazilian context.*

***Keywords:** Theories of Administration. Breed. Ethnicity. Diversity.*

JUVENTUDE NEGRA NO BRASIL E CEARÁ: DESIGUALDADE ENTRE CLASSES SOCIOECONÔMICAS

Ernesto dos Santos Vasconcelos¹ – vasconceloses@gmail.com
Universidade Federal do Ceará - CAEN
Avenida da Universidade, 2762 - 2º andar - Benfica - Fortaleza-CE
60.020-181 – Fortaleza – Ceará – Brasil

Julio Alfredo Racchumi Romero² – jarrest@gmail.com
Universidade Federal do Ceará – Departamento de Economia Doméstica
Campus do Pici – Bloco 860 – CEP – Fortaleza – CE
60356-000 – Fortaleza – Ceará – Brasil

Maria Morgana Souza Gomes³ – morgana14gomes@gmail.com
Universidade Federal do Ceará – Departamento de Economia Doméstica
Campus do Pici – Bloco 860 – CEP – Fortaleza – CE
60356-000 – Fortaleza – Ceará – Brasil

***Resumo:** O Brasil apresenta uma alta desigualdade social, baixo desempenho educacional, bem como uma expressiva desigualdade de renda, ainda que recentemente, tenha havido uma redução das desigualdades por conta do alcance de melhores condições de trabalho e de políticas de valorização do salário mínimo. Outro tema bastante desafiador em nosso país é o da desigualdade racial, onde a maioria dos estudos procura analisar os efeitos da condição racial nas sociedades de classes, destacando quase sempre as diferenças entre brancos e negros. Em nosso país o conceito de raça aparece mais relacionado à cor de pele e traços faciais do que à ancestralidade. Alguns estudiosos analisam a classificação racial brasileira considerando não grupos raciais, mas grupos de cor. Para fins estatísticos diante da flexibilidade de classificação de cor existente e tendo em vista que pretos e pardos possuem a mesma ascendência africana, o presente estudo, num esforço de pesquisa, propõe uma análise sobre as condições socioeconômicas de crianças e adolescentes do ensino fundamental que se autodenominam pretas e pardas no Brasil e no Ceará, compondo assim a raça negra, e que participaram no ano de 2015 da avaliação do Sistema de Avaliação da*

¹ * Me, Universidade Federal da Paraíba.

² Dr, Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Bel, Universidade Federal do Ceará.

Educação Básica (SAEB). A proposta deste trabalho é estabelecer através de uma análise estatística e econométrica elementos que apontem as disparidades e diferenças entre crianças pretas e pardas que estão distribuídas em diferentes classes sociais. Neste contexto lança-se um olhar diferenciado, sintetizando um modelo que caracteriza um processo que atinge crianças e adolescentes pardas e pretas de diferentes classes sociais no Brasil e no Ceará.

Palavras Chaves: *Desigualdade racial, Desigualdade de classes, Desigualdade e educação.*

1. INTRODUÇÃO

É comum encontrar na literatura ao tratar sobre desigualdade racial a comparação entre brancos e negros, bem como de resultados que mostrem vantagens e desvantagens entre estes. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE classifica a população conforme “cor ou raça” em cinco categorias: branca, preta, parda, amarela, e indígena. Categoria preta e parda compartilha características de uma mesma raça, formando assim a raça negra.

Segundo Osório (2003, p. 24) a agregação de pretos e pardos e sua designação como negra, justificam-se estatisticamente pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos e teoricamente pela origem comum das desigualdades dos pretos e pardos em relação aos brancos.

Numa nova perspectiva, o presente trabalho investiga o fator desigualdade entre classes socioeconômica para a raça negra no Brasil e no Estado do Ceará, sob a ótica das crianças e adolescentes. Para tanto foi realizado uma análise estatístico-descritivo com crianças e adolescentes que se autoafirmaram pardo(a) ou preto(a) ao serem questionados sobre “como você se considera?” no questionário do aluno na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB no ano de 2015.

Complementando o presente trabalho foi investigado o efeito de variáveis explicativas como: escolaridade dos pais, moradia com os pais, trabalho fora de casa, incentivo à escola e estudo; e cor ou raça; sobre a variável explicada classe social, utilizando a técnica de regressão logística ordinal.

O presente trabalho se compõe das seguintes seções: introdução, revisão sobre desigualdade socioeconômica e racial no Brasil e Ceará, revisão sobre desigualdade e educação, metodologia, resultados e análises, conclusões e referências bibliográficas.

2. DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA E RACIAL NO BRASIL E CEARÁ

O relatório Desenvolvimento Humano para Além das Médias publicado em 2017 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mostrou que o Brasil posiciona-se no 10º lugar dentre 143 países, como um dos mais desiguais do mundo, mensuração feita através do coeficiente de Gini, que mede as desigualdades sociais e o nível de concentração de renda da população, tal informação revela como nosso país se encontra no cenário mundial em termos de desigualdade.

Estudos realizados no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no ano de 2017 com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD, no período de 2005 a 2015 reúnem análises que retratam a existência de uma redução na desigualdade socioeconômica nos últimos anos.

Dedecca (2014, p. 34) ressalta o importante papel da política de valorização do salário mínimo aliada à reorganização do trabalho formal e suas melhores condições, para a redução do índice de Gini observada justamente a partir de 2005.

Saboia (2007, p. 495), por sua vez, ao investigar a contribuição dos aumentos no salário mínimo para uma melhor distribuição de renda no Brasil no período compreendido entre 1995 e 2005, através de um ensaio do efeito desses aumentos sobre os rendimentos oriundos do trabalho e de pensões e aposentadorias, confirma a existência de uma redução das desigualdades no rendimento familiar per capita.

Mas chama atenção o fato de que no Brasil embora se tenha havido queda na desigualdade socioeconômica, seu nível ainda é alto e atinge principalmente a população que compõe a raça negra.

O *Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe*, elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – GEMAA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, publicado em 2017, elaborado através de informações da PNAD de 2011 até 2015, traz dados da população entre 18 e 64 anos, e aponta que houve queda nas autoafirmações de cor branca, de 54% para 45%, frente a um aumento das autoafirmações de

cor parda, de 38% para 45%. No entanto, a autoafirmação de cor preta pouco variou no período, de 6% para 9%.

Segundo Patrício et. al. (2013 apud MADEIRA, 2011), na realidade cearense, o Estado nega-se a assumir a existência da população negra. Assim tem-se um discurso do “mito de democracia racial”, com um discurso de que no Ceará não têm negros/as. Este fato eximiu ações por parte das instituições governamentais no trato das políticas públicas, para solucionar problemas de desigualdades raciais.

No Censo de 2010, o Ceará conta com 8.452.381 habitantes, sendo 31% de brancos, 2,7% pretos, 66,1% de pardos e 0,2% de indígena. Percebe-se então que a população negra no Estado cearense é composta por mais da metade da população, tendo em vista, que se considera que os pretos e os pardos compõem essa comunidade.

Ainda em uma avaliação sobre desigualdade de renda e educação no Brasil nos últimos cinquenta 50 anos, resultados corroboram a tendência de que brancos e amarelos têm renda mais elevada do que pretos e pardos, mesmo quando se considera níveis de escolarização maiores, e que são os pais brancos mais escolarizados que os pais negros (FILHO e *KIRSCHBAUM*, 2015).

Esses resultados além de mostrar a desigualdade econômica mostram também a desigualdade racial, que possui raízes históricas no Brasil.

3. DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO

Segundo Helene (2013, p. 29), a renda das pessoas depende fortemente da quantidade e qualidade da educação formal que receberam, assim sendo, educação das crianças e dos jovens depende fortemente de sua renda familiar. Neste contexto a combinação renda-educação são fatores de concentração de renda e de reprodução de desigualdades.

No Brasil dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD de 2011 mostra que a cada ano adicional de estudo corresponde a um aumento médio de renda superior a 10%. Essa dependência da renda com o número de anos de estudos atinge fortemente a renda familiar dos estudantes.

Helene (2013, p. 33), enfatiza que o sistema educacional brasileiro é um importante instrumento a perpetuar a desigualdade, não surpreendendo que a renda média dos 10% mais ricos seja 56 vezes maior que a renda média dos 10% mais pobres.

Filho e *Kirschbaum* (2015), ao analisarem a relação entre a oferta de trabalhadores com seus diversos níveis escolares e os possíveis impactos dessas características nas diferenças de rendimentos, bem como das divergências de renda no mercado de trabalho brasileiro de 1960 a 2010, descobrem uma queda entre os anos de 2000 a 2010 nas desigualdades de renda através do trabalho, e que em 1990, de forma geral, passa a crescer o número de acessos de pessoas a todos os níveis escolares, destacadamente o Ensino Fundamental e Médio completos.

Especificamente na análise da diferença de rendimento conforme os níveis de estudos, os autores observam que a renda dos que tinham de 4 a 7 anos de escolaridade quando comparada a dos que tinham de 0 a 3 anos, caiu de 70% para 12%, e dos que tinham de 8 a 10 anos em relação aos com 4 a 7 anos, de 33% para 17% em 2010. Para os pesquisadores isso reflete o aumento da oferta desses grupos ao longo do tempo (FILHO E *KIRSCHBAUM*, 2015, p. 120).

Ribeiro et al. (2015), após um exame da relação entre as características socioeconômicas das famílias e as possibilidades de aumento de escolaridade dos jovens brasileiros, também considerando o período de 1960 a 2010, corroboram com a observação de que houve ampliação no acesso aos níveis escolares básicos, devido aos ganhos de acessibilidade no ensino fundamental, mas pontuam que houve ao mesmo tempo o repasse de obstáculos para a obtenção de níveis escolares mais altos.

Ainda sobre as possibilidades de progressão escolar dos jovens brasileiros, Ribeiro et al. (2015), ao observarem o efeito da escolaridade da mãe nessas transições, constataram que os filhos que possuem mãe com escolaridade básica, considerando 8 anos de estudo, ou seja, Ensino Fundamental Completo, tem mais chances de prosseguir e completar a etapa escolar seguinte, o Ensino Médio. No entanto, nos demais níveis de escolarização da mãe os efeitos foram imprecisos, a que eles atribuem a grande variação na escolarização materna no período considerado.

Anazawa et al. (2016), numa pesquisa centrada nos efeitos da educação da mãe sobre a escolaridade do jovem, usando de dados longitudinais da coorte de 1993 das crianças que nasceram em Pelotas, no Rio Grande do Sul, Brasil, concluem que, de forma geral, quanto maior a escolaridade das mães maiores e melhores são seus reflexos no desempenho educacional dos filhos.

A partir das contribuições em comum desses autores, da relação entre escolaridade da mãe e escolaridade do filho, observa-se o fenômeno da reprodução

intergeracional das condições de vida. Assume-se então a tamanha importância da qualidade e quantidade da educação para melhoria constante das condições de vida dos indivíduos e uma conseqüente redução das desigualdades entre estes.

4. METODOLOGIA

4.1 Descrição dos dados e análises

Os dados utilizados neste trabalho são provenientes da base de microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no ano de 2015.

A amostra para o Brasil é composta de 1.077.010 crianças e adolescentes com idade entre 8 e 15 anos, cuja maioria 90,2% tem de 11 a 12 anos; 50,6% são do sexo masculino e 49,4% do sexo feminino. A composição da amostra para classe social se apresentou da seguinte forma: 0,5% da classe A, 5,7% da classe B, 31,9% da classe C e 61,9% da classe D.

Em relação a “cor ou raça”, 82,6% autoafirmaram se considerar da categoria pardo(a) e 17,5% da categoria preto(a).

A amostra para o Ceará se compõe de 41.178 crianças e adolescentes cearenses do 5º ano do ensino fundamental que participaram em 2015 da avaliação do SAEB, 88,6% se autoafirmaram pardo(a) e 11,4% preto(a); a classe A é representada por 0,3% do total da amostra e 80,6% se concentram na classe D.

As variáveis, tipos de variáveis e escala/codificação que compõem este trabalho são apresentados no quadro 01 a seguir:

Quadro 1 – Demonstrativo de variáveis, tipos e escala/codificação

Variável	Tipo	Escala/Codificação
Como você se considera? “cor ou raça”	Categórica nominal	Pardo(a) – 2 Preto(a) - 3
Escolaridade pai Escolaridade mãe	Categórica nominal	Analfabeto – 1 Ens. Fund. Incompleto – 2 Ens. Fund. Completo – 3 Ensino Médio – 4 Ensino Superior - 5
Moradia com Pai Moradia com Mãe	Categórica nominal	Sim – 1 Não - 2
Incentivo a ir à escola	Categórica nominal	Sim – 1

Incentivo a estudar		Não -2
Classe social	Categórica ordinal	Classe social A – 1 Classe social B – 2 Classe social C – 3 Classe social D - 4

Fonte: Microdados SAEB 2015

4.2 Modelo de regressão logística ordinal

O modelo de regressão logística ordinal é uma técnica estatística multivariada desenvolvida para investigar e estabelecer as relações e efeitos entre as variáveis explicativas e explicadas, quando estas são de natureza categórica e a variável dependente se apresenta de forma ordenada. Segundo Fávero et. al. (2009, p. 440), a técnica de regressão logística é uma técnica estatística utilizada para descrever o comportamento entre variáveis dependentes binária/categórica e variáveis independentes métricas ou não métricas.

A análise de regressão logística segundo *Menard* (2001) se estende para além das variáveis dicotômicas tratando também as variáveis categóricas (nominal e ordinal). O modelo de regressão logística ordinal trata especificamente de modelar a variável dependente ordinal.

Para o tratamento da variável dependente cuja medida é uma escala ordinal existem variadas formas de tratamento, entre elas: ignorar a ordenação categórica da variável dependente tratando-a como uma variável nominal; tratar a variável dependente como uma verdadeira escala ordinal; tratar a variável como medida em escala ordinal que representa uma escala de intervalo e tratar a variável como se fosse medido em uma escala de intervalo.

Conforme *Agresti* (2010, p. 44), pelo fato da variável dependente apresenta-se de forma ordinal, assume-se modelagem em termos de probabilidade acumulada:

$$P(Y_j/k/x) = P(Y_1 = 1) + P(Y_2 = 2) + \dots + P(Y_k = k);$$

Onde, por este fato as probabilidades acumuladas refletem:

$$P(Y_1 \leq 1) \leq P(Y_2 = 2) \leq \dots \leq P(Y_j = k - 1)$$

O modelo não engloba a última classe k, uma vez que $P(Y_k = k) = 1$.

Para linearizar o modelo de probabilidade cumulativa não linear, toma-se:

$$\text{Logit}[P(Y_j \leq K/x)] = \text{Ln} \left(\frac{P(Y_j \leq K/X)}{P(Y_j > K/X)} \right) = \alpha_k + X^* \beta, \quad (K = 1, \dots, K - 1)$$

Neste contexto o modelo que incorpora o efeito da dispersão das respostas é dada por:

$$[P(Y \leq K)] = \alpha_k + X^* \beta$$

Uma vez ajustado o modelo e demonstrado sua significância, os coeficientes do modelo podem ser usados para prever a classificação de novos casos. No caso em que a Função seja *Logit*, têm-se a função genérica da função acumulada.

$$F[\alpha_k + X^* \beta] = P(Y \leq K) = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha_k + X^* \beta)}}$$

O modelo ordinal permite estimar o logaritmo da probabilidade de a variável dependente tomar os valores de classe inferiores ou iguais a k, comparativamente com a probabilidade de tomar os valores das classes superiores a K. Neste caso se o coeficiente $\beta > 0$, quando a escala da variável independente categórica X aumenta, aumenta a probabilidade de a variável dependente Y tomar valores de ordem inferiores ou iguais a K, ou seja, quando X aumenta Y diminui.

Já no caso de $\beta < 0$, então quando X aumenta, Y aumenta.

O modelo para este trabalho de pesquisa conforme contexto apresentado tem a seguinte forma:

$$P(Y \leq K) = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha_k + X^* \beta)}}$$

onde,

$$\alpha_k + X^* \beta = \alpha_k + \beta_t EA_{tk} + \beta_t MP_{tk} + \beta_t IEE_{tk} + \beta_t TF_{tk} + \beta_t CO_{tk}$$

EA – Variáveis relacionadas à escolaridade dos pais;

MM / MP – Variáveis relacionadas a morar no mesmo domicílio com os pais,

IEST / IESC – Variáveis relacionadas a Incentivo a ir à escola e estudar;

TF – Variável relacionada ao trabalho fora de casa;

COR – Variável relacionada à cor da pele.

Descrição das variáveis incluídas no modelo logístico ordinal e respectiva codificação:

COR – (2) Pardo(a), (3) Preta (a).

MM – (1) Sim, (2) Não.

MP – (1) Sim, (2) Não.

EA – (1) Analfabeto, (2) Ensino Fundamental Incompleto, (3) Ensino Fundamental Completo, (4) Ensino Médio, (5) Ensino Superior.

IEST – (1) Sim, (2) Não.

IESC – (1) Sim, (2) Não

TF – (1) Sim, (2) Não.

5. Resultados e análises

5.1 Resultados e análises estatístico-descritivo

As tabelas consolidadas apresentadas nesta seção foram elaboradas a partir da base de Microdados SAEB 2015 disponibilizadas pelo INEP, referente a crianças e adolescentes do 5º ano do ensino fundamental.

A tabela 01 mostra que há uma concentração de crianças e adolescentes na classe social C e D. Evidencia-se neste contexto que as crianças cuja autoafirmação sobre “como você se considera?” se deu na categoria preto(a) são maioria nas classes sociais mais baixas entre os de raça negra.

Tabela 01 – Classe social por raça negra

Classe Social	Raça Negra %		Total
	Pardo (a)	Preto (a)	
A	0,5	0,5	0,5
B	5,9	4,9	5,7
C	32,7	28,2	31,9
D	60,9	66,4	61,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: SAEB 2015 – Elaborado pelos autores

Com base na tabela 02 uma proporção de 66,1%, expressiva de crianças e adolescentes cuja categoria é preto (a) cujas mães têm até o ensino fundamental não compartilha o mesmo domicílio. O mesmo não acontecendo com mães que possuem ensino médio completo e ensino superior 37,8%. A mesma situação ocorre em relação aos que moram com o pai nos mesmos níveis de escolaridade da mãe.

Tabela 02 – Demonstrativo de domicílio por nível de escolaridade dos pais – Brasil

Escolaridade	Domicílio de Moradia %							
	Pardo (a)				Preto (a)			
	Mora com mãe		Mora com pai		Mora com mãe		Mora com pai	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Analfabeto (a)	3,6	8,2	6,6	9,7	5,4	11,0	9,6	13,4
E. Fund. Incompleto	16,2	19,5	18,6	16,6	19,1	20,9	21,1	18,6
E. Fund. Completo	35,1	34,4	35,0	30,4	36,7	35,1	35,4	30,8
E. Médio	25,5	19,0	20,7	19,8	21,2	16,1	17,0	16,6
E. Superior	19,7	18,8	19,1	23,5	17,5	16,9	16,9	20,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SAEB/2015 – Elaborado pelos autores

Conforme tabela 03 tanto pais como mães que possuem até o ensino fundamental de crianças da cor preta incentivam mais a ir à escola do que os pais e mães de mesma escolaridade de crianças pardas, sendo expressiva a proporção de pais e mães que não incentivam as crianças a ir à escola. Ainda conforme a tabela 04 o mesmo não acontece com pais que possuem o ensino médio e superior.

Tabela 03 – Demonstrativo de Incentivo a ir a Escola – Brasil

Escolaridade	Incentivo a escola %							
	Pardo (a)				Preto (a)			
	Mãe		Pai		Mãe		Pai	
	S	N	S	N	S	N	S	N
Analfabeto (a)	3,8	9,4	6,9	16,3	5,6	11,7	9,9	19,4
Fund. Incompleto	16,0	24,9	17,4	25,5	18,8	25,4	19,5	26,1
Fund. Completo	34,8	37,6	33,6	32,8	36,2	38,5	33,9	32,2
Ensino Médio	25,5	13,7	21,1	11,0	21,4	11,2	17,7	9,0
Ensino Superior	20,0	14,5	21,0	14,5	17,9	13,3	19,0	13,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: SAEB/2015 – Elaborado pelos autores

Conforme tabela 04 tanto pai como mães que possuem até o ensino fundamental de crianças da cor preta incentivam mais a estudar do que as mães de mesma escolaridade de crianças pardas, no entanto é expressiva a proporção de pai e mães de ambos que não incentivam as crianças a estudar.

Ainda conforme a tabela 04 o mesmo não acontece com pais que possuem o ensino médio e superior.

Tabela 04 – Demonstrativo de Incentivo a Estudar – Brasil

Escolaridade	Incentivo a estudar %							
	Pardo (a)				Preto (a)			
	Mãe		Pai		Mãe		Pai	
	S	N	S	N	S	N	S	N
Analfabeto (a)	3,8	12,0	6,9	21,4	5,7	13,8	10,0	24,7
Fund. Incompleto	16,1	26,2	17,4	26,9	18,8	27,1	19,6	27,8
Fund. Completo	34,8	37,5	33,6	31,3	36,3	38,3	33,9	30,6
Ensino Médio	25,4	12,3	21,0	9,0	21,3	9,7	17,5	7,5
Ensino Superior	20,0	12,0	21,0	11,4	17,9	11,1	19,0	9,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: SAEB/2015 – Elaborado pelos autores

Com relação ao fato das crianças e adolescente já trabalharem fora do domicílio que residem, observa-se que no Brasil 63,3% da classe social D se encontram nesta situação, no Ceará 75,8% estão na mesma condição. Evidencia-se aqui que os pretos (as) tanto no Brasil como no Ceará apresentam proporções de grandezas consideráveis de trabalho infanto-juvenil nas classes sociais mais baixas, notadamente na classe D.

Tabela 05 – Brasil

Classes	Trabalha fora de Casa %			
	Pardos		Pretos	
	Sim	Não	Sim	Não
A	1,1	0,4	1,3	0,4
B	8,0	5,6	7,2	4,4
C	31,0	33,0	28,2	28,3
D	60,0	61,0	63,3	66,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SAEB/2015

Tabela 06 – Ceará

Classes	Trabalha fora de Casa %			
	Pardos		Pretos	
	Sim	Não	Sim	Não
A	0,6	0,2	1,2	0,2
B	4,1	2,0	3,4	1,3
C	19,1	16,6	19,6	13,3
D	76,2	81,2	75,8	85,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SAEB/2015

A tabela 07 apresenta a composição da amostra analisada no modelo regressão logística ordinal para o Estado do Ceará.

Tabela 07 - Crianças da Raça Negra por autoafirmação de cor – Ceará

Classe	Cor				Total	%
	Pardo(a)	%	Preto(a)	%		
A	85	0,2	20	0,4	105	0,3
B	834	2,3	84	1,8	918	2,2
C	6160	16,9	665	14,2	6825	16,6
D	29422	80,6	3908	83,6	33330	80,6
Total	36.501	100,0	4.677	100,0	41.178	100,0

Fonte: SAEB/2015 – Elaborado pelo autores

A amostra é composta de 41.178 crianças e jovens cearenses do 5º ano do Ensino Fundamental que participaram da avaliação do SAEB – 2015.

Conforme a tabela 07, 0,3% das crianças negras é oriunda da classe A e 80,6% se concentram na Classe D.

5.2 Resultados do modelo de Regressão Logística Ordinal

O quadro 02 de parâmetros estimados apresenta as estimativas dos coeficientes associados às variáveis independentes do modelo de regressão logística ordinal.

Quadro 02 – Parâmetros estimados

Variáveis	Brasil			Ceará		
	Estimativas	Erro Padrão	Sig.	Estimativas	Erro Padrão	Sig.
EA (Mãe) [1] *	1,384	0,025	0,000	1,607	0,132	0,000
EA (Mãe) [2] *	1,155	0,014	0,000	1,248	0,079	0,000
EA (Mãe) [3] *	0,906	0,011	0,000	0,972	0,066	0,000
EA (Mãe) [4] *	0,515	0,011	0,000	0,603	0,068	0,000
EA (Pai) [1] *	1,257	0,019	0,000	1,150	0,097	0,000
EA (Pai) [2] *	0,914	0,013	0,000	0,816	0,077	0,000
EA (Pai) [3] *	0,637	0,011	0,000	0,769	0,068	0,000
EA (Pai) [4] *	0,321	0,011	0,000	0,360	0,070	0,000
MM [1] *	0,144	0,015	0,000	0,496	0,082	0,000
MP [1] *	-0,411	0,008	0,000	-0,331	0,051	0,000
IEST [1]	-0,011	0,025	0,672	0,024	0,104	0,821
IESC [1] *	-0,081	0,019	0,000	0,308	0,121	0,011
TF [1] *	-0,245	0,010	0,000	-0,443	0,061	0,000
COR [2] *	-0,156	0,010	0,000	-0,201	0,071	0,005

* 0.05 de Significância

Fonte: SAEB/2015 - Elaborado pelos Autores

Conforme os resultados apresentados no quadro 02, relativamente à variável escolaridade dos pais, de acordo com os valores estimados no modelo, à medida que o nível de escolaridade dos pais aumenta, a probabilidade de se observar as classes de menor ordem da variável explicada diminui, ou seja, ainda que o nível de escolaridade dos pais aumente, atingir as classe sociais mais altas é menos provável.

Os valores estimados para morar com pai e incentivo dos pais a ida à escola evidenciam que o fato das crianças e adolescentes morarem com o pai e os pais incentivarem

a ida à escola aumenta a probabilidade de se observar classes sociais mais altas (classe A). Desta forma diminui a probabilidade de se observar classes de maior ordem da variável classe social (classe D).

Conforme quadro 2 relativo a crianças e adolescentes negros que trabalham fora de casa à medida que deixam de trabalhar fora diminui a probabilidade de se observar as classes de maior ordem (Classe D).

De acordo com o modelo, na variável cor ou raça para a categoria pardo(a) relativamente à categoria omitida preto(a), a probabilidade de se observar uma classe de ordem inferior da variável dependente aumentaria 0,173, assim sendo, se fosse possível mudar em todos os aspectos possíveis de pardo(a) para preto(a) a probabilidade de se observar as classes sociais mais alta seria mais provável.

Para o Estado do Ceará, o fato de não morar com a mãe e dos pais não incentivarem a ida à escola, aumenta probabilidade de se observar classe de maior ordem (classe D). Os demais resultados para o Brasil são também evidentes para o Ceará, conforme o modelo.

6. CONCLUSÕES

A partir desta análise, se afirma que, embora a desigualdade de renda venha diminuindo no Brasil nos últimos anos, ainda existem grandes obstáculos a serem transpassados. A situação da desigualdade de renda se alia à desigualdade racial no Brasil, mostrando as disparidades que persistem até mesmo entre pardos e pretos agregados na categoria raça negra.

Para o Estado do Ceará, essa afirmação é ainda mais posta. No caso da diferença de renda entre as crianças e adolescentes autodeclaradas preto(a) e pardo(a), os autodeclarados preto(a) encontram-se dentre as classes de renda mais baixa. Esse fato, quando associado ao fenômeno da herança intergeracional das condições de vida dos pais para os filhos se torna preocupante, pois pode se ter a observância de uma tendência permanente dessa desigualdade ao longo das gerações.

Considerando que o modelo logístico ordinal infere que um aumento no nível de escolaridade dos pais diminui a probabilidade de se observar as classes de menor ordem da variável explicada, atenta-se ao fato de ficar evidente um fenômeno de “interferência” na transição para classes sociais mais altas, mesmo com mais anos de estudos, das categorias que se autodeclararam pardo(a) e preto(a).

O modelo logístico ordinal também infere que se fosse possível em todos os aspectos alterar o fato de ser pardo(a) para preto(a), a probabilidade de observar classes sociais mais altas seria mais provável, evidenciado a existência de uma “resistência” da categoria preto(a) em descender para as classes sociais mais baixas.

Em especial para as crianças e adolescentes das categorias pardo(a) e preto(a) são necessárias políticas públicas educacionais que as empoderem enquanto grupo perante à sociedade. Assume-se então a importância de se fazer conhecer e valorizar a cultura afrodescentes, que tanto contribuiu para a formação e diversificação de nosso país, principalmente já nos anos primários de aprendizagem. O fato de atualmente se estar na década internacional para os afrodescentes, é um fator que pesa mais ainda para avolumada e imediata adoção dessas ações.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan. **Analysis of ordinal categorical data**. 2. ed. New Jersey: Wiley & Sons, 2010.

ANAZAWA, Leandro et al. A loteria da vida: Examinando a Relação entre a Educação da Mãe e a Escolaridade do Jovem com Dados Longitudinais do Brasil. **Centro de Políticas Públicas**, São Paulo, n. 22, nov. 2016.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ Fundação João Pinheiro. **Desenvolvimento humano para além das médias: 2017**. Brasília, PNUD: IPEIA: FJP, 2017.127 p.

DEDECCA, C. S.; TROVÃO, C. J. B. M.; SOUZA, L. F. Desenvolvimento e equidade. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 23-41, 2014.

FÁVERO, Luiz Paulo. et al. **Análise de dado: modelagem multivariada para a tomada de decisão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FILHO, M. N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta Tereza da Silva (Org). **Trajetória das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016, n. 36, 146 p.

LEÃO, N.; CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A.; JÚNIOR, J. F. Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe (**gemaa**), Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-21, 2017.

MENARD, Scott W. **Applied logistic regression analysis**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 2001.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Texto para Discussão nº 996. Brasília: IPEA, nov. 2003, 50p.

PATRICIO, Carlos M. Silva. et. al.. **O racismo como expressão da questão social**: sob os olhares dos discentes da Universidade Estadual do Ceará. IV seminários CETROS. Neodesenvolvimento, Trabalho e Questão Social. Fortaleza-Ce. 2013.

RIBEIRO, C. C; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. . In: ARRETCHE, Marta Tereza da Silva (Org). **Trajetória das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SABOIA, João. O salário mínimo e seu potencial para a melhoria de distribuição de renda no Brasil. In: **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília: IPEA, 2007, v. 2. 553p.

BLACK YOUTH IN BRAZIL AND CEARÁ: INEQUALITY BETWEEN SOCIOECONOMIC CLASSES

Abstract: *Brazil has a high social inequality, low educational performance, as well as a significant income inequality, although recently there has been a reduction of inequalities due to the achievement of better working conditions and policies for the valorization of the minimum wage. Another very challenging topic in our country is racial inequality, where most studies attempt to analyze the effects of race in class societies, often highlighting the differences between whites and blacks. In our country the concept of race appears more related to skin color and facial features than to ancestry. Some scholars analyze the Brazilian racial classification considering not racial groups, but color groups. For statistical purposes*

in view of the flexibility of existing color classification and considering that blacks and browns have the same African ancestry, the present study, in a research effort, proposes an analysis on the socioeconomic conditions of children and adolescents of elementary school who are they call themselves black and brown in Brazil and Ceará, thus composing the black race, and participated in the year 2015 of the evaluation of the Basic Education Assessment System (SAEB). The purpose of this paper is to establish through statistical analysis elements that point out the disparities and differences between black and brown children that are distributed in different social classes. In this context, a differentiated view is launched, synthesizing a model that characterizes a process that affects differently brown and black children and adolescents from different social classes in Brazil and Ceará.

Keywords: *racial inequality, class inequality, inequality and education.*

**“COISA DE MENINO, COISA DE MENINA” – A IMPORTÂNCIA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE
GÊNERO COMO BASE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

CARBALLO, Fábio Peron¹ - peronmg@hotmail.com

Universidade do Estado de Minas Gerais

Av. Paraná - 3001

35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

FONSECA, Ana Paula Martins² – ana.fonseca@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais

Av. Paraná - 3001

35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

FERREIRA, Paulo Sérgio da Silva³ – anafunedi@gmail.com

Universidade do Estado de Minas Gerais

Av. Paraná - 3001

35500-170 – Divinópolis – MG – Brasil

***Resumo:** A revisão da literatura aponta que a sexualidade é entendida como algo inerente, sendo constituída ao longo da vida. Sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais). A construção do que é pertencer a um ou outro sexo, se dá pelo tratamento diferenciado para meninos ou meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe o nome de relações de gênero. O intuito deste trabalho é averiguar o quanto os alunos são influenciados pelos conceitos culturais que estabelecem o que é adequado em relação ao gênero e se agem em conformidade a eles. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio da aplicação de um questionário a alunos do sétimo ao nono anos de escolas públicas da Cidade de Cláudio. Os resultados apontam que esse tema tem que ser mais debatido e aprofundado em todos os segmentos educacionais. E a Educação Física especificamente deve cumprir um dos objetivos gerais da no ensino fundamental, que por meio de sua práxis deve*

¹ Doutor em Educação Física – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

² Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

³ Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

levar os alunos a participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Gênero. Relação.

1. INTRODUÇÃO

Os debates realizados nos últimos tempos em diversas instâncias da sociedade envolvendo Gênero têm dividido opiniões. No entanto, em âmbito escolar os debates iniciam, ou deveriam iniciar, por meio do conteúdo Orientação Sexual, entendido como “[...] processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relativas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 2011, v. 8, p.34). Também, faz-se necessário que a educação cumpra as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), que assevera em seu Art.3º § IV, que “O ensino será ministrado com base [...] no respeito à liberdade e no apreço à tolerância” - sendo sempre contra todo tipo de discriminação e preconceito.

O debate sobre Gênero como compromisso da Educação, é previsto nos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), que definem a si próprios como “[...] referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o País”. (BRASIL, 2001, p. 45), e estão incluídos nas propostas de discussão em sala de aula, inserindo-se em conteúdos cujas temáticas lidam com o desenvolvimento humano, como “[...]Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual.” (BRASIL, 2011, v. 8, p.29) – propondo que esta abordagem seja feita de modo “[...] não diretivo”. (BRASIL 2001, v. 10, p.121), a partir da Transversalidade, que, dada “[...] a complexidade [inerente a cada um desses assuntos] faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los”. (BRASIL, 2011, v. 8, p.36). Assim, discutir sobre Relações de Gênero em sala de aula tem como objetivo o “[...] o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis”. (BRASIL 2001, v. 8, p.35).

Nesse processo, o professor deve “[...] ter postura pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e informação sem a imposição de valores

particulares”. (BRASIL, 2001, v. 10, p.153), além de sempre [...] se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor, [...] responder as perguntas de forma direta e esclarecedora [...] [oferecendo] informações corretas do ponto de vista científico, [prestando] esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos, fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade (BRASIL, 2011, v. 10, p.124).

Além disso, a Educação Sexual Escolar, tratada como Orientação Sexual nos PCN’s, tem por meta “[...] promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como com pais e responsáveis com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando também os Direitos Humanos”.(BRASIL 2001, v. 10, p.107).

Em relação à Educação Física inserida nesse contexto é entendida como [...] cultura corporal [...] no que tange à questão de gênero [deve] [...] dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (BRASIL, 2001, v. 7, p. 25, 30).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, assevera que “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. De modo, que ao abordar assuntos inerentes ao ser humano, é preciso enfatizar o documento supracitado, cujos paradigmas jamais apoiam um grupo humano em detrimento de outro, sendo que também o “[...] o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas” (BRASIL, 2001, v. 10, p. 123) .

De fato, o artigo 5º, § VI, da Constituição Federal de 1988, diz que “É inviolável a liberdade de consciência e de crença[...]” – o que caracteriza o Estado como laico, evidenciando que crenças particulares não devam ser levadas em conta quando se trata de discutir assuntos que interessam ao coletivo (marcado pela diversidade cultural e religiosa).

A propósito, a constante interferência religiosa que se verifica a nível municipal, estadual e federal, no que diz respeito às relações de gênero, não deve encontrar eco dentro da escola. De fato, por ocasião da aprovação dos Planos Decenais de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que determina diretrizes, estratégias e metas a serem atingidas pela esta ao longo de dez anos, alguns parlamentares, segundo Britto e Reis (2015, p.23), pressionados pelas bancadas religiosas, e com o respaldo das igrejas evangélicas e católica, [...] retiraram dos Planos Estaduais de Educação referências à identidade de gênero, diversidade e orientação sexual. [...] Entre os trechos vetados estão metas de combate à ‘discriminação racial, de orientação sexual e à identidade de gênero’, censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual.

Em contrapartida, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), divulgou uma nota logo depois (nota técnica nº24/2015), defendendo a inclusão de gênero e orientação sexual nas pautas de discussão dos planos de educação estaduais e municipais, a qual dizia:

[...]é preciso reafirmar que os conceitos de gênero e orientação sexual, sem negar-lhes sua relevância política; são conceitos científicos construídos em bases acadêmicas. Os estudos de gênero e sexualidade formam um campo de pesquisa e produção de conhecimento reconhecido internacionalmente, apropriado no Brasil desde a década de 1970. Há mais de 1.000 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Técnico (CNPq) que tem gênero como um eixo de estudo [...] Os conceitos de gênero e orientação sexual podem ajudar a compreender as desigualdades históricas entre homens e mulheres, além de ser central na compreensão (e enfrentamento) de diferentes formas de discriminação e violência, incluídos o machismo, o sexismo, a homofobia, o racismo e a transfobia, que se reproduzem também em espaços escolares .(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, NOTA TÉCNICA Nº24/2015)

Abordar este tema nos anos finais do Ensino Fundamental é importante porque os alunos que integram o 4º Ciclo, que compreende os 7º, 8º e 9º Anos, estão na faixa etária de 12 a 15 anos, e, portanto, na fase de puberdade, quando ocorrem [...] as mudanças físicas [que] incluem alterações hormonais [quando] [...] os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, [e] já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 2001, v. 10, p. 118-129). Sendo assim, o presente trabalho pretende abordar as relações de gênero, buscando aferir o nível de percepção dos alunos frente à diversidade que compõe a sociedade e a escola.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho optou-se por uma pesquisa quanti-qualitativa, pela necessidade de contabilizar dados e por envolver a percepção de pessoas sobre a importância do assunto da pesquisa.

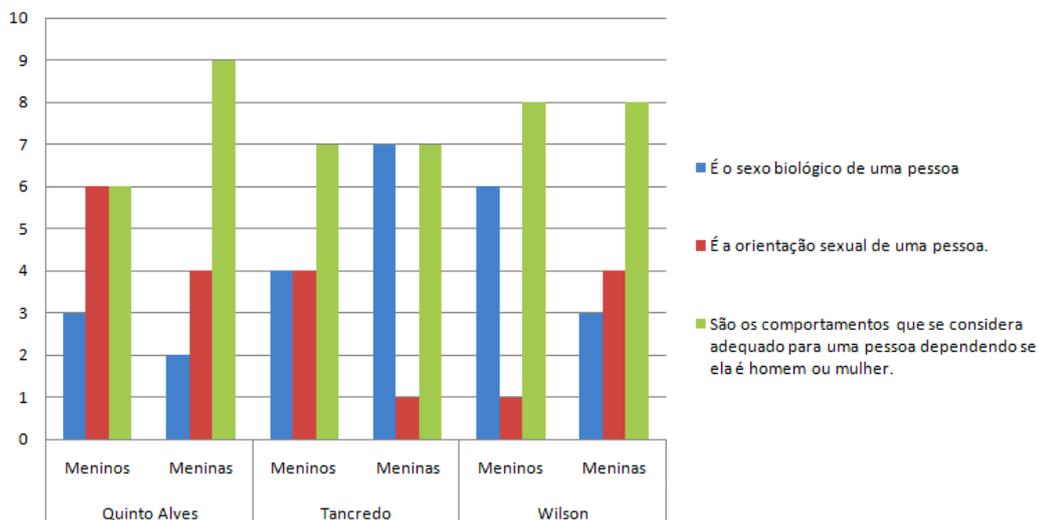
As pesquisas quantitativas baseiam seus estudos em análise de características diferenciadas e numéricas, geralmente ao longo de alguma dimensão, entre dois ou mais grupos, procurando provar a existência de relações entre variáveis. As pesquisas qualitativas são subjetivas, tendo um caráter exploratório, uma vez que há uma estimulação para que as pessoas pensem e falem livremente sobre o assunto em questão (SILVEIRA, 2004, p 107).

Sendo assim, optou-se pela elaboração de um questionário de múltipla escolha, com quatro questões referentes ao tema, a ser aplicados nas escolas públicas, municipais e estaduais, da cidade de Cláudio, em alunos do 7º, 8º e 9º anos, a fim de verificar a percepção deles acerca do tema. Antes dessa etapa, foi agendada uma visita a cada diretor, houve apresentação do questionário e explicação sobre a intenção do mesmo, bem como sobre os objetivos gerais e específicos. Foi requisitado de cada aluno durante o processo de preenchimento que não se comunicassem com os colegas, para garantir-se com exatidão que cada um desse seu parecer conforme a própria compreensão.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

Gráfico: 01: O que você entende por gênero? (Alunos do 7º Ano).

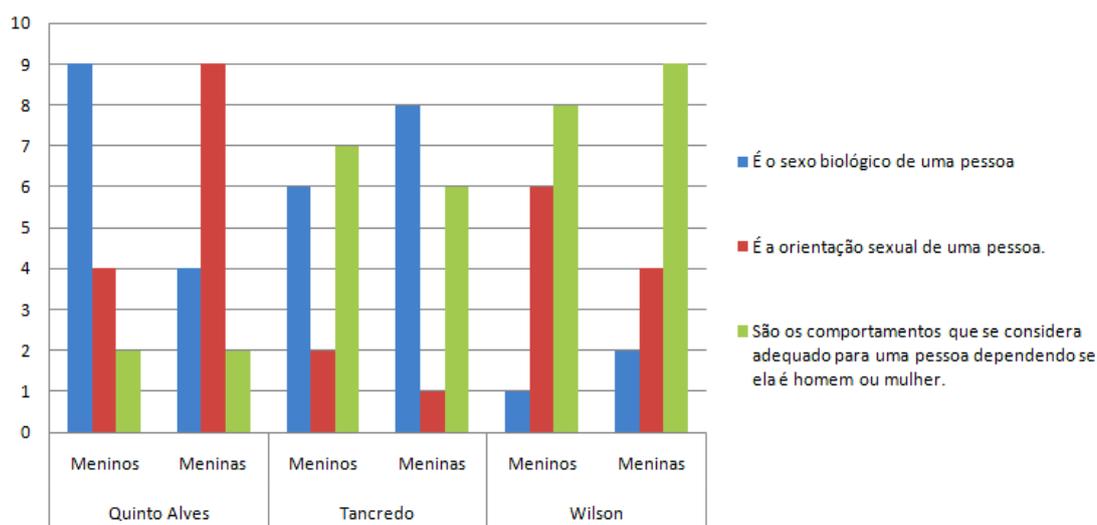
O que você entende por gênero? (Faixa Etária de 12 a 13 anos)



Comparando-se os alunos do 7º Ano em sua totalidade (das três escolas), constatou-se que 28% (13) dos meninos e 26% (12) das meninas associam Gênero ao sexo biológico. Outros 24% (11) dos meninos e 20% (09) das meninas acham que gênero se refira à orientação sexual. E 46% (21) dos meninos e 53% (24) das meninas entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Tomando-se todos os alunos em conjunto, contando-se meninos e meninas, 50% (45) foram os que entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Os 50% (45) restantes foram os que optaram pelas outras opções.

Gráfico: 02: O que você entende por gênero? (Alunos do 8º Ano)

O que você entende por gênero? (Faixa Etária de 13 a 14 anos)

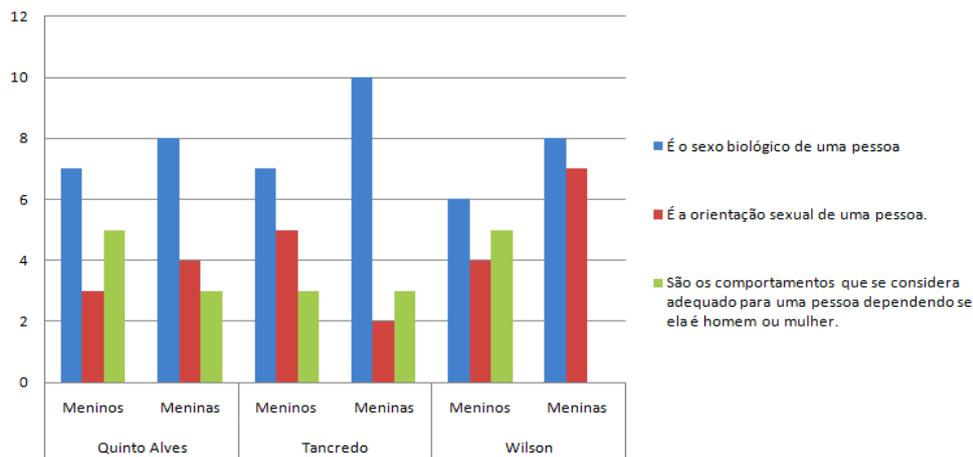


Comparando-se os alunos do 8º Ano em sua totalidade (das três escolas), constatou-se que 35% (16) dos meninos e 31% (14) das meninas associam Gênero ao sexo biológico. Outros 26% (12) dos meninos e 31% (14) das meninas acham que gênero se refira à orientação sexual. E 37% (17) dos meninos e 37% (17) das meninas entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Tomando-se todos os alunos em conjunto, contando-se meninos e meninas, 37% (34) foram os que entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados

para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Os 62% (56) restantes foram os que optaram pelas outras opções.

Gráfico: 03: O que você entende por gênero? (Alunos da 9º Ano).

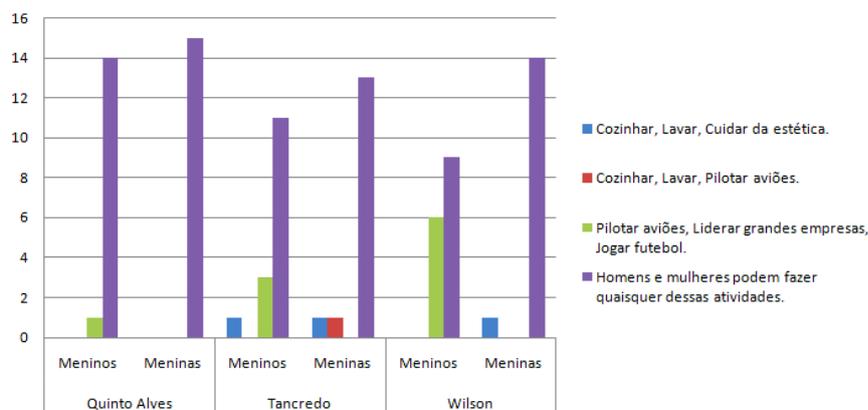
O que você entende por gênero? (Faixa Etária de 14 a 15 anos)



Comparando-se os alunos do 9º Ano em sua totalidade (das três escolas), constatou-se que 44% (20) dos meninos e 57% (26) das meninas associam Gênero ao sexo biológico. Outros 26% (12) dos meninos e 28% (13) das meninas acham que gênero se refira à orientação sexual. E 28% (13) dos meninos e 13% (06) das meninas entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Tomando-se todos os alunos em conjunto, contando-se meninos e meninas, 21% (19) foram os que entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Os 80% (72) restantes foram os que optaram pelas outras alternativas.

Gráfico: 04: São atividades que você considera adequadas apenas para homens (Alunos do 7º Ano).

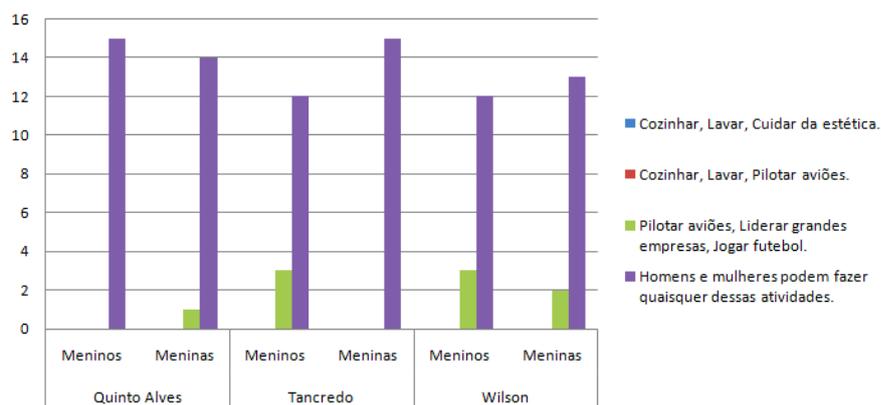
São atividades que você considera adequadas apenas para homens: (Faixa Etária de 12 a 13 anos)



Na questão acima, apenas 02% (01) dos meninos e 04% (04) das meninas acham que cozinhar, lavar e cuidar da estética são atividades adequadas apenas para homens. Somente 02% (01) das meninas disseram que é cozinhar, lavar e pilotar aviões. Outros 22% (10) dos meninos (as meninas não opinaram nesta) disseram pilotar aviões, liderar grandes empresas e jogar futebol. Outros 75% (34) dos meninos e 93% (42) das meninas disseram que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. O percentual de alunos, contando-se os meninos e as meninas, que pensam que homens e mulheres podem fazer quaisquer coisas foi de 94% (76). Apenas 15% (14) entre meninos e meninas acham que somente algumas das atividades enumeradas são adequadas para homens.

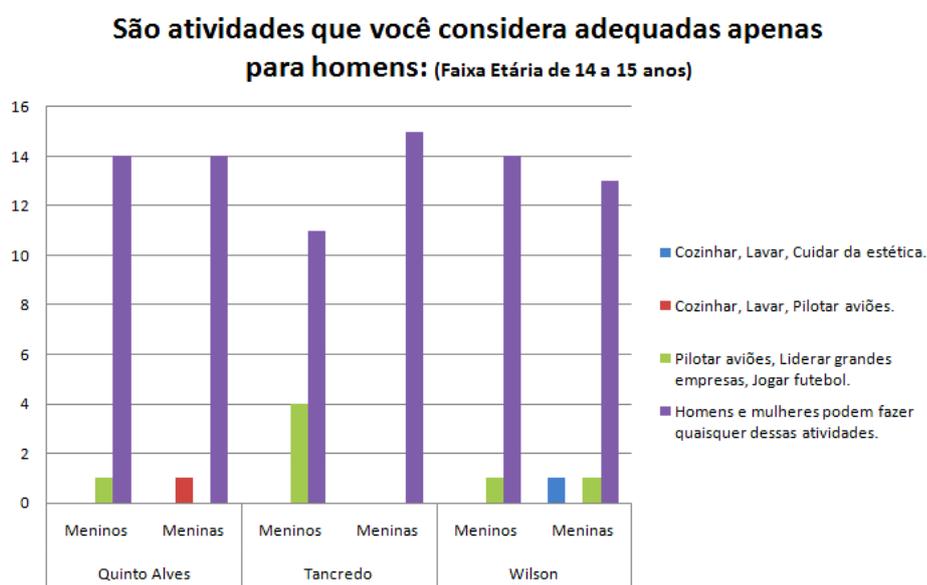
Gráfico: 05: São atividades que você considera adequadas apenas para homens (Alunos da 8ª série).

São atividades que você considera adequadas apenas para homens: (Faixa Etária de 13 a 14 anos)



Os alunos do 8º ano se dividiram em apenas duas opções. Assim, 13% (06) dos homens e 06% (03) das meninas disseram que pilotar aviões, liderar grandes empresas e jogar futebol são atividades apenas para homens, enquanto 86% (39) dos meninos e 93% (42) das meninas disseram que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. Tomando-se o percentual geral de meninos e meninas, 90% (81) concordam que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. Apenas 10% (09) dos alunos marcaram outras opções.

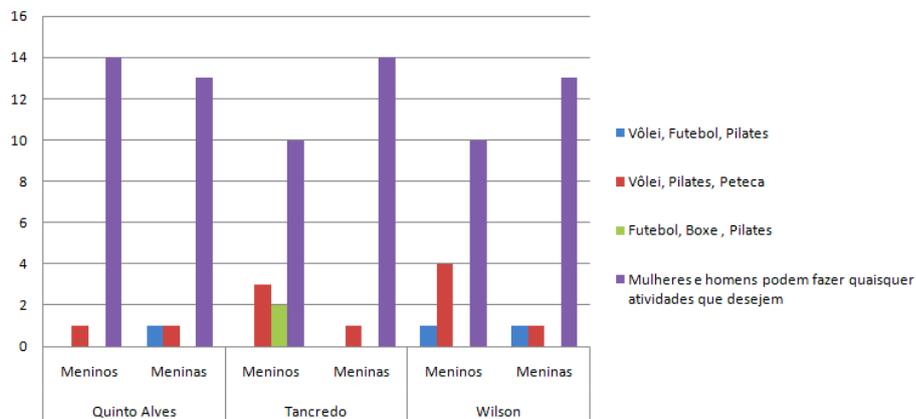
Gráfico: 06: São atividades que se considera adequadas apenas para homens. (Alunos da 9º Ano).



Entre os alunos do 9º ano, apenas 02% (01) menina concorda que cozinhar, lavar e cuidar da estética seja atividade adequada apenas para homens. Outra menina 02% (01) acha que seja cozinhar, lavar e pilotar aviões. 13% (06) dos meninos e 02% (01) das meninas concordam que seja pilotar aviões, liderar grandes empresas e jogar futebol. No entanto, 86% (39) dos meninos e 93% (42) das meninas disseram que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. Tomando-se o percentual geral de meninos e meninas, 90% (81) dos alunos concordam que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades (curiosamente o mesmo percentual da turma anterior, do 8º Ano). Apenas 10% (09) dos alunos optaram pelas demais alternativas.

Gráfico: 07: São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres (Alunos do 7º Ano).

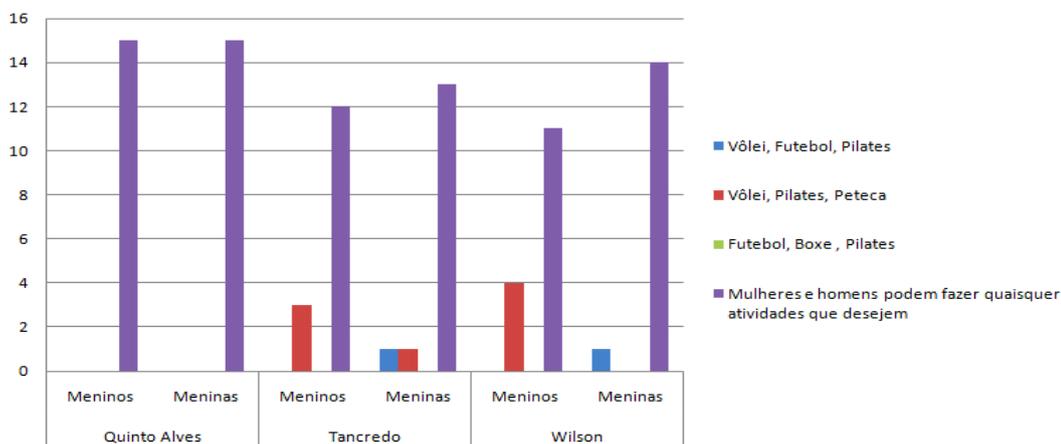
São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres: (Faixa Etária de 12 a 13 anos)



Entre os alunos de 7º Ano, apenas 02% (01) dos meninos e 04% (02) das meninas disseram que as atividades esportivas adequadas apenas para mulheres são vôlei, futebol e pilates. Outros 17% (08) dos meninos e 06% (03) das meninas acreditam que seja vôlei, pilates e peteca. Apenas 04% (02) dos meninos escolheram futebol, boxe e pilates. No entanto, 75% (34) dos meninos e 88% (40) das meninas disseram que mulheres e homens podem fazer quaisquer atividades que desejem. Tomando-se o percentual geral de meninos e meninas, 82% (74) optaram pela liberdade de escolha de atividades enquanto apenas 17% (16) delimitaram uma determinada atividade de acordo com o sexo.

Gráfico: 08: São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres (Alunos da 8º Ano).

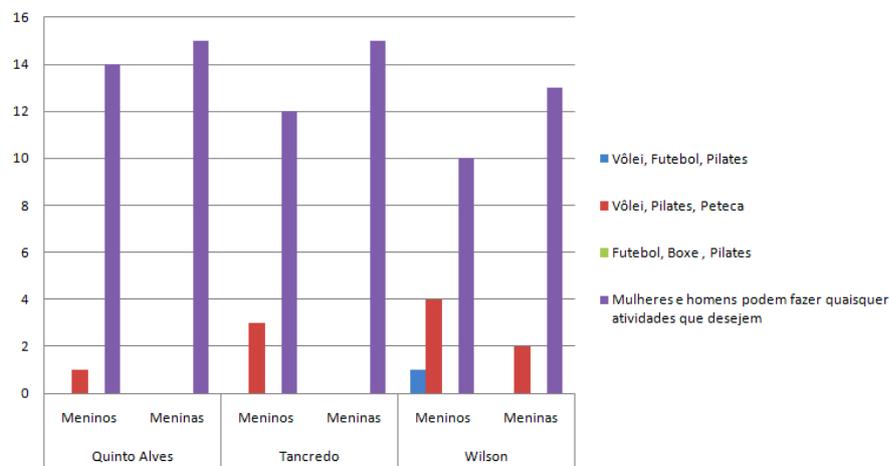
São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres: (Faixa Etária de 13 a 14 anos)



Entre os alunos do 8º Ano, apenas 02% (01) dos meninos e 02% (01) meninas disseram que Vôlei, futebol e pilates são atividades adequadas apenas para mulheres. Outros 15% (07) dos meninos e 02% (01) entre as meninas disseram ser vôlei, pilates e peteca. No entanto, 84% (38) dos meninos e 93% (42) das meninas acham que homens e mulheres têm liberdade de escolha de atividades, enquanto apenas 11% (10) dos alunos optaram por delimitar determinadas atividades. O percentual de alunos, somando-se meninos e meninas, que optaram pela liberdade de escolha de atividades é de 88% (80) alunos. O percentual dos que pensam que apenas algumas atividades são adequadas para mulheres é de apenas 11% (10) alunos.

Gráfico: 09: São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres.

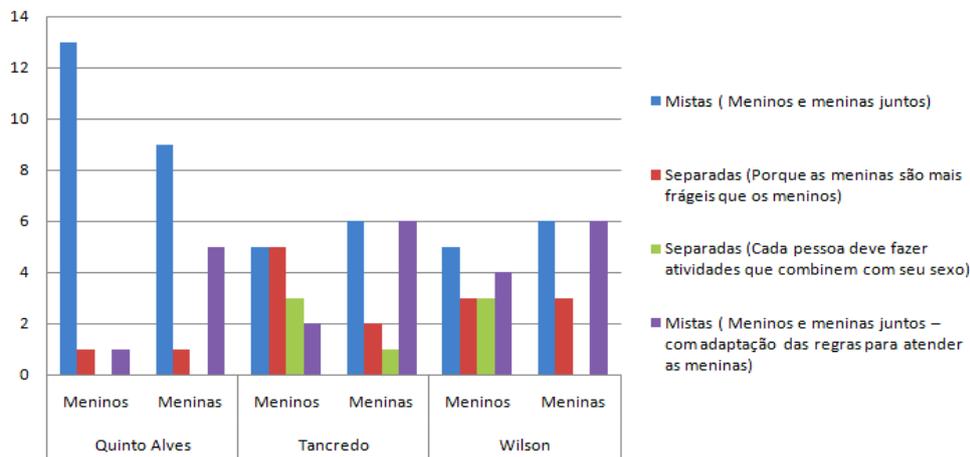
São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres: (Faixa Etária de 14 a 15 anos)



Entre os alunos do 9º Ano, apenas 02% (01) dos meninos marcaram vôlei, futebol e pilates como atividades adequadas apenas para mulheres. Outros 17% (08) dos meninos e 04% (02) das meninas marcaram vôlei, pilates e peteca. No entanto, 80% (36) dos meninos e 95% (43) das meninas acham que homens e mulheres têm liberdade de escolha de atividades. O percentual de alunos, somando-se meninos e meninas, que optaram pela liberdade de escolha de atividades é de 87% (90). O percentual dos que optaram por determinadas atividades é de apenas 12% (11).

Gráfico: 10: São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres (Alunos da 7º Ano).

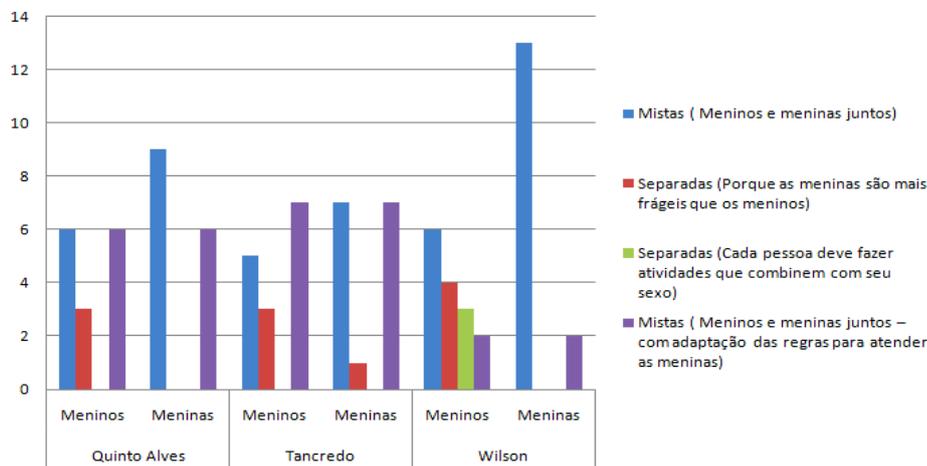
Às aulas de educação física deve ser: (Faixa Etária de 12 a 13 anos)



No quadro acima, os alunos do 7º Ano, 51% (23) dos meninos e 46% (21) das meninas pensam que as aulas de educação física devem ser mistas. Outros 20% (09) dos meninos e 13% (06) das meninas acham que as aulas devem ser separadas – porque as meninas são mais frágeis que os meninos. No entanto, outros 13% (06) dos meninos e 02% (01) das meninas pensam que devem ser separadas – pois cada pessoa deve fazer atividades que tenham a ver com seu sexo. Outros 24% (11) dos meninos e 37% (17) das meninas concordam em que as atividades devem ser mistas – mas com adaptação das regras para favorecer as meninas. Nas alternativas que tiveram mais votações, temos que (somando-se meninos e meninas) 48% (44) dos alunos concordam que as atividades devem ser mistas. E outros 26% (24) dos alunos pensam que as aulas devem ser mistas – mas com adaptação das regras para atender às meninas. Os restantes 23% (21) alunos se dividiram entre as duas outras opções.

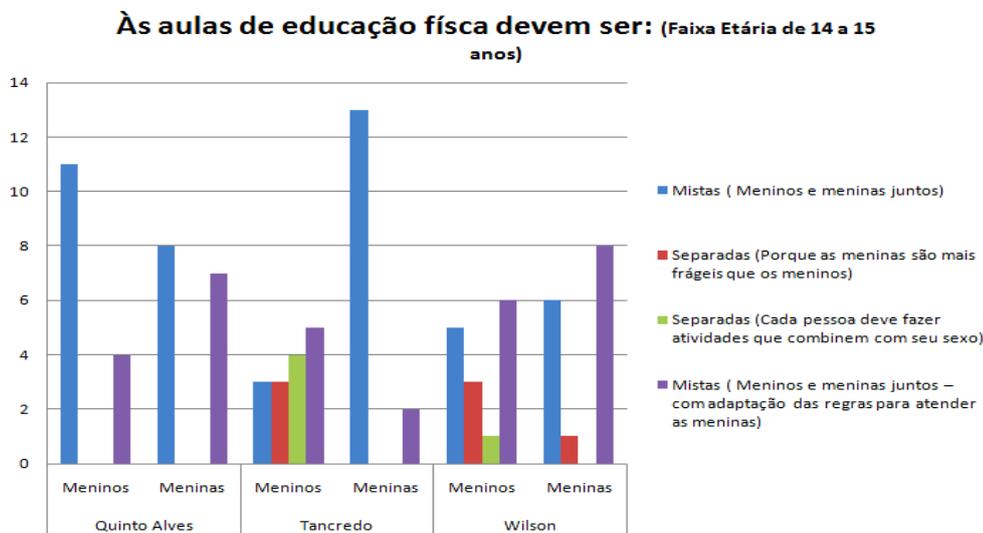
Gráfico: 11: São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres. (Alunos da 8º Ano).

Às aulas de educação física devem ser: (Faixa Etária de 13 a 14 anos)



Entre os alunos do 8º Ano, 37% (17) dos meninos e 64% (29) das meninas acham que as aulas de educação física devem ser mistas. 22% (10) dos meninos e 02% (01) das meninas acham que as aulas devem ser separadas – porque as meninas são mais frágeis que os meninos. Apenas 04% (02) dos meninos marcaram que as atividades têm que ser separadas – porque cada pessoa tem que fazer atividades adequadas ao próprio sexo. 33% (15) dos meninos e 33% (15) das meninas concordam que as atividades têm que ser mistas – com adaptação das regras para atender as meninas. Nas alternativas que tiveram mais votações, somando-se os alunos de ambos os sexos em todas as turmas, 51% (46) dos alunos concordam que as atividades devem ser mistas; 33% (30) dos alunos concordam em que as aulas devem ser mistas com adaptação de regras para favorecer as meninas.

Gráfico: 12: São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres (Alunos da 9º Ano).



Entre os alunos do 9º Ano, 42% (19) dos meninos e 60% (27) das meninas concordam em que as atividades devem ser mistas – meninos e meninas juntos. Outros 13% (06) e 02% (01) das meninas pensam que as atividades devem ser separadas devido à fragilidade das meninas. Outros ainda 08% (04) dos meninos e 02% (01) das meninas concordam em que as atividades devem ser separadas de acordo com o sexo. E finalmente, 33% (15) dos meninos e 37% (17) das meninas concordam em que as atividades sejam mistas, com adaptação das regras para atender às meninas. Dentre as opções que tiveram mais votos, somando-se meninos e meninas, temos 51% (46) alunos que concordam em que as atividades devem ser mistas; e 35% (32) dos alunos acham que devem ser mistas – mas com adaptação das regras para atender as meninas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A amostra do estudo contou com 270 alunos, de ambos os sexos, do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública. Em cada escola, foram selecionados 30 alunos por série, 15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, sendo a escolha aleatória. Cada aluno só participaria se realmente quisesse. Cada uma das perguntas do questionário utilizado tinha como meta apurar o nível de percepção dos alunos pesquisados acerca da temática deste trabalho e o que eles pensavam a respeito dela. Nos gráficos acima, a análise dos dados foi feita de três formas: primeiro considerando cada turma individualmente, favorecendo a percepção das respostas a partir da faixa etária e da turma (nível de escolaridade). Em seguida, todos os

alunos de uma determinada série foram considerados em conjunto, favorecendo a comparação de opiniões entre alunos de uma mesma série e faixa etária, porém de escolas diferentes. E finalmente, todos os alunos que escolheram uma determinada opção, foram somados (meninos e meninas juntos) para a obtenção geral de dados pertinentes a esta determinada questão e para apurar quais questões tiveram maior número de escolhas.

A seguir, a análise dos resultados se dará somando-se isoladamente meninos e meninas, sem levar em conta as séries às quais pertençam, já que é possível visualizar os resultados nos gráficos.

Segundo os resultados referentes à primeira questão [O que você entende por gênero?], 36% (49) dos meninos e 38% (52) das meninas responderam que gênero se trata do sexo biológico. Outros 25% (35) dos meninos e 27% (37) das meninas associam gênero a orientação sexual. E outros 37% (51) dos meninos e 34% (47) das meninas associaram gênero aos padrões sociais impostos a partir do sexo biológico – sendo esta a opção ideal.

Na questão seguinte [São atividades que você considera adequadas apenas para homens], apenas 0.5% (01) dos meninos e 02% (03) das meninas acham que cozinhar, lavar, passar e cuidar da estética são atividades adequadas unicamente para homens; nenhum dos meninos e 1.5% (02) das meninas, disseram que cozinhar, passar e pilotar aviões é que são as atividades indicadas somente para homens. Ainda, 18% (25) dos meninos e nenhuma das meninas, respondeu que pilotar aviões, liderar grandes empresas e jogar futebol são atividades apenas para homens. E 82% (112) dos meninos e 92% (126) das meninas responderam que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades relacionadas na questão.

Na terceira questão [São atividades que você considera adequadas apenas para mulheres], 01%(02) dos meninos e 02% (04) das meninas concordam que vôlei, futebol e pilates sejam atividades apenas para mulheres; enquanto 15% (21) dos meninos e 04% (06) das meninas acham que seja vôlei, pilates e peteca. Ainda, 01% (02) dos meninos e nenhuma das meninas, disseram que futebol, boxe e pilates são atividades apenas para as meninas enquanto 79% (108) dos meninos e 91% (125) meninas opinaram que homens e mulheres podem fazer quaisquer dessas atividades.

Na última questão [As aulas de Educação Físicas devem ser...], 43% (59) dos meninos e 56% (77) meninas disseram que as atividades das aulas de Ed. Física devem ser mistas; 18% (25) dos meninos e 05% (07) das meninas, disseram que tem que ser separadas (meninas são mais

frágeis). 10% (14) dos meninos e 0.5% (01) das meninas concordam que cada aluno deve fazer atividades apropriadas a seu sexo, e finalmente, 27% (37) dos meninos e 36% (49) das meninas concordam que devem ser mistas, mas com regras adaptadas para favorecer as meninas.

Conforme percebemos nos dados obtidos, um percentual significativo de alunos (as), não tem percepção do que de fato significa o termo gênero, sendo ínfima a diferença de percepção entre meninos e meninas.

Tomadas de forma isolada, as tabelas demonstram que as meninas têm uma vantagem ligeiramente superior aos meninos neste quesito, que, quando muito, empatam com elas. No entanto, se somarmos os alunos de ambos os sexos que sabem o que de fato significa gênero separando-os daqueles que o associam a sexo biológico ou à orientação sexual, veremos que apenas 36% (101) considerando alunos de ambos os sexos, sabem o que é “Gênero”. Enquanto 62% (170) dos alunos o associam a sexo biológico ou à orientação sexual. Ora, isto não chega a ser um problema, levando-se em conta que nas respostas subsequentes, a maioria dos alunos demonstrou uma postura bastante libertária ao admitirem que homens e mulheres possam fazer quaisquer atividades (proposta que embasa as questões nº 02 e nº 03), o que sugere que devem ter uma postura mais flexível frente aos padrões culturais que determinam os papéis sexuais. E na questão nº 04, ficou patente que compreendem que não deve haver separações entre os sexos durante as atividades de Ed. Física, já que 50% (136) entre meninos e meninas disseram que as atividades devem ser mistas, o que sugere que não tenham preconceitos relativos a gênero. Na última questão, é interessante notar que 31% (86) dos alunos, contando-se meninos e meninas, disseram que as atividades deveriam ser mistas, mas com adaptação das regras para favorecer as meninas, o que sugere que tenham alguma noção de equidade, isto é, percepção de que a fragilidade das meninas (que não deve ser confundida com fraqueza) requer adaptações na prática que viabilizem uma participação de ambos os sexos, sendo esta uma oportunidade que o professor tem de “(...) ser pluralista e democrático [criando] condições mais favoráveis para o esclarecimento e informação”. (BRASIL, 2001, vol.10, p. 130).

Sendo assim, o aluno deve ser estimulado a participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (...) (BRASIL, 1997).

Logo, percebemos que, algumas das hipóteses que foram levantadas não se confirmaram. Por exemplo, nem sempre o desconhecimento do real significado do termo gênero implica na incapacidade de questionamento dos modelos socioculturais dos papéis de gênero, pois, como vimos, embora 36% (49) dos meninos e 38% (52) das meninas tenham respondido que gênero se trata do sexo biológico, 82% (112) dos meninos e 92% (126) das meninas responderam que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades relacionadas na questão, demonstrando que a grande maioria dos pesquisados tem noção da importância de se respeitar as escolhas individuais.

Aos alunos que ainda ignoram as terminologias inerentes à sexualidade, sugere-se que haja planejamento por parte dos docentes que atuam nas escolas pesquisadas, através da exposição dos conteúdos inerentes à sexualidade, trabalhando-os em caráter de interdisciplinaridade e transversalidade, que são os mais indicados para lidar com tais temáticas, conforme demonstram as

(...) “experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde [que] têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínuas e integradas, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber” (BRASIL, 2001, vol.8, p.36).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade democrática, que se caracteriza pela liberdade de pensamento, e que abriga em seu seio indivíduos de diversas culturas, comportamentos e crenças, é natural que existam divergências sobre diversos assuntos. No entanto, diante da violência que emerge da ignorância e das desigualdades sociais, a escola é chamada a exercer seu magistério a favor da vida, trabalhando pela diversidade em todos os níveis, despertando nos discentes a capacidade de questionar os modelos sociais nos quais estão inseridos, fomentando a autonomia que lhes permita transformar sua realidade através da percepção das próprias potencialidades e capacidades.

A Educação Física, que cuida da Cultura Corporal de Movimento, cumpre um importante papel nesse sentido, pois tem a possibilidade, através de uma práxis bem planejada, de despertar nos alunos a disposição de conviver com as diferenças a partir do reconhecimento

daquilo que os irmana: Sua corporeidade/humanidade. De fato, os jogos e atividades coletivas retratam o que acontece fora dos muros da escola: Ninguém consegue nada sozinho. Tanto nos campeonatos escolares quanto na vida, nem sempre é possível escolher quem serão os parceiros de time, nem ter garantias de que se ficará de pé durante todo o jogo. E caindo, aprende-se que, a menos que se levante o jogo pára. E dependendo da possível gravidade dos ferimentos, também se aprende que não se escolhe aquele que prestará socorro.

A Pedagogia Esportiva Escolar se torna, portanto, ferramenta de potencial humanizadora, que propõe, através de seus cinco pilares que, a promoção de um mundo melhor só é possível através da Construção Coletiva, que requer a inclusão de todos e respeito à diversidade; mundo cuja base se assente na educação integral conduzindo os sujeitos rumo à autonomia – chave para uma vida de contínuo crescimento, aprendizado e cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2015**. Brasília. MEC. 2015. Disponível em:< <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: 16 de Nov. de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Educação Física. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, P., REIS, L. Por pressão, planos de educação de 8 estados excluem ‘ideologia de gênero’. Folha de São Paulo, 25 Jun. 2015. Disponível em:<

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em: 16 de Nov. de 2016

CABRAL F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <[HTTP://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em out. 2016.

EGYPTO, A.C.; EGYPTO M. M.; Papéis sexuais. In: BARROSO, C.;BRUSCHINI,C.; **Sexo e juventude: Como discutir sexo e sexualidade na escola**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 50-54.

GUIMARÃES L.C. **Relações de gênero e sexualidade**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2010. Disponível em http://monografias.brasilecola.com/pedagogia/relacoes-genero-sexualidade.htm#capitulo_1. Acesso em: 01 de Nov.de 2016

LANG. J, ZANCHET. R.; DOMINGUES, M. J. C. S. Compreensão de leitura a luz de teste cloze: comparação entre ingressantes e concluintes do curso de Administração. **Convibra 07**. Blumenau- SC, p.6. S.d. Disponível em: <<http://www.convibra.com.br/2007/congresso/artigos/293.pdf>>. Acesso em: 07 de Nov. de 2016

LOURENÇO, B., QUEIROZ, L.B. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. **Rev. Med.** (São Paulo). 2010 abr.-jun.; 89(2):70-5. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/viewFile/46276/49930>>. Acesso em: 16 de Nov. de 2016

MUSSKOPF, A.S.; Quando gênero e sexualidade se encontram. **Revista Tempo e Presença Digital**, v. 3, n. 8, p. 82-86,2008.

BOY THING, GIRL THING - THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE UNDERSTANDING OF GENDER RELATIONS AS A BASIS FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: *The literature review points to sexuality and understood as something inherent, being constituted by the life-long. Sex and biological expression that define a set of anatomical and functional characteristics (genital and extragenital). The construction of what belongs to one sex or another, is given by the differential treatment for boys or girls, including expressions directly linked to sexuality and by socially established standards. These standards come from social and cultural representations constructed from the biological differences of the sexes and the transmissions by education, which has recently been acquired*

in the name of gender relations. The purpose of this paper is to investigate how many students are influenced by cultural concepts that are able to relate gender and act accordingly. This is a quantitative research, through the application of a questionnaire to students from the seventh to the ninth year of public schools in the City of Cláudio. The results point out that this theme has to be more debated and deepened in all educational segments. And Physical Education specifically to achieve one of the general objectives of elementary education, which through its praxis should lead students to participate in corporate activities, conceptualize balanced and constructive relationships with others, recognize and respect physical and performance characteristics as well as others, without discrimination by personalities, physical, sexual or social

Key-words: *Physical School Education. Genre. Relationship*

EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS: PERFIL SOCIORRACIAL DOS ESTUDANTES DO IFMG *CAMPUS* GOVERNADOR VALADARES

SOUSA, Giulliano Gloria de¹ – giulliano.sousa@ifmg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Governador Valadares

Av. Minas Gerais, n.5.189, Ouro Verde

35057-760 – Governador Valadares – Minas Gerais - Brasil

VIEGAS, Victoria Rodrigues² – vicviegas123@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Governador Valadares

Av. Minas Gerais, n.5.189, Ouro Verde

35057-760 – Governador Valadares – Minas Gerais - Brasil

Resumo: *O presente artigo analisa a composição sociorracial dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – campus Governador Valadares. O objetivo é identificar o perfil dos discentes com relação aos critérios de cor/raça e condição socioeconômica. O IFMG garante, em seu processo seletivo, reserva de vagas para candidatos oriundos de escola pública, negros e de baixa renda, conforme a Lei nº 12.711/2012. A eficácia das ações afirmativas de ingresso de estudantes nas instituições públicas federais de ensino deve ser verificada através de políticas institucionais de acompanhamento dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas. Dessa forma, reunimos dados dos estudantes, através das informações cadastradas no sistema de registro acadêmico (Conecta), que constituem importantes fontes para o acompanhamento e avaliação das políticas institucionais do IFMG, de modo geral, e mais especificamente do campus Governador Valadares, relacionadas à inclusão socioeconômica e racial da população local e regional.*

Palavras-chave: *Educação. Políticas de ações afirmativas. Cotas sociorraciais.*

¹ Mestre em História, especialista em História e Cultura Brasileira, técnico em assuntos educacionais do IFMG *campus* Governador Valadares e coordenador do projeto de pesquisa “Educação e raça: censo sociorracial do IFMG *campus* Governador Valadares”.

² Estudante do curso técnico integrado em Meio Ambiente do IFMG *campus* Governador Valadares e bolsista do projeto de pesquisa “Educação e raça: censo sociorracial do IFMG *campus* Governador Valadares”.

1. APRESENTAÇÃO: AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFMG

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Educação e raça: censo sociorracial do IFMG *campus* Governador Valadares”, desenvolvida em 2017. A pesquisa conta com o financiamento do IFMG *campus* Governador Valadares (IFMG-GV) na modalidade de bolsa PIBIC-Jr. e tem como objetivo a análise da composição sociorracial dos estudantes do *campus*, de modo a avaliar o cumprimento e a eficácia dos mecanismos legais de acesso e inclusão e as políticas institucionais de redução das disparidades sociais resultantes da renda e raça. Além disso, a pesquisa visa propor ações e medidas para expansão das oportunidades de acesso e permanência da população negra e de baixa renda aos diversos espaços institucionais e acadêmicos do IFMG-GV.

De acordo com Heringer (2002: 60), o acesso à educação é comumente associado a um dos principais fatores para a obtenção de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhor desempenho dentro da área de atuação profissional. Com base nesse pressuposto, Heringer chama atenção para a questão da disparidade histórica de oportunidades educacionais entre brancos e negros no Brasil. Daí a importância da implementação de políticas públicas que tornem a educação cada vez mais acessível tanto para minorias raciais, quanto para população economicamente desfavorecida.

Uma dessas políticas de ações afirmativas é a cota sociorracial, que consiste na reserva de vagas nas universidades e institutos federais para alunos oriundos de escola pública, com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio), autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e/ou portadores de deficiência. Adotadas em instituições públicas de ensino superior desde o início da década passada, “as cotas compactuam com os ideais da afirmação da dignidade humana, pois colaboram com a inclusão de segmentos dos mais diversos níveis socioeconômicos no setor produtivo da sociedade” (MOSCHEN; SANTOS JUNIOR; BACHETI, 2014: 3).

O IFMG reserva, conforme a Lei nº 12.711/2012, cinquenta por cento das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Dentre essa reserva de vagas, destina-se uma proporção de vagas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência igual à proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do

Estado de Minas Gerais (BRASIL, 2012, art. 5º).³ Assim, desde 2012 o IFMG adota ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros e de baixa renda. Daí a importância da implementação de políticas e realização de estudos e pesquisas para acompanhamento e avaliação das ações afirmativas adotadas.

No primeiro semestre de 2017, o *campus* Governador Valadares possuía 835 alunos regularmente matriculados, distribuídos em seis cursos: Técnico Integrado em Meio Ambiente, Técnico Integrado em Segurança do Trabalho, Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Bacharelado em Engenharia de Produção, Tecnologia em Gestão Ambiental e Pós-graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho. Desse modo, o *campus* oferta três cursos técnicos (sendo dois na modalidade integrada), dois cursos superiores e um curso de pós-graduação. O regime de ingresso é anual, com exceção dos cursos superiores. Em 2018 serão ofertados mais dois novos cursos: Técnico Integrado em Edificações e Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária.

Em nossa pesquisa, utilizamos as informações do sistema de registro acadêmico do IFMG, denominado Conecta. Esse sistema contém dados cadastrados pelos servidores do Setor de Registro Acadêmico de cada *campus* e informações fornecidas pelos próprios estudantes no momento de renovação da matrícula. Analisamos as informações acerca da idade, naturalidade, sexo, estado civil, cidade de residência, cor/raça e renda familiar dos estudantes.

Não temos as informações sobre renda familiar dos alunos ingressantes no primeiro semestre de 2017, uma vez que são fornecidas pelos próprios estudantes no momento de renovação da matrícula. Além disso, a classificação racial adotada pelo sistema de registro acadêmico do IFMG diverge da classificação censitária atual. O IFMG classifica racialmente os estudantes em branco, pardo, negro, indígena e amarelo. Nos estudos atuais, “negro” é entendido não como cor/raça, mas como uma categoria sociorracial mais abrangente que engloba pardos e pretos. A classificação do IFMG prejudica a análise da composição racial dos estudantes, uma vez que gera confusão nos conceitos utilizados. Para fins de nossa pesquisa, ainda que assumindo alguns riscos, consideramos a cor/etnia “negra” registrada no Conecta como “preta”, tendo em vista que aos estudantes também é oferecida a opção “parda”.

³ A reserva de vagas para pessoas com deficiência foi incluída pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, sendo, portanto, recente.

Os dados levantados foram organizados da seguinte forma: resultados gerais (abrangendo todos os cursos), resultados por nível de curso (cursos superiores, técnicos integrados, técnico subsequente e pós-graduação) e resultado por curso. Esta forma de análise permitiu uma visão geral do perfil dos estudantes do *campus*, bem como das semelhanças e diferenças internas.

2. PERFIL SOCIORACIAL DO ESTUDANTE DO IFMG-GV

Dos 835 estudantes regularmente matriculados no IFMG-GV no primeiro semestre de 2017, 51,7% são do sexo masculino e 48,3% do sexo feminino. São ao todo 29 homens a mais que mulheres. Com relação ao estado civil e faixa etária, a maioria dos alunos do *campus* é jovem e solteira: 84,7% têm até 30 anos de idade e apenas 9% do total são casados.⁴ Apesar de 13,5% dos alunos não informar seu estado civil, é possível averiguar a notória diferença. Esse grande percentual total de estudantes jovens e solteiros se deve também ao perfil dos cursos técnicos integrados, ofertados aos alunos que acabaram de concluir o ensino fundamental. A faixa etária desses cursos é de 14 a 19 anos.

O *campus* apresenta um caráter bem regional, uma vez que 94,1% de seus estudantes são naturais de Minas Gerais e 80,2% residem atualmente em Governador Valadares. Os alunos do IFMG-GV são majoritariamente pardos (51,8%), índice que se mantém praticamente em todos os cursos. Apenas 32,2% se autodeclararam como brancos, 9,6% como pretos, 1,3% como amarelos e 4,4% não informaram a cor. Somente um aluno é declarado como indígena, representando 0,1% do total. Os números encontrados se aproximam dos dados do Estado de Minas Gerais obtidos no último censo (IBGE, 2010) com relação à população preta (9,2%), amarela (1%) e indígena (0,2%), divergindo com relação aos pardos (44,3%) e, principalmente, brancos (45,4%), conforme podemos notar na Tabela 1.

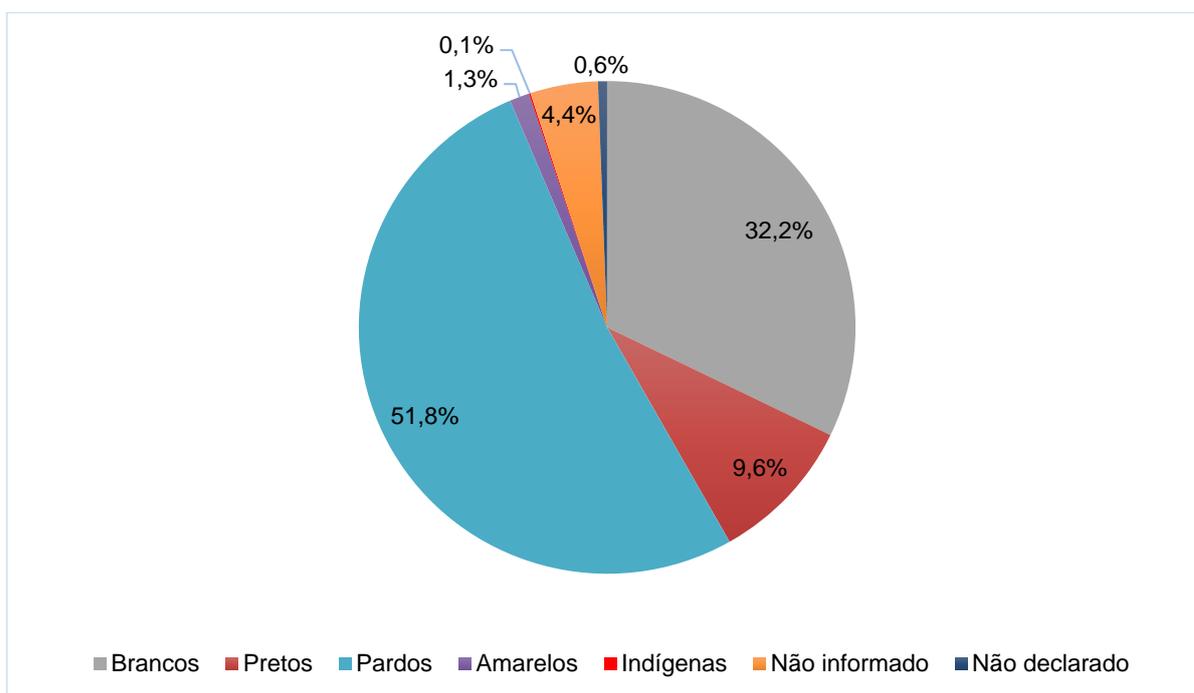
⁴ Incluídos os estudantes em união estável.

Tabela 1 - Porcentagem de alunos por cor/raça no IFMG-GV comparada à população de Minas Gerais

Cor/raça	IFMG-GV (2017) (%)	Minas Gerais (2010) (%)
Pretos	9,6	9,2
Pardos	51,8	44,3
Amarelos	1,3	1
Brancos	32,2	45,4
Indígenas	0,1	0,2
Não informado	4,4	0,0
Não declarado	0,6	0,0
Total	100	100

Fontes: Conecta/ Registro Acadêmico IFMG-GV; IBGE.

Gráfico 1 - Cor/raça dos alunos do IFMG-GV



Fonte: Conecta/ Registro Acadêmico IFMG-GV

A renda familiar predominante entre os estudantes é de até 4 (quatro) salários mínimos (53,4%), sendo que 19,4% dos estudantes possuem renda familiar igual ou superior a 5 (cinco)

salários mínimos. Os demais (27,2%) não possuem registro desse dado, uma vez que ele só é fornecido no momento da matrícula.

Reduzindo os parâmetros de análise para os cursos superiores, percebe-se que os dados destoam ligeiramente do resultado geral, já que mostram um crescimento no percentual de homens em relação ao total. Dentre os 491 estudantes matriculados no ensino superior, os homens constituem 54,8% e as mulheres 45,2%. São 47 homens a mais que mulheres nos cursos superiores.

Contudo, há diferença expressiva entre os cursos. No curso de Engenharia de Produção, os homens representam 56,8%, ao passo que no curso de Gestão Ambiental, a diferença entre a quantidade de homens e mulheres é quase imperceptível, com apenas um estudante do sexo masculino a mais. Ziviani e Estevam (2016), em pesquisa sobre os cursos de licenciatura do IFMG *campus* Ouro Preto, encontram diferenças entre os gêneros nos cursos de Física e Geografia. No curso de Física há menor quantidade de mulheres (39%), enquanto no curso de Geografia as estudantes são maioria (64,5%).

Tabela 2 - Sexo dos alunos dos cursos superiores do IFMG-GV

Sexo	Engenharia de Produção (%)	Gestão Ambiental (%)
Feminino	43,2	49,7
Masculino	56,8	50,3
Total	100	100

Fonte: Conecta/ Registro Acadêmico IFMG-GV

Isso pode ser resultado do preconceito existente em relação aos cursos, tendo em vista um imaginário social bastante difundido que associa os cursos das áreas de engenharia e exatas aos estudantes homens. Nas últimas décadas, essa realidade tem mudado através do ingresso de percentual significativo de mulheres nos cursos ofertados nessas áreas. Contudo, ainda nota-se uma diferença significativa, principalmente se comparado com os outros cursos ofertados pelo *campus*.

Com relação à naturalidade, a maior parte dos estudantes dos dois cursos é de Governador Valadares. No caso da Engenharia de Produção, 58,2% dos estudantes são naturais da cidade, enquanto na Gestão Ambiental esse percentual aumenta para 67,5%. Apesar da

diferença não muito expressiva, talvez isso possa ser explicado pela maior procura pela Engenharia, por se tratar de uma área do conhecimento mais reconhecida socialmente, despertando o interesse de mais estudantes jovens da região. Contudo, como os dados referem-se à naturalidade e tendo em vista a grande mobilidade da população brasileira, não é possível inferir de forma conclusiva sobre essa questão. Sobre o estado natal, não há diferença significativa entre os dois cursos, sendo a maioria dos estudantes natural de Minas Gerais.

No que diz respeito à cidade de residência, 75% dos alunos de Engenharia residem em Governador Valadares. O percentual é maior no curso de Gestão Ambiental, alcançando 88,7%. Se a diferença de naturalidade acima apontada não permitiu uma conclusão acerca da maior procura pelo curso de Engenharia na região, a residência já aponta neste sentido. Não se sabe ao certo se o estudante indicou sua residência atual ou da família de origem, tendo em vista que possa ter se mudado para Governador Valadares em razão da aprovação no curso. Mas percebe-se uma quantidade significativa de estudantes de cidades vizinhas, que devido à menor distância podem ter optado por permanecer morando na cidade de origem, se deslocando diariamente até o *campus*.

O resultado mostrou também que a maioria dos alunos dos cursos superiores é jovem, sendo que 81,26% possuem até 30 anos de idade. Porém, se os cursos forem analisados separadamente, o contraste se torna notório: na Engenharia de Produção, 87,9% dos alunos estão entre 18 e 30 anos, ao passo que no curso de Gestão Ambiental os universitários nesta faixa etária representam apenas 61,6% do total. Assim, 38,4% dos estudantes deste último curso são maiores de 30 anos.

O estado civil é proporcional à faixa etária dos cursos. Mas apesar de ambos serem constituídos majoritariamente por solteiros (66,6%), o curso de Gestão apresenta um número de estudantes casados ou em união estável cinco vezes maior que a Engenharia. São 22,5% de alunos casados na Gestão contra 4,4% na Engenharia. Ou seja, um a cada cinco alunos do curso de Gestão Ambiental é casado, conforme notamos na Tabela 3. Isso se justifica de certa forma em razão do perfil etário dos cursos, tendo em vista a maior quantidade de estudantes acima de 30 anos neste último.

Tabela 3 - Estado civil dos alunos dos cursos superiores do IFMG-GV

Estado civil	Engenharia de produção (%)	Gestão ambiental (%)
Casados	4,4	22,5
Solteiros	68,2	62,9
Outros	1,8	2,7
Não informado	25,6	11,9
Total	100	100

Fonte: Conecta/ Registro Acadêmico IFMG-GV

Com relação à renda familiar, os resultados obtidos nos cursos superiores se diferem parcialmente dos resultados gerais. O percentual de famílias que recebem acima de 4 salários mínimos se mantém praticamente o mesmo (19,6%), porém tem-se um aumento significativo na quantidade de alunos com renda familiar de até 4 salários mínimos, que representa 63,1% dos alunos do ensino superior – percentual 10% maior que o obtido no resultado geral. Separando-se os cursos, os resultados são similares: a Engenharia também apresenta 63,3% de alunos com renda de até 4 salários mínimos, porém há um aumento de 5% nas famílias que recebem 5 salários mínimos ou mais. Na Gestão Ambiental, tem-se 62,9% de alunos com renda familiar de até 4 salários mínimos, contra 8,6% que recebem pelo menos 5 salários mínimos. Porém, não é pertinente concluir que o curso de Gestão Ambiental seja mais acessível somente com esses dados, uma vez que ele apresenta um percentual 16% maior de alunos cujos dados não se tem registro, se comparado à Engenharia.

Os cursos superiores não destoam de forma significativa dos resultados gerais no critério de cor/raça, apresentando 30,8% de brancos, 10,6% de pretos, 51,3% de pardos e 1,4% de amarelos. Esse resultado também é similar ao obtido por Ziviani e Estevam (2016) no *campus* de Ouro Preto, que conta com 30% de alunos autodeclarados brancos, 40% pardos, 11% pretos, 1% amarelos e 17% não declarantes nos cursos de licenciatura.

Porém, discriminando-se os cursos, notamos alguma diferença: enquanto a Engenharia apresenta um percentual mais alto de brancos – cerca de 33%, na Gestão esse número cai para 25,8%. Consequentemente, o percentual de pretos e pardos aumenta na Gestão Ambiental, sendo 53,6% de pardos e 12% de pretos contra, respectivamente, 50,3% e 10% na Engenharia

de Produção. O mesmo acontece na pesquisa de Ziviani e Estevam (2016), cujos cursos de exatas contam com o maior percentual de brancos (32%) e os de humanas com o maior percentual de negros (67%).⁵

Tabela 4 - Cor/raça dos alunos dos cursos superiores

Cor/raça	Engenharia de Produção (%)	Gestão Ambiental (%)	IFMG-GV (%)
Pretos	10	12	9,6
Pardos	50,3	53,6	51,8
Amarelos	1,5	1,3	1,3
Branco	32,9	25,8	32,2
Indígenas	0,0	0,0	0,1
Não informado	5	7,3	4,4
Não declarado	0,3	0,0	0,6
Total	100	100	100

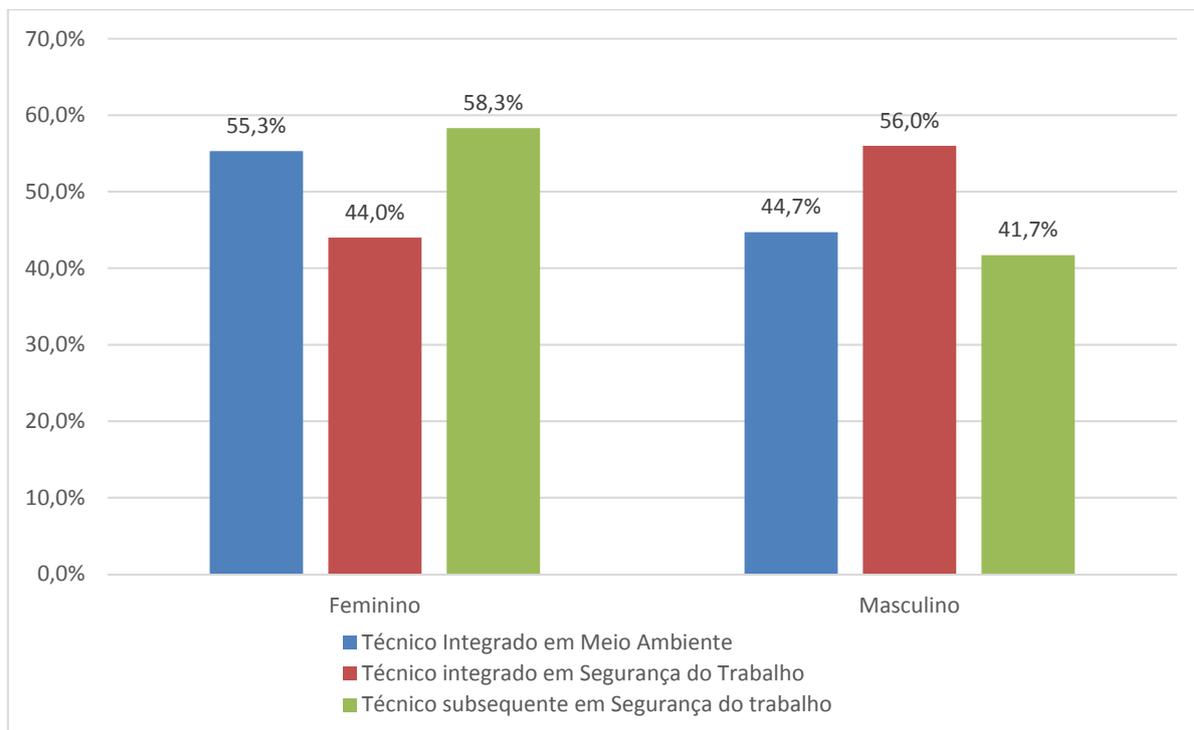
Fonte: Conecta/ Registro Acadêmico IFMG-GV

Sobre os cursos técnicos integrados, há de maneira geral um relativo equilíbrio entre os gêneros, já que dentre os 220 alunos matriculados nesses cursos, 49,5% são do sexo feminino e 50,5% masculino, havendo apenas 2 pessoas do sexo masculino a mais que o feminino. Porém, se analisados separadamente, os resultados mostram-se destoantes, havendo uma leve predominância de mulheres no curso técnico de Meio Ambiente (55,3%), enquanto no curso técnico de Segurança do Trabalho ocorre o predomínio de homens (56%).

Essas diferenças, apesar de não tão expressivas, podem indicar representações sociais diferentes sobre os cursos técnicos ofertados, com a área de segurança de trabalho sendo mais associada à figura masculina, enquanto a área ambiental permanece mais como espaço feminino. Porém, o maior percentual de mulheres no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, apesar do perfil diferente do aluno, contraria de alguma forma o argumento apresentado acima.

⁵ A categoria “negros” refere-se à junção de pretos e pardos.

Gráfico 2 - Sexo dos alunos dos cursos técnicos IFMG-GV



Fonte: Conecta/ Registro Acadêmico IFMG-GV

Pela própria natureza do curso, que é voltado para alunos do ensino médio, a faixa etária se mantém majoritariamente entre os 15 e 18 anos, sendo representada por 94,5% dos alunos. A diferença entre os cursos neste quesito não é muito significativa, tendo em vista os pequenos índices de reprovação. Do mesmo modo, a quase totalidade dos estudantes se declara como solteira (98,2%).⁶

Assim como no resultado geral e no resultado dos cursos superiores, a maioria dos alunos é natural de Governador Valadares (65,9%) e 95% são naturais de Minas Gerais. Em relação à residência, não há diferença significativa entre os cursos: 77,2% dos alunos de Meio Ambiente e 80% de Segurança do Trabalho residem em Governador Valadares. Porém, algumas cidades vizinhas se destacam entre os estudantes dos cursos técnicos integrados. No caso de Segurança do Trabalho, chama a atenção o quantitativo de alunos de Conselheiro Pena (5,7%) e Tarumirim (2,9%). Já no Meio Ambiente, destacam-se Alvarenga (3,5%), São José da Safira (2,6%) e Dom Cavati (2,6%).

⁶ Três estudantes não responderam essa questão e apenas um se declarou como separado.

A respeito do critério de cor/raça, os cursos técnicos integrados apresentam resultados que se destoam um pouco do percentual geral, apresentando um aumento de 6% no percentual de alunos brancos e uma queda de 3,2% no percentual de pretos, mas mantendo um número similar de alunos pardos (52,5%). Analisando-se separadamente os cursos, tem-se que o curso de Meio Ambiente apresenta maior diversidade, uma vez que contém alguns alunos amarelos e um indígena, porém, este apresenta um percentual muito pequeno de pretos (5,0%). A quantidade de alunos pardos deste curso (51,0%) se mantém próxima à geral, mas há um aumento de 6,8% no percentual de brancos.

Já o curso técnico integrado de Segurança do Trabalho não possui alunos amarelos nem indígenas, mas possui um percentual maior de pretos (7,5%) e apresenta um percentual 4,6% maior de brancos que o geral. O número de pardos também se mantém similar (53,8%). A análise feita por Moschen, Santos Junior e Bacheti (2014) no Instituto Federal do Espírito Santo *campus* São Mateus obteve resultados um pouco divergentes do IFMG-GV. O curso técnico integrado em Eletrotécnica em São Mateus possuía 50% dos alunos declarados como pardos em 2013, mas contava com apenas 2 alunos pretos, que representavam 6,25% da turma. Já o curso técnico integrado de Mecânica era composto por 60% de alunos pardos, 10% de alunos pretos, e 30% de brancos. Contudo, importante destacar que a pesquisa desses autores utilizou dados do ano de 2013, apenas um ano após a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Tabela 5 - Cor/raça dos alunos dos cursos técnicos integrados

Cor/raça	Segurança do Trabalho (%)	Meio Ambiente (%)	IFMG-GV (%)
Pretos	7,5	5,0	9,6
Pardos	53,8	51,0	51,8
Amarelos	0,0	2,0	1,3
Branco	36,8	39,0	32,2
Indígenas	0,0	1,0	0,1
Não informado	0,0	1,0	4,4
Não declarado	1,9	1,0	0,6
Total	100	100	100

Diferente do resultado geral, menos da metade dos alunos dos cursos integrados tem renda familiar de até 4 salários mínimos (41,4%) e 20% possuem renda familiar de pelo menos 5 salários mínimos. Contudo, o percentual de alunos cujos dados não se tem registro é 11,4% maior que o geral. Separando-se os cursos, os resultados são similares. No curso de Meio Ambiente, 43,9% dos alunos tem renda familiar de até 4 salários mínimos, 18,4% acima de 4 salários mínimos e 37,7% não possuem registro. Em Segurança do Trabalho, 38,7% das famílias recebem até 4 salários mínimos, 21,7% acima de 4 salários mínimos e 39,6% não possuem registro. Contrastando com os dados do IFMG-GV, a pesquisa de Moschen, Santos Junior e Bacheti (2014) apresenta resultados mais promissores quanto à renda familiar dos alunos do IFES *campus* São Mateus, sendo que em 2013 tanto o curso de Eletrotécnica quanto o de Mecânica possuíam 68,75% dos alunos com renda de até três salários mínimos.

No que diz respeito ao curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, os dados se mostram diferentes do resultado geral. A começar pelo percentual de mulheres que é significativamente maior que o percentual de homens, representando 58,3%. Esse percentual destoa do apresentado no curso técnico integrado em Segurança do Trabalho, como apontado acima. Com relação ao perfil etário, o curso apresenta um percentual menor de jovens em relação aos cursos superiores (65,6%). Apesar da diferença da faixa etária, o percentual de solteiros se mantém semelhante ao resultado geral (76,4%), porém o percentual de casados aumenta (16,7%).

Quanto à naturalidade, os resultados são similares aos apresentados anteriormente, sendo 65,3% naturais de Governador Valadares e 94,4% de Minas Gerais. Já com relação à residência, encontramos um maior percentual de estudantes que moram em Governador Valadares: 91,7%, contra 80,2% da média geral e 79,4% dos cursos superiores. Nesse caso, o percentual aproxima-se apenas do curso de Gestão Ambiental, onde 88,7% dos estudantes declararam morar nessa cidade.

Tratando-se de cor/raça, o curso técnico subsequente foi o curso que apresentou o maior percentual de alunos pretos (16,7%) e 3,8% a mais de pardos em relação ao geral. Conseqüentemente, o curso apresentou o menor percentual de brancos (20,8%). Na questão da renda, apenas um aluno tem renda familiar acima de 5 salários mínimos. Porém, tem-se nesse curso o maior percentual de dados não computados (56,9%), o que dificulta uma análise mais conclusiva acerca da inclusão socioeconômica do curso.

No que tange ao curso de pós-graduação, os dados diferem do resultado geral. Há um percentual maior de mulheres em relação ao de homens, totalizando 57,7% de mulheres. Por se tratar de um curso de pós-graduação, é natural que os alunos apresentem uma faixa-etária mais elevada, com cerca de 30% de alunos acima dos 30 anos de idade. Dentre todos os perfis estudantis analisados, os alunos da pós-graduação apresentaram o maior percentual de alunos casados (26,9%), o que também se explica devido ao perfil etário do curso.

Assim como nos demais seguimentos, a maioria dos estudantes é natural de Governador Valadares (63,5%) e 96,2% de Minas Gerais. O percentual de residência também é bastante similar à média geral e do curso de Engenharia de Produção, sendo 78,8% dos alunos residentes em Governador Valadares.

O curso de pós-graduação foi o curso que apresentou o menor percentual de pretos (3,8%) e o menor percentual de pardos (48,1%), mas em compensação foi o curso que apresentou maior porcentagem de alunos que não informaram sua cor/raça (11,5%). A quantidade de alunos brancos se manteve dentro do padrão geral (36,5%). Importante lembrar, contudo, que o processo de seleção para esse curso não obedece aos critérios de reserva de vagas previstos na Lei de Cotas. Além disso é o único curso cuja porcentagem de alunos com renda familiar de 5 salários mínimos acima (36,5%) é maior que a de alunos cujas famílias recebem até 4 salários mínimos (32,7%). Contudo, 30,8% dos alunos não apresentam informação sobre renda familiar.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa, realizada através da análise dos dados provenientes do sistema de registro acadêmico (Conecta) do IFMG *campus* Governador Valadares, obteve dados importantes sobre o perfil dos discentes. A maior parte dos 835 estudantes regularmente matriculados no primeiro semestre de 2017, distribuídos em seis cursos de diferentes níveis, é jovem e solteira, natural de Minas Gerais e reside em Governador Valadares. Os discentes são majoritariamente pardos e a renda familiar predominante é de até 4 salários mínimos.

Nos cursos superiores, há um crescimento no percentual de homens em relação ao resultado geral, diferença ainda mais nítida no curso de Engenharia de Produção. Apesar de a

disparidade entre os cursos do IFMG-GV não ter sido tão significativa quanto a encontrada por Ziviani e Estevam (2016) nos cursos de licenciatura do IFMG *campus* Ouro Preto, já é possível notar a interferência do imaginário social bastante difundido que associa os cursos de engenharia e de exatas aos estudantes homens.

A maioria dos alunos do superior se encontra na faixa dos 18 a 30 anos, sendo que os alunos acima de 30 anos se concentram mais no curso de Gestão Ambiental. A renda familiar da maioria dos alunos é de até 4 salários mínimos, com um percentual maior de alunos brancos e com renda acima de 4 salários no curso de Engenharia. O mesmo acontece na pesquisa de Ziviani e Estevam (2016), cujos cursos de exatas contam com o maior percentual de brancos e os de humanas com o maior percentual de negros.

Nos cursos técnicos integrados, há de maneira geral um relativo equilíbrio entre os sexos, porém ao discriminar os cursos nota-se a leve predominância de mulheres no curso de Meio Ambiente e de homens no curso de Segurança do Trabalho. Essas diferenças, apesar de não tão expressivas, podem indicar representações sociais diferentes sobre os cursos técnicos ofertados. Pela própria natureza do curso técnico integrado, voltado aos alunos que concluíram o ensino fundamental, a faixa etária se mantém majoritariamente entre os 15 e 18 anos. O curso de Segurança do Trabalho apresenta um percentual maior de pretos e pardos e um percentual menor de brancos se comparado ao curso de Meio Ambiente. Diferente do resultado geral, menos da metade dos alunos dos cursos integrados tem renda familiar de até 4 salários mínimos, contudo, o percentual de alunos cujos dados não se tem registro é 11,4% maior que o geral. A comparação entre os cursos nesse aspecto não possui divergências significativas.

No curso de pós-graduação, mais da metade dos alunos são mulheres e cerca de 30% tem acima de 30 anos de idade. Dentre os analisados, esse foi o curso que se mostrou menos inclusivo, já que conta com o menor percentual de pretos — se mantendo abaixo do percentual de Minas Gerais no censo de 2010 — e o menor percentual de pardos, apesar de ser o curso com maior percentual de alunos que não informaram sua cor/raça. É também o único curso cuja porcentagem de alunos com renda familiar de 5 salários mínimos acima é maior que a de alunos com renda familiar de até 4 salários.

Já o curso mais inclusivo foi o técnico subsequente em Segurança do Trabalho, que apresentou o maior percentual de mulheres, pretos e pardos e o menor percentual de brancos. Além disso, apenas um aluno apresenta renda maior que cinco salários mínimos. E com relação

ao perfil etário, o curso apresenta um percentual menor de jovens em relação aos cursos superiores. Assim, a maior parte dos estudantes do curso técnico subsequente é negra e possui menor renda.

De modo geral, podemos concluir que a implementação da Lei de Cotas no IFMG-GV contribuiu para o ingresso de estudantes pardos, pretos e de baixa renda. O único curso que não apresenta esse processo inclusivo é o de pós-graduação, que não adota nenhum critério de ação afirmativa em seu processo de seleção. Daí a importância da adoção de cotas sociorraciais também nos cursos de pós-graduação, como já vem sendo implementado em algumas universidades e institutos federais.

Contudo, importante destacar que boa parte dos estudantes se declara como parda. Isso pode refletir a composição e a identificação étnica de boa parte da população brasileira, mas pode também indicar, infelizmente, o uso dessa autoidentificação por parte de candidatos como forma de ingresso através do sistema de cotas. Porém, só poderíamos constatar essa afirmação através de uma pesquisa mais ampla, que considerasse outros dados além dos fornecidos pelo sistema de registro acadêmico. De qualquer forma, importante aperfeiçoar os mecanismos de acompanhamento e eficiência das políticas de ações afirmativas adotadas pelo IFMG.

E por último, cabe destacar as diferenças no perfil do aluno entre os diversos cursos adotados. De forma geral, percebemos que os cursos socialmente mais reconhecidos e de maior prestígio são menos inclusivos que os demais. Essas diferenças internas são importantes para compreendermos como o sistema educacional no Brasil reflete e reproduz diferenciações e hierarquias sociorraciais construídas historicamente. Assim, além das políticas mais amplas de ações afirmativas, torna-se necessário também implementar mecanismos para rompimento das representações sobre o lugar e o papel social dos sujeitos, ancoradas nos conceitos de raça e renda.

Agradecimentos

Registramos nossos agradecimentos à Coordenação de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMG *campus* Governador Valadares pelo apoio financeiro à pesquisa, à Coordenadoria de

Controle e Registro Acadêmico e ao servidor Thiago Gonzaga Belmonte Galvão pela presteza e empenho no fornecimento dos dados do Conecta.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima *et al.* Análise do perfil dos alunos ingressantes na UFMG pela iniciativa do bônus sociorracial. **Teoria e sociedade**, n. 20.1, p. 85-117, jan./jun. 2012.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(Suplemento), p. 57-65, 2002.

MOSCHEN, Ires Maria Pizetta; SANTOS JUNIOR, Wilson Camerino dos; BACHETI, Luciane Serrate Pacheco. **Cotas e diversidade(s):** discutindo inclusão a partir da dignidade humana. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/10201/6930>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

WANDROSKI, Silvana Francescon; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O Social em Questão**, Ano XVII, nº 32, p. 165-182, 2014.

ZIVIANI, Denise; ESTEVAM, Vanessa. O estudo da representatividade racial e de gênero nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Minas Gerais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.2, n.3, p. 84-99, set./dez. 2016.

EDUCATION AND AFFIRMATIVE ACTIONS: SOCIO-RACIAL PROFILE OF STUDENTS OF IFMG CAMPUS GOVERNADOR VALADARES

Abstract: *This article analyzes the social and racial composition of the students of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais (IFMG) - Governador Valadares campus. The objective is to identify the profile of the students with respect to color /*

race criteria and socioeconomic status. The IFMG guarantees, in its selection process, reserve of vacancies for candidates from public schools, black and low income, according to Law 12.711/2012. The effectiveness of the affirmative actions of student enrollment in the federal public institutions of education must be verified through institutional policies to accompany students entering through the quota system. Thus, we gathered data from the students through the information registered in the academic registration system (Conecta), which are important sources for the monitoring and evaluation of institutional policies of the IFMG, in general, and more specifically the Governador Valadares campus, related to socioeconomic and racial inclusion of the local and regional population.

Keywords: *Education. Affirmative action policies. Socio-cultural quotas.*

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SAÍDAS POSSÍVEIS SOB A ÉGIDE DA DEMOCRACIA

Humberto Teixeira Ramos¹ - humberteix@gmail.com

Universidade Estadual de Feira de Santana – Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte
CEP 44036-900 – Feira de Santana – Bahia – Brasil

Lilian Miranda Bastos Pacheco² - lilianmbp01@gmail.com

Universidade Estadual de Feira de Santana – Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte
CEP 44036-900 – Feira de Santana – Bahia – Brasil

Resumo: *Este trabalho objetiva frisar algumas circunstâncias históricas ocorridas no Brasil, no que diz respeito às ações educacionais impostas aos povos indígenas desde tempos de colônia até a atualidade, relacionando a algumas consequências nocivas às diversas nações indígenas no Brasil e a persistente hostilidade estabelecida nas condições materiais e relacionais entre os povos indígenas e as populações não-indígena, como base para uma ampliação do debate e da tomada de consciência por toda a sociedade brasileira. A partir das explanações de pesquisadores em questões étnicas ou em educação indígena e em consonância com a perspectiva da pesquisa etnográfica crítica, objetivamos corroborar com a problematização da implementação da educação escolar indígena, levantando a possibilidade de se desenvolverem trabalhos acadêmicos e administrativo-pedagógicos no sentido de ampliar a tematização das questões étnicas e identitárias sob a ótica do respeito à alteridade e ao multiculturalismo. Neste trabalho, consideramos que o conhecimento da dinâmica das relações é um elemento fundamental para se legitimar uma proposição de mudanças nas relações hostis com que são tratados os povos indígenas em todo o Brasil. Realçamos aqui a relevância das pesquisas como forma de ampliar o conhecimento sobre as*

¹ Mestrando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia e membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos – DEHPE/UEFS.

² Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1990), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da UEFS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos – DEHPE/UEFS – Bahia.

diversas experiências realizadas nessa área. Além disso, mesmo não se dispondo de receituário definido para as múltiplas demandas, tratamos sobre a possibilidade de que o compartilhamento dos saberes sobre essas circunstâncias seja efetivo no combate aos tabus e preconceitos vigentes em relação à diversidade cultural, e que isso pode se dar por via de componentes curriculares permanentes no âmbito da educação básica.

Palavras-chave: *Educação Indígena. Etnografia Crítica. Pesquisa Etnográfica.*

PREÂMBULO

O ensino e a aprendizagem são processos possíveis de formação e desenvolvimento do ser humano, que lhe permite aprimorar habilidades e técnicas, se profissionalizar. Por outro lado, a educação, o ensino formal foi sendo cada vez mais responsabilidade de instituições que, enquanto agências sociais, ao mesmo tempo forma e submete os indivíduos à sociedade. Em um mundo globalizado, centralizado na economia de mercado, é possível promover uma educação específica, diferenciada e de qualidade? Este é o desafio que a educação escolar indígena demanda, e, para atendê-la, ter-se-á que recorrer aos seus protagonistas, os próprios indígenas, em busca de uma pedagogia da autonomia, do pertencimento, em busca de ações autorais.

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

O debate em torno da educação se dá em constante busca de legitimação da imposição de um sistema educativo por parte de uma classe social em reflexo e em consonância com desígnios do sistema econômico e político que domina a sociedade.

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. (GRAMSCI, 1982,p. 117)

Ao tempo em que a instituição educacional vai se imbuindo do saber para formar, ela também vai hierarquizando, depreciando e excluindo pessoas e saberes. Pode-se inferir que a educação está sempre numa controvérsia conceitual, uma vez que, embora se faça a defesa de sua funcionalidade no sentido da formação do indivíduo, da transmissão de conhecimentos e de tecnologias etc., ela também institui uma categorização entre indivíduos, grupos sociais, classes sociais etc. em função da valoração que resulta do saber escolar ou da sua falta. Por isso, e entendendo que a educação seja um serviço essencial que o poder público tem de cuidar e, principalmente, controlar, pode-se também relativizar essa intencionalidade, observando os recortes históricos que são, geralmente, tema para debates epistemológicos de alto relevo para o desenvolvimento dessa atividade humana tão solidamente cristalizada na existência da humanidade moderna em todo o planeta.

Eis que, no momento em que a ação escolar se realiza, ocorre uma consequência colateral sobre a qual se faz necessária uma reflexão filosófica sobre o equilíbrio entre as benesses e as desvantagens desse serviço. É cabível levar em conta que a ação escolar tende sempre a se organizar com base na perspectiva da preparação para a vida produtiva, e, em face disso, há uma divisão classista de modelos de agência, conforme observa Gramsci “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Na atualidade, as subdivisões entre profissionais do pensar e do fazer vão sendo perpetuadas pelo sistema educacional. É esse modelo de educação que entra no debate. A divisão classista expressa no modelo de oferta uma manutenção dessa educação para o mercado. É a partir da observação sobre as propostas pedagógicas do currículo da educação básica brasileira, sobre o predomínio da ideia de preparar para o trabalho, numa perspectiva que cristaliza a vida humana num determinismo do modelo da sociedade industrial, que se percebe a crise e que precisa ser tematizada tanto nas concepções teóricas da administração pedagógica quanto no âmbito das escolas das comunidades.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p. 41)

A escola de alguma forma higieniza os saberes da vida no intuito de torná-la didática, mas com isso transmite outro saber. Nesse ponto da discussão em torno da educação, surge um outro não menos intrigante debate no que se refere à educação para comunidades indígenas. De acordo com o que registra o relatório do *I Seminário sobre Ensino Médio Indígena no Rio Negro, realizado em São Gabriel/AM, em marco de 2004*:

O ensino escolar indígena se justifica pelo motivo principal que é a oportunidade de a comunidade construir sua própria escola, com a participação efetiva dos próprios alunos, quase todos jovens e adultos, e da comunidade como um todo. É importante considerar também o papel dos professores neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola norteada pelas pedagogias indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade. (BRASIL, 2007, p. 2)

Tendo em vista essa argumentação, uma imaginação ingênua poderia supor que houvesse uma fórmula simples para acomodar os procedimentos peculiares à formalização da vida escolar e a proposta de educação escolar indígena sob a ótica da autonomia. É na operacionalização da organização escolar que aparece a diferenciação entre educação escolar indígena e educação indígena. Essa diferença precisa ser estabelecida, e, em tese, todos que participam do processo educativo precisam conhecer e saber se posicionar nas ações de organização e elaboração dos currículos e também no fazer pedagógico, na relação ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, torna-se defensável que as comunidades indígenas devam exercer o direito de se organizar para o aperfeiçoamento, a partir das experiências de outras nações indígenas, de um ideário que, podendo não ser genérico, possa ser comum a muitos povos. Um conjunto de entendimentos sobre maneiras de se criarem condições materiais e humanas para as aldeias desenvolverem, em suas próprias fronteiras, um modelo de educação que possa fortalecer suas culturas e as próprias identidades, sem prejuízo da dinâmica das relações sociais e políticas pacíficas. É por via do conhecimento de suas peculiaridades, tanto históricas, quanto atuais, que as gerações seguintes se reconhecerão nas suas diferenças e, por extensão, nas suas identidades. Tanto para o favorecimento de sua cultura como para a reconciliação com as comunidades externas às comunidades indígenas, faz-se necessário que sejam disseminadas essas noções sobre identidade e diferenças e sob o ponto de vista do respeito ao multiculturalismo, tanto nas escolas indígenas quanto nas não-indígenas.

Por um lado, fruto dos movimentos sociais indígenas, alguns documentos educacionais já reconhecem a importância de serem contemplados os saberes tradicionais e a

identidade cultural de cada povo no currículo escolar. Por outro lado, contudo, muitas pessoas não reconhecem o ser indígena que sobreviveu e se adaptou à sociedade contemporânea. Na atualidade, é comum ouvir pessoas não-indígenas dizerem: “Esses índios são falsos!”. Essa percepção deve-se a uma análise apressada e simplória ante o fato de indígenas (não todos, é claro!) possuírem carro, usarem tecnologias e consumirem bens e serviços comuns a todos os consumidores da sociedade não-indígena.

Aparece clara falta de esclarecimento calcada em tabus e preconceitos construídos pela cultura hegemônica que equivocadamente congelam a imagem do “índio” numa estampa do passado ‘do qual jamais poderiam ter saído’. É como se, para ser “índio”, o indígena tivesse de andar de tanga, pés no chão e com um arco e flechas na mão; estaria, então, condenado a não poder usar outra indumentária, nem utilizar outras ferramentas. É, enfim, um novo modo de violentar a condição do indígena, pois grande parte da população não-indígena não reconhece com seriedade os reclames étnicos e identitários contemporâneos.

EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS NOS TEMPOS DE COLÔNIA E DE REPÚBLICA

Desde os tempos de colônia e em paralelo com a onda de escravização e extermínio de indígenas, o governo português empreendeu ações de educação para aldeias indígenas. A maior parte das tentativas de educação para indígenas apresentaram uma tendência a desqualificar as culturas dos povos envolvidos e a impingir-lhes um novo rol de saberes e crenças. Essa forma de os colonizadores europeus tratarem os povos nativos brasileiros foi sobremaneira nocivo a essas culturas diversas – primeiramente de grupos localizados no litoral e, em seguida, com a intensificação das explorações territoriais, daqueles do interior central e do norte do Brasil.

Em geral, as iniciativas educativas foram delegadas aos jesuítas, a exemplo de Padre Anchieta, por quem a ideia de catequizar os indígenas foi eficientemente assumida. O compromisso foi tão intensamente firmado que o jesuíta chegou, inclusive, a desenvolver uma gramática de língua Tupi, com o intento de abraçar um número maior de aldeias sob sua condução ideológica; idealizava que todos os povos indígenas pudessem falar a mesma língua. *Entre 1549 e 1759, conduzidas pelos padres jesuítas, foram organizadas escolas que tinham por objetivo a conversão dos nativos ao cristianismo.* (IVO, 2017, p. 199). Deu-se, então, que, na esteira das ações jesuíticas, estivesse planejada principalmente a catequese – o

arrebanhamento de tribos para a fé cristã. Embora algumas tribos consideradas “mansas” acatassem as orientações dos missionários, isso não impedia, no entanto, de irromperem conflitos tanto contra portugueses quanto entre as diversas nações:

Assim é que, ao chegar Nóbrega ao Brasil, em março de 1549, em companhia de Tomé de Souza, assinalará as constantes guerras que movem entre si as várias tribos(..)

Refere-se, pois, Nóbrega aos Tupinambá, tidos como “muito belicosos”(…) Ao dominarem a Bahia de Todos os Santos, ter-se-iam estabelecido em aldeias separadas, aqueles moradores entre o rio de São Francisco e o rio Real guerreando com aqueles situados desde este rio até a Bahia de Todos os Santos, nos limites dos rios Paraguaçu e Segipe do Conde. Assim, não obstante fossem falantes da mesma língua, distinguiam-se uns dos outros e guerreavam. (SOARES DE SOUZA apud DANTAS et all. In: CUNHA, 1992, p. 435)

Já na era pombalina, os ataques a diversas nações indígenas se deu por ordem institucional da coroa, pelos atos do próprio Marquês de Pombal, como se pode ver no texto que estatuí o diretório:

§ 6º – Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar do povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. (GARCIA, 2007, p. 25)

A intencionalidade da dominação pela inserção obrigatória do idioma do conquistador é cabal. Não sem a clareza dessa dinâmica, o Marquês de Pombal destituiu as missões jesuíticas e proibiu o uso das línguas ditas ‘brasílica’ ou ‘geral’ no intuito de tornar as aldeias cativas ao ‘Príncipe’, isto é, obedientes e em processo de renúncia aos seus próprios costumes e culturas.

As populações indígenas do Nordeste, em face da proximidade com o litoral – principal via de mobilidade da coroa nos tempos de colônia e até do império –, tiveram um tratamento mais intenso no que diz respeito às situações de contato. Por esse motivo, muitas nações indígenas sofreram o desterramento para regiões do interior, enquanto outras sofreram uma “integração” (leia-se: perda de identidade!) e até mesmo o extermínio. *É o caso, entre outros, da documentação referente ao processo de aculturação dos grupos tupi da costa atlântica, que tiveram os primeiros enfrentamentos com agentes da civilização europeia, e a referente a outros grupos, como os índios do Nordeste, (...) (RIBEIRO, 1996, p. 16).*

Se de alguma forma as culturas indígenas, Tupy e tantas outras mais, se dissolveram em sua singularidade, elas também se perpetuaram persuadidas entre um vocábulo e outro, entre uma expressão e outra da Língua Portuguesa. O processo de dominação cultural não se dá em uma só direção, a convivência e as trocas entre os seres humanos transformam os indivíduos de ambas as partes. Apesar de, no desenvolvimento das relações sociais, se estabelecer uma relação desigual, assimétrica.

CONDIÇÕES GEOPOLÍTICAS / NORDESTE

A alta densidade demográfica do Nordeste, que resulta numa proximidade geográfica entre os municípios, traz como resultado o fato de que as comunidades indígenas estejam vivendo lado a lado com a organização social do modelo capitalista e mantenham estreitas relações “fisiológicas” (comércio, benefícios, serviços...) com esta sociedade em algumas esferas de poder político e econômico no espaço geográfico. A partir dessa constatação, cabe-nos perguntar se isso provoca um choque cultural entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional que as cerca.

Dadas as condições materiais em que se encontram as comunidades indígenas sob a mentalidade da sociedade de consumo numa condição de periferia, podemos fazer inferências sobre as condições econômicas e sociais em que se organizam as relações com o mundo para fora da aldeia. Trocas são estabelecidas, e isto é próprio de um mundo globalizado e centrado nas relações de mercado; tornam-se necessárias medidas protecionistas para que o imperialismo da mercadoria e das nacionalidades não extingam as diferenças. Neste sentido, órgãos como a UNESCO têm proposto manifestos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 e a Convenção sobre a Salvaguarda Cultural Intangível ou Imaterial, em 2003.

Uma parte da antropologia contemporânea estabelece os fundamentos de suas teorizações com base nas múltiplas e complexas inter-relações entre as comunidades, os povos, os países. Stuart Hall, ao tratar do multiculturalismo, afirma que

O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial, persistem no pós-colonial. (HALL, 2003, p. 56)

As comunidades indígenas brasileiras, em especial as do Nordeste, sofreram diversos ataques com a chegada dos europeus; primeiramente, houve uma exploração econômica – especialmente a era da economia escravagista, que foi a base produtiva que sustentou e consolidou a administração do Brasil-colônia.

Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional. (BERGAMASCHI, 2010, p. 56)

A noção preponderante nas políticas desenvolvidas pelo estado, mesmo nos tempos de república, em geral foi de promover a “integração” dos povos indígenas com a identidade hegemônica nacional. Isso significa simplesmente reforçar a negação de culturas diferentes que deveriam ser respeitadas nas suas especificidades.

Devemos realçar um outro aspecto vivo da perversidade que ainda é atual que é o extermínio, propriamente dito, de aldeias indígenas nas querelas por posse de terra, como podemos citar os recorrentes conflitos do sul da Bahia, que, não raro, resultam em mortes de indígenas e, na maior parte dos casos, sem punição para os assassinos.

As narrativas históricas (escritas e orais) trazem notas desfavoráveis à vida e às causas indígenas. Desde os tempos de colônia, os grupos indígenas vêm sofrendo várias formas de opressão: desterramento, extermínio, escravidão e cerceamento de direitos. Mesmo na atualidade, é possível encontrar muitos registros de situações conflituosas em relação ao reconhecimento pleno de direitos de diversas etnias, como afirma o jornalista Lucas Brandão:

Kâhu³, que também é membro do Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (Mupoiba), defende que a luta não é por terra, pois considera o termo “vazio”, mas sim por território. “*Território é o conjunto da nossa existência e identidade. Ele nos define enquanto povo e nação e garante a nossa reprodução, não só física, mas também a reprodução da nossa religião, cultura e identidade*”. (BRANDÃO, 2016)⁴

Na atualidade, a vida de muitas aldeias apresenta velhos e novos problemas. A língua, por exemplo, é um elemento importante nessa análise, posto que, ante o fato de muitas

³ Kâhu Pataxó, Secretário Executivo da Federação Indígena das Nações Pataxó e Tupinambá do Extremo Sul da Bahia (FINPAT)

⁴ In: Povos Indígenas ainda lutam por territórios, por Lucas Brandão, maio de 2016 – publicação disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/povos-indigenas-ainda-lutam-por-territorios/>. Acesso em: 23/12/2017

aldeias terem perdido o registro de suas línguas nativas, passaram a ter como idioma principal o português.

Nações inteiras desapareceram enfrentando guerras, fome, doenças e escravidão, e, após séculos de história, vários povos sobreviventes, então aldeados, passaram a viver em situação de intenso contato linguístico e cultural. A proximidade geográfica – não apenas com outras nações, mas também, de modo acentuado, com a sociedade brasileira – favoreceu, em alguns casos, um alto grau de bilinguismo em boa parte das sociedades indígenas. Em situações mais extremas, houve uma completa substituição da língua materna pela nacional, tornando-se a língua portuguesa, para muitos grupos, a primeira língua. (IVO, 2017, p. 198)

Em alguns casos de grupos indígenas que ainda dispõem de língua nativa, há uma franca capacidade de fortalecer seus traços culturais, mesmo tendo o português como segunda língua. A manutenção da língua materna exerce grande influência sobre a cultura, assim como muitos elementos culturais perdem seu vigor de significação ao se traduzirem para uma língua hegemônica – nesse caso, o português.

Ao se tratar das concepções do sistema educacional sobre a perda linguística, é comum a opinião de que a escola indígena pode ser um elemento capaz de resolver essa lacuna. No entanto, é uma organização de muita complexidade em termos de proposta pedagógica e de condução do processo educativo. As novas gerações precisam vivenciar a língua materna como primeira língua, ainda que utilizem o português para as comunicações externas à comunidade.

As narrativas são intrinsecamente ligadas aos conceitos possíveis por via da linguagem, por esse motivo é que as lendas e a conceituação de mundo estão intimamente ligadas ao código linguístico materno. Infelizmente, *“na atual legislação, a atenção dada às línguas nativas faladas neste país lida com um índice já altíssimo de perda linguística.”* (IVO, 2017, p. 202)

Ainda há uma realidade sombria no que diz respeito a línguas indígenas remanescentes na costa brasileira. Em face das muitas investidas perpetradas desde a colônia até o início da república, houve uma verdadeira cruzada para desarticular os idiomas das diversas nações que resultou num ínfimo quadro de línguas maternas, conforme atesta a pesquisadora Ruth M. F. Montserrat, quando fala sobre o que se dispõe de documentação histórica:

Somente sobre três línguas, o Tupinambá ou Tupi Antigo (falado em toda a costa do Brasil quando da chegada dos portugueses aqui), o Guaraní Antigo e o Kiriri, dispomos de documentos dos séculos XVI e XVII. O descendente direto do

Tupinambá – Nheengatú ou Língua Geral do Amazonas – ainda existe, embora de forma muito alterada. O Guaraní atual inclui três dialetos (línguas?) distintos: Mbyá, Kaiwá e Nhandéva. O Kiriri é língua extinta e seus últimos descendentes, no norte da Bahia, só falam português. (In GRUPIONI, 1994, p. 94)

Houve um intencional processo de silenciamento das línguas indígenas e de tomada de seus territórios, destinando aos povos indígenas territórios aldeados. Apesar da prolongada ação de extermínio, os indígenas brasileiros sobreviveram, adaptaram-se e se organizaram.

ALCANCE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A educação indígena obteve uma grande vitória com a Lei 11.645/2008, uma vez que esta altera a Lei 10.639/03, ampliando-a, e inclui as histórias e culturas indígenas nos conteúdos escolares e, ainda, faculta às escolas indígenas o estabelecimento de currículo com autonomia que respeite a cultura específica de cada povo, conforme vemos no Art. 26:

§ 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. (BRASIL, 2008)

O Parecer CNE/CEB 4/98 traz uma diretriz que precisa ser levada em consideração, uma vez que tenta solucionar situações conflituosas vividas pelos jovens em função das relações com outras culturas externas e, conseqüentemente, em alguns casos passíveis de discussão.

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio-econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócioeconômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz. (BRASIL, 1998)

Se o processo educacional aplicado pelos governos, tanto em tempos de colônia quanto de império e até da república, persuadiu aqueles povos indígenas que estavam

circunscritos em territórios aldeados para a absorção de uma língua nacional, conseqüentemente alterou valores e costumes, em face de lhes ter apresentado novos objetos de aprendizagem. O *modus educacional* assim como os saberes universais foram persuasivamente sendo implantados em detrimento das diversas culturas.

Outro exemplo da influência direta das ações de silenciamento e destruição de culturas das diversas nações indígenas praticadas pelos governos são as políticas de preservação, que se restringiam a bens patrimoniais da história oficial, uma vez que *os bens culturais não pertencentes às elites acabaram relegados ao esquecimento. Tal premissa foi alterada mais de 60 anos após a criação do Iphan, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial(...)*(PELEGRINI e FUNARI, 2009, p. 46). Houve, portanto, a necessidade de que os *bens culturais* dos povos indígenas fossem protegidos por diretrizes e assegurados como patrimônio imaterial da humanidade para se iniciar um processo de reconhecimento.

Surge, portanto, um debate que deve ser feito internamente nas comunidades, respeitadas as formas próprias de cada aldeia conduzir a marcha, mas que, por outro lado, também deve atentar para uma adequação com um amplo debate da sociedade brasileira em torno das citadas questões de identidades dos povos e dos indivíduos. Se, por um lado, há uma distinção entre os saberes tradicionais e o saber clássico (ou dito universal), há também uma diferenciação entre os conhecimentos formais e os saberes, hábitos e costumes resultantes da convivência em interação social, em comunidade.

Chamamos a atenção para a diferença entre a educação escolar indígena e a educação indígena. A educação indígena é um processo próprio da estrutura social do grupo e que se opera independentemente da escola. É por via da educação indígena que os indivíduos tomam conhecimento das tarefas necessárias a desenvolver no andamento da vida. Ela se realiza ativa e cotidianamente, *“capacitando cada indivíduo para a produção dos próprios meios de sobrevivência, como o domínio das técnicas, dos ciclos de coleta, colheita, caça e pesca, além dos ritos que regulam as atividades produtivas e as relações sociais”*. (IVO, 2017, p. 206)

Por outro lado, há certa apreensão entre pesquisadores e agentes indigenistas sobre os cuidados necessários na implementação da educação escolar indígena. Isso porque, sem as devidas precauções conceituais e éticas, ela pode se realizar com estrutura curricular, procedimentos pedagógicos e conteúdos próprios da cultura hegemônica e, dessa forma, ser

mais utilitária aos ditames do modelo capitalista do que fortalecedora da própria cultura dos diversos grupos. De acordo com o que afirma a pesquisadora, Professora Ivana Ivo, a implementação do estudo de língua indígena, por exemplo, exige claras definições na proposta pedagógica, senão, *“a depender da proposta adotada, isto pode contribuir ainda mais para privilegiar a língua nacional em detrimento da nativa, sem falar das questões culturais, que, em alguns casos, nem são consideradas.”* (IVO, 2017, p. 198)

A pesquisa etnográfica pode apresentar alguns posicionamentos norteadores, tais como o porquê da conveniência em orientar-se pela etnografia; trata sobre o papel e posição da escola na pesquisa; sobre o que é cultura etc. (CUNHA & CESARINO, 2014, p. 317). No andamento das ações levadas a efeito na implantação de políticas educacionais com povos indígenas, há que se ter cuidado em projetar a cultura para além da espetacularização e compreendê-la na sua complexidade específica de cada grupo. Uma vez que os povos indígenas, como qualquer coletividade, tem suas especificidades que vão-se desenvolvendo ao longo do tempo:

As coletividades são construídas por grupos diversos, em constante mutação e, não raro, conflitantes. Uma mesma pessoa pode pertencer a diversos grupos e, no decorrer do tempo, mudar para outros. Passamos, assim, por grupos de faixa etária: crianças, adolescentes, adultos, idosos. Passamos ainda de estudantes a profissionais, e, em seguida, a aposentados. São, portanto, inúmeras as coletividades que convivem em constante interação e mudança. PELEGRINI e FUNARI, 2009, p. 46)

As diversas interações possíveis entre as aldeias indígenas também precisam ser entendidas nas suas peculiaridades, posto que não se pode idealizar uma cultura estática, impermeável. Entretanto, uma das principais funções, a nosso ver, que a ação da educação escolar pode desempenhar é a de constantemente pautar esse tema como forma de fazer com que as comunidades façam elas mesmas seus próprios “filtros”. Para que se possa promover uma educação indígena específica, diferenciada e de qualidade, como defende o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005), é preciso ter consciência destes pontos de tensões, favorecer a formação do professor indígena e seu protagonismo, viabilizando o acesso ao saber universal de forma cotejada com os saberes indígenas (MONTE, 2000, p. 10). O currículo precisa ser apropriado por seus agentes e reorganizado em função da vida em comunidade. O compartilhamento das alternativas encontradas pelos diversos povos é um caminho importante.

Partindo dessa perspectiva, a investigação científica desenvolvida com base na etnografia crítica encerra o objetivo de disseminar saberes para outros pesquisadores e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das diversas comunidades indígenas do país.

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas.(MAINARDES, 2011, p. 426)

Uma investigação segundo a abordagem metodológica da etnografia crítica faz determinadas perguntas, no intuito de revelar processos ideológicos e hegemônicos implícitos no *modus operandis* de ser e pensar que estruturam a sociedade. Com este objetivo, elege como objeto de estudo aspectos de certa forma singulares, como:

(...)estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupos minoritários; estudos culturais; educação comparada; pesquisas sobre desigualdades sociais; contextos de reprodução, de opressão e/ou de violência; possibilidades de empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão(...) (op. cit., p. 426).

Isso posto, e considerando as condições geopolíticas da maior parte das comunidades indígenas, especialmente do Nordeste, que vivem em contato direto com a sociedade não-indígena (OLIVEIRA, 1998), dita da economia de mercado, é imprescindível que os trabalhos acadêmicos que dão suporte teórico e metodológico às ações educacionais, incluindo a formação de professores, no campo da educação indígena, tenham clareza da problemática e da sistemática a se adotar para a elaboração de políticas e de procedimentos diferenciados, específicos e de qualidade (BRASIL, 2005).

Notadamente, consideramos razoável a concepção de que a cultura é dinâmica; não intencionamos defender que haja culturas puras e impermeáveis. Entretanto, não basta a ideia de a gestão oficial do sistema educacional brasileiro oferecer uma educação às comunidades indígenas com o fito de promover uma “integração”. Sob esta concepção está implícita uma perniciosa proposição, já experimentada em outras épocas, no Brasil, que terminaram sendo prejudiciais ao desenvolvimento livre das condutas das diversas culturas.

Para os grupos indígenas, essa integração, quando não respeita seus conhecimentos tradicionais, pode se transformar em um *novo processo colonizatório*. D’Angelis (2012) nos alertou para o fato de que não se pode ir ao extremo de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo, o que seria uma possível

usurpação de espaços próprios da educação indígena, que já funcionam, a despeito da escola. (D'ANGELIS⁵ apud IVO, 2017, p. 205)

Além da própria discussão que permeia as produções de muitos pesquisadores da educação e da antropologia, que chegam a questionar a intencionalidade da educação escolar indígena, sob veementes críticas à forma de implementação similar ao que se faz com a escola tradicional, há que se considerar também o sentimento que essas comunidades têm na relação com esse mundo “externo”. Quais os desejos latentes? Que influências culturais implicam nas escolhas e expectativas do momento? Como os indivíduos se projetam nessa “ponte” entre a *modus vivendi* da vida “indígena” e as necessidades de domínio de saberes para uma relação competente com o mundo de fora da aldeia? Tais indagações só podem ser respondidas pelas próprias comunidades indígenas, uma vez que, cada uma desenvolve sua relação de valores de acordo com a complexidade com que se deu historicamente e/ou com que se dá no momento com a sociedade não-indígena. Especialmente no Nordeste, em grande parte das aldeias, que desenvolveram uma relação de proximidade com a sociedade ‘civilizada’, as relações econômicas têm certo grau de importância, posto que, mesmo na atualidade, muitos grupos indígenas sobrevivem da agricultura familiar ou de pequenos criatórios para comércio.

CONTROVÉRSIAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA COMUNIDADES INDÍGENAS DA ATUALIDADE

Apesar de sua ação contraditória, o diálogo com a instituição educacional formal se fez necessário na comunidade indígena, segundo Cunha e Cesarino (2014, p. 314):

O debate sobre as políticas culturais e, inclusive, sobre os regimes de conhecimento indígenas não pode ser feito, hoje, sem passar pela escola. Atualmente, as crianças indígenas passam grande parte de seu dia na escola; jovens indígenas saem de suas comunidades para dar continuidade à sua formação em geral ou se formar professores em magistérios e licenciaturas interculturais(...).

Embora seja esse um entendimento controverso, é possível cogitar que seja conveniente aproveitar o funcionamento da escola para estabelecer o palco de discussões e elaborações sobre as opções a serem adotadas. A tomada de consciência destes aspectos talvez possa permitir uma ação diferenciada no sentido da autonomia e processo identitário. Podemos partir de uma noção de que a educação na sociedade indígena se estrutura sobre três aspectos, “*a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto a família e a*

⁵ D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos". (BERGAMASCHI, 2010, p. 56)

Estes são princípios básicos a se observarem nas ações desenvolvidas para a implementação de políticas junto a aldeias indígenas, posto que as culturas de cada grupo social tem o seu próprio ritmo de relações na sua marcha da existência enquanto uma identidade específica.

Outros especialistas em questões indígenas, em vistas das contradições típicas das ações educacionais, questionam sobre a sobre a intencionalidade da implantação de escola indígena. Conforme reflete o pesquisador, Prof. D'Angelis, se os conhecimentos desenvolvidos por gerações há muitas décadas ou séculos são transmitidas para as novas, qual seria mesmo a importância da escola? Segundo ele, ao se defender que a escola vai avalizar os conteúdos da cultura, tira-se a legitimidade da autonomia dos conhecimentos próprios da comunidade em questão:

o caso dos conhecimentos agrícolas (...) antes de haver escola esse conhecimento pôde ser transmitido, reelaborado, melhorado, geração após geração, *é óbvio* que esse tipo de conhecimento *não precisa da escola* ou, dito de outro modo, que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento. (D'ANGELIS, 1999, p. 20)

Tal perspectiva parece tornar frágil a defesa da expansão do sistema escolar nas aldeias indígenas; esta que se legitima oficialmente sob o argumento de que, a partir dos conhecimentos escolares, os grupos indígenas dominariam os saberes civilizados e, por isso mesmo, tenderiam a escapar desse domínio em face de conhecer os saberes da cultura civilizada.

Parece que vemos reacender-se pelo Brasil afora uma marcha de cunho positivista, cheia de esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo "templo" – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola. Diz-se, no meio indigenista, que a escola é instrumento que os índios tomam para se livrar do jugo branco, como forma de luta, como meio de apoderar-se de conhecimentos e técnicas que os brancos manipulam contra eles, como forma de conquistar sua autonomia. Há um explícito discurso não-"civilizatório" nessa "cruzada escolar" (que, não por acaso, coincide com a existência de recursos oficiais, possibilidades de convênios etc.), mas que parece contradito pelo próprio caráter de "cruzada" dessa "epidemia educacional" e, sobretudo, por essa prática – fundada em um certo senso comum – de "enfiar" toda a cultura para dentro da escola. (D'ANGELIS, 1999, p. 21)

Podemos entender que esse dilema subjacente, levantado por alguns pesquisadores, aponta para diferentes concepções existenciais do problema das culturas indígenas e de suas episódicas esquinas históricas, que em muitos casos, culminou com a aniquilação de nações

inteiras. Enquanto algumas comunidades indígenas comemoram a existência de escolas como um caminho para a “redenção” e consolidação de suas culturas, possivelmente, não percebem uma sub-reptícia ação dos tentáculos do mundo capitalista, que se expande e a todos domina numa velocidade galopante.

Levando em conta que a organização social fundamentada na razão capitalista forceja por disseminar as relações de dominação cultural, política e econômica, podemos esperar que a implementação de políticas da nova escola indígena traga a legítima pretensão de estimular o fortalecimento de traços das culturas específicas das diversas comunidades indígenas:

É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas (MONTE, 2000, p. 8)

É por esse motivo que a comunidade acadêmica que toma ciência desse fenômeno precisa ser instada a ter uma postura crítica numa tal medida que lhe mobilize a uma ação concreta – ainda que seja teórica! – que estimule o desenvolvimento das políticas educacionais. No campo mesmo da educação indígena, cremos ser possível qualificar a fruição da escola para as diversas possibilidades de aprendizagens que possam valorizar suas especificidades culturais, incluindo os fazeres de uma via econômica com vistas na sustentabilidade.

Um dos inúmeros riscos por que passa a implementação da educação escolar indígena reside no fato de o currículo ser organizado com vistas na preparação do jovem das comunidades indígenas para os saberes apenas relacionados com a escola tradicional, por assim dizer, preparado para a integração ao modelo de sociedade capitalista.

Aqui ressurgem a importância das pesquisas acadêmicas – na disseminação dos roteiros vivenciados por outras aldeias nos seus processos educacionais. Entendemos que cada comunidade indígena tem suas especificidades em ideários e demandas, mas, no geral, as dificuldades são parecidas. Isso faz com que haja uma aproximação entre os agrupamentos sociais no que diz respeito às formas de organizar suas escolhas, que poderão servir de apoio às dinâmicas experimentadas nas práticas pedagógicas.

Essa tácita opinião de que as comunidades devem estabelecer relações políticas (institucionais ou não) mais diretas com/contra o sistema significa, naturalmente, abrir espaço

para a pesquisa, que, sem dúvida, pode/deve servir como poderosa auxiliar no entendimento de determinadas condições e relações que impactam na vida das diversas comunidades indígenas.

É, portanto, esse entendimento dos mecanismos sociais da atualidade que deve ser percutido na formação da mentalidade de uma sociedade que precisa superar o estado de coisas em que se encontra em razão das condições materiais, que determinam a organização política e social dos países. Vejamos que a moderna trajetória da humanidade, sob a ótica da economia como motor da história, permite uma interpretação da vida humana a partir da *práxis* da dominação exercida pela sociedade industrial. Ao tratar sobre a importância do conhecimento sobre o sistema econômico, ARON (2003) traz uma interpretação sobre de Marx, afirmando que ele seria um ‘sociólogo-economista’, “*convicto de que não podemos compreender a sociedade moderna sem uma referência ao funcionamento do sistema econômico, nem compreender a evolução do sistema econômico se desprezamos a teoria do funcionamento*”. (ARON, 2003, p. 192)

Entendemos que as condições precárias historicamente permitidas aos povos menos favorecidos remetem a uma das formas de *alienação* tematizadas na teoria marxista, ou seja, atendem à lógica de manter a maior parte da humanidade em um estado de baixo esclarecimento e, por consequência, em condição de impotência no entendimento de si na engrenagem social e, por conseguinte, baixa capacidade de reação às condições materiais e políticas estabelecidas pelo sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma ótica existencial, pragmática, não seria leviano idealizar um sentimento pátrio e humanitário que dirigisse a elaboração das concepções em torno das questões étnicas, até aqui, desfavoráveis a alguns grupos humanos. E assumir o compromisso e a tarefa conciliadora, pois, assim como nossos antepassados lutaram, também nos cabe enfrentar e, já que não temos fórmulas prontas, abrir os espaços para o debate e a construção coletiva de um ideário mais humanitário e menos capitalista.

Resta que a população não-indígena precisa também compreender as diferenças no plano do respeito ao multiculturalismo e à diversidade das identidades. Defrontamo-nos,

então, com o mister de uma mobilização em favor da disseminação da histórica e atual problemática étnica e do compartilhamento de seus múltiplos prismas de concepção. Ser agente da ‘tecnologia social’ da disseminação do conhecimento, da sensibilização para o problema vivido por povos historicamente vilipendiados é um papel que pode ser suficientemente desempenhado pelo sistema educacional do qual fazemos parte. Dispensável destacar que, mesmo não tendo fórmula pronta imediata para resolver as complexas pendências materiais e relacionais, não devemos nos omitir de encará-las no sentido de discutir e buscar uma organicidade das comunidades com vistas na convivência pacífica e no bem estar dos indivíduos no exercício de suas identidades

Considerando que o fortalecimento da pesquisa em torno de questões étnico-raciais – essas temáticas tão caras à vida de muitos grupos sociais – precisa gestado no âmbito acadêmico, mas também é legítimo e inexpugnavelmente defensável que haja a mobilização em favor do compartilhamento dessas questões na educação básica. Seria uma forma de agilizar a ampliação de uma agenda voltada para uma direção de soluções para impasses interculturais históricos vividos por nossos povos brasileiros, em todas as regiões, e americanos em grande escala.

Sem querer estabelecer receituário, obviamente, mas contribuindo para uma proposição de ação efetiva, é cabível supor que fóruns permanentes inseridos nos componentes curriculares tanto da educação básica quanto da superior podem surtir um efeito positivo no objetivo de desmistificar certos tabus e de nutrir uma sensibilidade para a percepção ontológica da alteridade. *Em este contexto, el principal desafío de la sociología es lograr dar cuenta de los principales cambios sociales desde una inteligencia que tenga por horizonte el individuo y sus experiencias.* (ARAÚJO, 2010, p. 79)

Consideramos desnecessário nos delongarmos em explicar que não se trata de “copiar” experiências, mas sim de prestigiar o conhecimento das experiências vivenciadas por outros grupos, o que representa um eficiente cabedal, uma vez que nos apropriamos de mais informações que auxiliarão a elaborar o currículo, mesmo sendo no sentido da autonomia, porém já de posse de dados correlatos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO Kathya e Martuccelli Danilo. **La individuación y el trabajo de los individuos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091, 2010. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/individuacao_martuccelli_katia_araujo.pdf

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico.** Tradução Sérgio Bath – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos)

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>.

BRANDÃO, Lucas. **Povos Indígenas ainda lutam por territórios.** Salvador: Ciência e Cultura – Agência de Notícias em CT&I da Bahia – FACOM/UFBA, maio de 2016 – publicação disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/povos-indigenas-ainda-lutam-por-territorios/>. Acesso em: 23/12/2017

BRASIL - Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil.** Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf> Acesso em 9 julho 2017

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 11.645/2008** – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em 9 julho 2017

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília/DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE Nº 4/98 – CNE/CEB, 1998.**

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil.** (Org. Manuela C. da Cunha. São Paulo; Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

_____.; CESARINO, Pedro de N. **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 18 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>.

D' ANGELIS, Wilmar. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos Cedes, Campinas , v. 19, n. 49, p. 18-25, ano XIX, Dezembro/99. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200003&lng=pt&nrm=iso> Acessos em 07 jan. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000200003>.

FUNARI, Pedro P. Abreu, PELEGRINI, Sandra de C. Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. – 2ª ed., 2009.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. Tempo, Niterói , v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jan. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. (Org. Liv Sovik; tradução Adelaide La Guardia Resende... [et al]. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IVO, Ivana Pereira. **Educação escolar indígena: reflexões sobre língua e cultura nos territórios etnoeducacionais**. São Paulo: Terra Livre, Ano 30, Vol.2, nº 45, 2017 (p. 197-224). Disponível em:
<<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/628/905>>. Acesso em 12 dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson, MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade, v. 36, n. 2 (maio-agosto) 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade ISSN 0100-3143. Acesso em 27 de junho de 2017. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057010>>

MONTE, Nieta Lindenberg. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais**. Cad. Pesquisa, São Paulo , n. 111, p. 7-29, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300001&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 31 outubro 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**. v. 4, n. 1, p.47-77, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PERSPECTIVES FOR INDIGENOUS EDUCATION: POSSIBLE OUTCOMES UNDER THE AEGIS OF DEMOCRACY.

***Abstract:** This work aims to emphasize some historical circumstances in Brazil regarding educational actions imposed on indigenous peoples from colonial times to the present, relating some harmful consequences to the various indigenous nations in Brazil and the persistent hostility established in the material and relational conditions between indigenous peoples and non-indigenous populations, as a basis for a broader debate and awareness throughout Brazilian society. Based on the explanations given by researchers in ethnic issues or indigenous education and in line with the perspective of critical ethnographic research, that aim to corroborate with the problematization of the implementation of indigenous school education, raising the possibility of developing academic and administrative-pedagogical works in order to broaden the thematization of ethnic and identity issues from the point of view of respect for otherness and multiculturalism. In this work, consider that the knowledge of the dynamics of relations is a fundamental element to legitimize a proposition of changes in the hostile relations with which indigenous peoples are treated throughout Brazil. So emphasize here the relevance of research as a way to increase the knowledge about the different experiences in this area. Moreover, even if it doesn't have a defined prescription for the multiple demands, deal with the possibility that the sharing of knowledge about these circumstances is effective in combating the taboos and prejudices that prevail in relation to cultural diversity, and that this can be done by permanent curricular components in basic education.*

***Keywords:** Indigenous Education. Critical Ethnography. Ethnographic Research.*

DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA: DIÁLOGOS, LEGISLAÇÃO E DESAFIOS

Íris Pereira Guedes – irispguedes@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre
Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha
CEP 90040-060 Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Jaqueline Rosa da Cunha – jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Câmpus Porto Alegre
Rua Cel. Vicente, 281 - Centro Histórico
CEP 90.030-041– Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: *A (re)produção do saber reflete diretamente na construção da linguagem, interação e ideário social, assim como, nos textos normativos, na identidade e na educação. O presente artigo, portanto, tem como objetivo apresentar uma análise crítica em relação à produção de saber como ferramenta de dominação cultural em contraponto com as principais políticas educacionais voltadas para os Povos Indígenas após o ano de 1988, as quais exaltam, por exemplo, a educação (escolar) diferenciada, de qualidade, intercultural e bilíngue. Longe de tentar esgotar a temática, o primeiro recorte busca apontar alguns aspectos sobre a produção do saber, tendo como crítica a produção de saber eurocêntrica e hegemônica. Posteriormente, serão apresentadas as principais políticas educacionais advindas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, seus avanços e desafios, analisando criticamente a falta de diálogo com as comunidades indígenas. O método de pesquisa utilizado será o de revisão bibliográfica. Este recorte textual tem o intuito de abrir caminho para que seja estabelecida a reflexão sobre como a produção do saber, produção de conhecimento propriamente dita, serviu ao propósito da colonização, de forma racional; desconsiderando os saberes tradicionais e consolidando processos de aculturação como política institucional discriminatória voltada aos Povos Indígenas.*

Palavras-chave: *Direito à Educação Diferenciada; Constituição Federal de 1988; Políticas Educacionais Indígenas; Produção do Saber; Cultura.*

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento do Brasil como um país multicultural tem instigado reflexões profundas em relação às diversas produções de saberes, rompendo processos históricos colonizadores de invisibilização e aculturação voltados para os Povos Indígenas. A área da educação não ficou fora do rol de pesquisas que envolvem os conhecimentos tradicionais dos primeiros Povos que se tem notícia que habitaram e povoaram a Terra Brasilis. Os primeiros registros escritos em solo brasileiro contam-nos que a escola formal foi um dos primeiros projetos a ser implementado, “com sucesso” pelo olhar eurocêntrico, e que tinha por alunos os “índios”. Sem fé, nem lei nem rei, como decretou Pero Gândavo, por ignorar o idioma dos Povos Indígenas, estes foram sendo tratados ao longo da história do Brasil como tábulas rasas ou, como preferia Rousseau, seres da natureza. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, prevaleceu o direito à diferença, englobando as questões culturais, linguísticas e educacionais indígenas.

Após quase 500 anos de massacre físico, linguístico e cultural, os primeiros habitantes deste país tiveram os seus direitos escritos no papel do homem não-indígena. O registro foi feito de 1988 até 1996, mas muito do que está nos documentos ainda não virou realidade, pelo menos, não como deveria e como todos os Povos Indígenas merecem.

Para o âmbito da educação freireana, que preza a autonomia do oprimido, o acolhimento, o diálogo, a amorosidade, o ensinamento que faz sentido a partir da vivência dos educandos, a educação indígena e suas escolas formais ainda estão muito aquém do esperado. A educação formal indígena dentro da dialogicidade não passa de uma aspiração em muitas aldeias e para a maioria dos Povos onde o modelo de conhecimento eurocêntrico de cartilhas com conteúdos programados em série e com prazo definido para iniciar e findar segue se sobrepondo ao conhecimento tradicional adquirido no silêncio da mata, na observação do trabalho artesanal, nos ensinamentos passados oralmente pelos mais velhos sobre o bem viver.

2. CRÍTICA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EUROCÊNTRICO: COMO SE DERAM OS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Os estudos descoloniais têm ganhado espaço nos debates acadêmicos nos últimos anos, oferecendo uma perspectiva crítica sobre a história e aspectos culturais que nos são contadas pelo “ganhador/conquistador”, ao mesmo tempo em que reivindica espaços históricos do “perdedor/conquistado”, desnudando construções sociais de poder pautadas pelo eurocentrismo¹ hegemônico, mas apresentadas como naturais e desejáveis de acordo com uma “normalidade” que é, no geral, alheia ao dominado.

O descobrimento da América possibilitou a construção de um novo padrão mundial de poder. As formas complexas das relações sociais instauradas aqui foram diferentes de qualquer outro lugar, pois tanto o descobrimento quanto a globalização de um capitalismo colonial moderno encontraram terreno fértil para alastrar as mais diversas formas de dominação e subjugação (QUIJANO, 2005, p.126). Não se tratava apenas da exploração desordenada ou isolada das riquezas e da mão de obra gratuita e forçada, mas sim, de se colocar em prática dois eixos fundamentais para a construção de um novo padrão de poder: a codificação de diferenças entre conquistadores e conquistados e a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho (QUIJANO, 2005, p.117).

A percepção sobre a forma de organização do trabalho e subsistência, diferente entre os dois mundos, gerou um choque cultural e tão logo quanto foi possível se implementou categoricamente o modelo capitalista de acumulação. As atividades de trabalho para subsistência que antes faziam parte da cultura e da organização social foram suprimidas, dando lugar ao trabalho escravo e forçado que visava ao lucro e ao acúmulo de excedentes em benefício dos colonizadores.

Os processos de colonização, para além da esfera econômica, também se utilizaram dos novos conhecimentos eurocêntricos desenvolvidos a partir do século XVI até meados do século XVII, pautados na ideia de desigualdade como instrumento para fortificar a dominação².

¹ “Eurocentrismo é, aqui, o nome da perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental, em meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo mais antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo de domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.”. Trata-se, portanto, de “específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (QUIJANO, 2005, p.126).

² A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça,

Mignolo apresenta uma importante síntese de como as revoluções econômicas e epistêmicas no século XVI serviram uma ao propósito da outra, mesmo que não intencionalmente (MIGNOLO, 2008, s/p.) O autor ressalta que o período foi rico no que tange ao descobrimento científico e geográfico (produção de conhecimento), os quais serviram ao propósito da lógica de acumulação capitalista por meio da exploração do trabalho, apropriação de terras e dos recursos naturais. Justamente nesse contexto, desde a colonização do Brasil, que a lógica entre “conquistador” e o “conquistado” segue mantendo fortes laços tutelando boa parte dos direitos originários sem diálogo com as próprias comunidades indígenas destinatárias da política.

A produção de conhecimento, portanto, envolveu concepções e imposições de hierarquização entre as pessoas baseada no conceito de raça, o que possibilitou afirmar a “superioridade eurocêntrica” diante das populações tradicionais conquistadas (QUIJANO, 2005, p.117). A ideia de raça, no seu sentido moderno e como concebida atualmente, não existia antes do descobrimento da América (QUIJANO, 2005, p.117). A sua construção foi uma maneira de tornar legítimas as relações de exploração e dominação dos conquistadores europeus, pautada na desigualdade (QUIJANO, 2005, p.117).

O primeiro passo para refletir sobre tal questão parece ser o de explorar os meios pelos quais são produzidos os conhecimentos que estruturam e organizam a sociedade envolvente, pois “a lógica na produção do saber que presidiu as violações e práticas de dominação e exploração iniciadas no processo colonial não foi deixada de lado” (ROMAGUERA; TEIXEIRA; BRAGATO, 2014, p. 4). Portanto, “o intento epistemológico é por ultrapassar os padrões dominantes e a produção do saber eurocêntrico” nas diversas áreas de conhecimento (ROMAGUERA; TEIXEIRA; BRAGATO, 2014, p. 4). Esses processos de exploração que visavam à expansão, seja pela via econômica ou pela via epistêmica, são difíceis de serem rompidos devido à própria historicidade dos processos de colonização como o da América Latina (ROMAGUERA; TEIXEIRA; BRAGATO, 2014, p. 4).

ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p.117)

Dessa forma, os saberes dos Povos Indígenas, assim como, de outros grupos sociais estigmatizados foram alvos de constantes invisibilizações históricas. De acordo com Fernando Dantas:

O histórico ocultamento e invisibilidade dos povos indígenas, dos negros e de grupos formadores do tecido social brasileiro, sempre estiveram vinculados aos seus diferenciados modos de ser, de pensar e de agir. No direito positivado enquanto "poder simbólico" da sociedade branca dominante, esses modos indígenas de viver, ou seja, de conhecimento e de organização social, foram empregados com dinamicidade histórica, refletindo e legitimando, normativamente, os pré-juízos das sutis adjetivações do senso comum de cada época, ao tratá-los de bárbaros, selvagens ou, genericamente, índios, no caso dos povos indígenas, ou de culturas exóticas, no caso de outros segmentos formadores da cultura nacional. (DANTAS, 2006, p. 85)

Os conhecimentos coletivos desses Povos estão associados ao espaço territorial, sendo desenvolvidos a partir da vida em comunidade, que vai diferir culturalmente em cada Povo, ou seja, o modo de viver, pensar e produzir conhecimento não se resume a posição funcionalista, baseada na articulação de estratégias de satisfação das necessidades. Nesse sentido Dantas esclarece que:

O conhecimento tradicional associado ao conhecimento da natureza, oriundo da contraposição sujeito-objeto sem a medição de instrumentos de medida e substâncias isoladas traduzidas em códigos e fórmulas é oriundo da vivência e da experiência, construído num tempo que não é aceito pela máquina da eficiência e da propriedade privada. (DANTAS, 2006, p. 92)

Os saberes das comunidades tradicionais indígenas constituem fenômenos complexos, construídos socialmente a partir de práticas e experiências culturais, as quais se relacionam ao espaço social em que estão inseridos, aos usos, costumes, tradições e organizações. Esses saberes estão ligados à essência de existir dos Povos, pois são “coletivamente construídos, possuem características marcantes de relações compartilhadas, de intercâmbios, de solidariedades, o que os difere, substancialmente, do caráter individualista da propriedade privada.” (DANTAS, 2006, p. 89).

Essa posição nos permite identificar que existe uma contradição na forma de conceber os laços comunitários, isto é, um enfrentamento de posições também ideológico, que vai tentar regradar a forma como os diferentes grupos sociais vão organizar suas estruturas internas. Devido a essa contraposição ideológica, na forma de produção de conhecimento, faz-se necessário que o dominador crie mecanismos de dominação possibilitando manter o conhecimento em sua forma hegemônica, que não admite debates ou dúvidas sobre a sua veracidade intelectual. No Brasil, esses mecanismos podem ser representados através da

imposição do instituto da aculturação, que perdurou como paradigma voltado aos indígenas até a promulgação da Constituição Federal de 1988. A aculturação é, em suma, uma forma de dominação da cultura do outro, em geral do dominado, pela cultura do dominador, sendo fruto de uma concepção política colonialista, e que se utilizou da construção e reprodução dos instrumentos jurídicos (como uma via de conhecimento e dominação) e das políticas de escolarização pela via da catequização para manter-se como prática vigente ao longo dos anos³.

Outro fator importante na produção do saber é a reflexão sobre a forma como esta se dispersa na sociedade como um todo. Dentre essas formas, está a reprodução da língua e o extrato da linguagem, podendo esta conter grandes cargas discriminatórias e opressivas ou representar laços de conhecimentos ancestrais relevantes. A importância da educação diferenciada e bi/multilíngue se revela na medida em que a fala\escuta é considerada por muitos Povos Indígenas como a principal forma de transmissão dos saberes, ao contrário das técnicas de escrita que prepondera na sociedade envolvente⁴. Freire ainda registra que, “historicamente, língua e território costumavam andar de mãos dadas, constituindo um binômio inseparável” (2016, p. 64); e acrescenta:

Uma língua contém nela todo o território onde é falada, na medida em que classifica, nomeia, descreve, avalia, hierarquiza e dá sentido a tudo que nele existe: flora, fauna, acidentes geográficos, seres encantados e desencantados que o povoam, além de crenças e conhecimentos que revelam a relação entre eles. As línguas não só “comunicam” informações – segundo alguns autores, essa é apenas uma de suas tantas funções -, mas realizam toda uma série de práticas sociais, construindo discursos que estabelecem vínculos sociais, ritualizam, contam histórias, cantam, brigam, amam e contribuem para criar comunidades que se formam justamente com essas afinidades. [...] no campo político, as decisões sobre línguas manifestam uma intenção de poder, seja para reconhecer e demarcar territórios ocupados, pelo menos simbolicamente, por seus falantes, seja para desconhecer sua existência, estimulando ou reprimindo seu uso. A metáfora da demarcação das línguas indígenas, se usada numa perspectiva histórica, pode revelar, no caso aqui abordado, como as medidas políticas formuladas e executadas pela Coroa Portuguesa e, depois, pelo Estado neobrasileiro, contribuíram para fortalecer algumas línguas em detrimento de outras e explicar porque algumas línguas desapareceram e outras se expandiram ou entraram em declínio, com consequências sobre a ocupação do território e sobre o direito à terra (FREIRE, 2016, p. 65)

³ Para aprofundar sobre os desdobramentos e formas de aculturação, ver: SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. **Os Direitos dos Índios: fundamentalidade, paradoxos e colonialidades internas**. 1 ed. São Paulo, SP: Editora Café com Lei, 2015. p. 34-35.

⁴ Este é um recorte vasto e muito importante quando refletimos sobre os Povos Indígenas, porém, devido ao recorte e delimitação da escrita não iremos abordá-lo com ênfase, sendo indicado o artigo: LADEIRA, Maria Elisa. De “Povos Agráfos” a “Cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. In.: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1º ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

A noção de “imperialismo linguístico”, criada por Robert Phillipson, é útil para compreender as “ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, tornar efetiva e reproduzir uma divisão desigual do poder e dos recursos, tanto materiais como imateriais, entre grupos definidos tendo a língua como base de referência”(PHILLIPSON apud FREIRE, 2016, p. 68). De acordo com Freire, a imposição do “imperialismo linguístico” serviu como instrumento repressivo às línguas rejeitadas. A eliminação de diversas línguas indígenas, na concepção dos colonizadores, era imprescindível para a consolidação do poder, do estabelecimento de atividades econômicas e de trabalho, já que, no século XVI, no território que hoje é considerado Brasil, estimava-se a existência de um total de “mais de 1.300 línguas, de diferentes famílias e troncos linguísticos, todas elas portadoras de narrativas orais, de conhecimentos e de memória.” (LADEIRA, 2016, p.47). A busca pela homogeneização linguística foi sendo construída na medida em que a Coroa Portuguesa e a Igreja avançavam sobre o território. A identificação de novas línguas “eram tratadas como um obstáculo ao desenvolvimento da colônia e, mais tarde, à unidade nacional”⁵.

Freire conclui, após esta passagem, que tal desconsideração e repúdio às línguas e conhecimentos indígenas certamente influenciou na ausência de registros e inventários linguísticos no período colonial, já que não havia a percepção de patrimônio (material e imaterial) e de cuidado.

O poder das palavras, o poder simbólico, conforme Bourdieu (2012, p.11), é uma forma de perpetuação da dominação das classes já dominantes:

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e classificados pelas classes dominantes. (BOURDIEU, 2012, p.11)

Para o autor, o poder simbólico atua como legitimador e reforça situações de dominação. A linguagem e os discursos passam a orientar como o sujeito dominado deve viver e agir, assim como, determina de que maneira serão percebidos seus usos e costumes pelas demais parcelas da sociedade.

⁵ “O imperialismo linguístico construiu um discurso glotocêntrico sobre elas presente na documentação histórica, que coleciona uma série de adjetivos para desqualificá-las como: ‘línguas pobres’, ‘bárbaras’, ‘inferiores’, ‘toscas’, ‘rústicas’, ‘desarticuladas’, ‘embrulhadas’, ‘hórridas’, ‘irracionais’, ‘estragadas’, ‘perdidas’, ‘incompreensíveis’, e ‘incapazes de pensamento abstrato’ [...]. eram línguas bárbaras, barbaríssimas de umas gentes onde nunca houve quem soubesse ler nem escrever [...] eram línguas brutas e de brutos, sem livro nem mestre”. (FREIRE, 2016, p. 50)

Bourdieu define o poder simbólico como um poder invisível, que atua na construção de uma realidade que tende a estabelecer um sentido imediato do mundo social:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 2012, p.11)

Na construção social brasileira, a linguagem tem absorvido e consolidado a concepção de documentos e discursos oficiais, que por vezes utilizam adjetivos negativos para qualificar negativamente os Povos Indígenas, tais como: “Selvagem, gentio, aborígene, negro da terra, bugre, caboclo, bronco, ocioso, errante, incivilizado, bárbaro, indolente” e ao “se referirem às sociedades indígenas, conhecidas como hordas selvagens, povos incultos, agremiações aborígenes, raça vencida, tribos hostis, entre outros”. (DANTAS, 2011, p.32).

De acordo com Dantas (2011, p.32):

O poder das palavras engrossava, legitimava as práticas “civilizatórias” no modelo ocidental, uma vez que a negação do estatuto do ser diferente e, conseqüentemente, do viver diferente, impunha o processo de catequização, tendo em vista o interesse no aproveitamento da mão de obra indígena, o apossamento das terras e a conversão na fé cristã. (DANTAS, 2011, p.32)

Para o autor, este processo implicou em grandes transformações no modo de viver dos indígenas, pois trouxe a “marca estampada da diferença, do pensar diferenciado” (DANTAS, 2011, p. 32) ao pensar dos colonizadores, pautados na forma de viver eurocêntrica.

Como visto, os processos pelo qual o Brasil, e a América Latina como um todo, foi sendo construído, manteve as mesmas bases de produção de conhecimento eurocêntrico, pautando ideias de subjugação e exclusão do conhecimento e da própria existência do outro, considerado como “o(a) diferente”.

3. PARA ALÉM DO RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA CONFORME A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: QUAIS OS CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE TAL DIREITO?

A Constituição Federal de 1988, rompeu antigos paradigmas de homogeneização e aculturação presentes tanto nas Constituições Federais anteriores, quanto em legislações infraconstitucionais e esparsas⁶. Para além da formulação de leis discriminatórias e opressivas, eram impostas também a escravização, os aldeamentos (descimentos), a desterritorialização, a negação do reconhecimento do direito à diferença e das próprias identidades étnicas e a escolarização pela via da catequização. A catequização, uma vez que inseria no seio da comunidade a língua portuguesa e a religião católica de forma obrigatória e oficial, transformava ritos, línguas, saberes, deuses e crenças indígenas em matérias do diabo. Aos indígenas que estavam dispostos ou que conseguiam de certa forma resistir a esse processo de aculturação, eram destinadas as práticas da escravidão e do extermínio, para que não fossem obstáculos para do projeto desenvolvimentista do país (OLIVEIRA; FREIRE; 2006).

Segundo Manuela Carneiro (1987, p. 34), desde o século XVI, a legislação indigenista se caracterizou por sua hipocrisia, já que mesmo declarando a liberdade irrestrita e reconhecimento ao direito à terra aos Povos Indígenas, também abarcava exceções que justificavam os mais diversos tipos de abusos. A autora também revela em seu estudo, *Os Direitos do Índio no Brasil: ensaios e documentos*, que os impactos nocivos das legislações anteriores ao ano de 1988, foram alvos de muitos debates, acarretando em fortes mobilizações dos Povos Indígenas no processo que antecedeu à promulgação da Constituição Federal. (CARNEIRO, 1987, p. 35). Em consequência disso, o artigo 231 trouxe consigo um amplo reconhecimento da multiculturalidade e do direito à diferença:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens⁷. (BRASIL, 1988)

Como pode ser observado, o reconhecimento multicultural deve abranger o direito à crença, organização social, costumes, tradições e o direito ao uso das línguas originárias de cada

⁶ Para aprofundar o tema sobre a legislação voltada para os Povos Indígenas anterior à Constituição Federal de 1988, ver: GUEDES, Íris Pereira. **Discriminação Institucional no Poder Legislativo em Relação aos Povos Indígenas no Brasil**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Direito, Porto Alegre, 2017.

⁷ É indicada a leitura completa do artigo 231 e seus parágrafos, assim como do artigo 232, visando consolidar o disposto e aprofundar o conhecimento dos direitos reconhecidos. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 de dez. de 2017.

Povo, permitindo que todo o processo de aprendizagem fundamental se dê nas “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, conforme parágrafo 2º, artigo 210 da CF\88. O artigo 215, por sua vez, declara as manifestações das culturas indígenas como parte do processo civilizatório nacional, ao mesmo tempo em que “promove a superação de uma concepção de civilização colonialista e de monismo cultural.”(LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014, p. 374).

Em nível infraconstitucional existem diversos instrumentos normativos que visam regulamentar a educação diferenciada como um direito dos Povos Indígenas. A Portaria Interministerial MJ/MEC nº. 559, 16 abril de 1991 é um destes instrumentos e, para além de reconhecer que anteriormente “a educação para as populações indígenas [servia] como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias”, enfatiza a necessidade de “uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais” e a criação “no Ministério da Educação, [de] uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais”.(BRASIL, 1991, s/p.)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, torna “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (art. 26-A); assegura o uso da língua tradicional no ensino fundamental (art. 32 § 3º) e no ensino médio (acrescido pela Lei nº 13.415 de fev. de 2017, art. 35-A, § 3o); e, dispõe em seu artigo 79 que será de competência da União apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”(BRASIL, 1996), garantindo que estes mesmos programas sejam previamente planejados com audiência das comunidades indígenas, permitindo o desenvolvimento de “currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”(BRASIL, 1996). Em 2001, a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação referiu-se da seguinte forma em relação à educação indígena:

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade

de ações que garantissem a especificidade destas escolas. [...] Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas. (grifo nosso). (BRASIL, 2001, s/p.)

A partir disso, foram estipulados vinte e um (21) objetivos e metas a serem observadas a fim de garantir e fomentar a educação escolar indígena bilíngue, intercultural e específica para cada Povo.

No ano de 2009, houve a publicação do Decreto número 6.861 que cria os Territórios Etnoeducacionais. O referido Decreto dispõe em seu artigo 1º que: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Nas palavras de Gersem Baniwa:

Neste sentido, se a escola indígena objetiva fortalecer a vida coletiva, então precisa considerar no processo pedagógico e na organização administrativa o significado e o valor intrínseco da relação orgânica dos povos indígenas com os seus territórios. O território indígena não é apenas uma referência essencial da identidade coletiva, mas é principalmente a base e a materialidade da gestão do presente e do futuro do grupo (plano de vida individual e do povo). A associação entre educação e território é considerada como fundamental na medida em que é no território que as referências culturais e sociais dadas pela geografia e pela história se estabelecem e se reproduzem.”. (BANIWA, 2010, p. 10)

Para Maria Aparecida Bergamaschi e Fernanda Sousa (2015):

Entre outros sentidos, podemos compreender o Decreto como uma espécie de brecha entre os documentos legais criados até 2009 e o documento final da I CONEEI. Isso porque, atentando às proporções e ao alcance do referido decreto, ele pode significar uma ponte entre a legislação e seus aparatos burocráticos, as inovações da I CONEEI e as recentes articulações dos movimentos indígenas. Ao indicar possibilidades para a autonomia das escolas indígenas, parece aproximar-se um pouco mais dos sistemas de educação indígenas da América Latina, no sentido de construir alternativas mais independentes das mãos governamentais e criar sistemas de educação escolar autônomos. Isso não significa desvincular-se do poder do Estado sobre as macroações da educação escolar, mas, sim, prover um maior empoderamento indígena para redefinir os contornos dos modelos já existentes. (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 154).

Nesse sentido, garante-se a autonomia das comunidades indígenas no que tange à educação escolar diferenciada sem desonerar o Estado brasileiro de suas obrigações para com a assistência técnica e financeira.

Na esfera internacional o Estado brasileiro é signatário de uma série de Tratados, Protocolos e Convenções Internacionais que dispõe sobre a proteção dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas e, especificamente sobre o direito à educação se destacam: a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de setembro de 2007 - artigos 14, 15, 17, 21, os quais garantem principalmente o direito à educação em idioma próprio, de acordo com seus usos e costumes, controle sobre os meios de aprendizagem, o acesso a todos os níveis de educação, assistência por parte do Estado, etc. (ONU, 2008); a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, adotada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho em 07 de junho de 1989 - artigos 6º, 7º, 26, 27, 29, 30, que garantem principalmente melhorias nas condições de vida e educação, planos de desenvolvimento econômico regional, educação em todos os níveis, programas e serviços de educação elaborados em cooperação com as comunidades indígenas, o reconhecimento do direito ao uso por parte dos Povos de seus próprios métodos de aprendizagem e o dever de consulta livre, prévia e informada. (BRASIL. Decreto 5.051, 2004); e, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial - artigos I, V e VII, os quais dispõe principalmente que o Estado-parte se comprometa em atuar de forma a proibir e a eliminar qualquer tipo de discriminação e desigualdade motivadas por questões étnicas ou raciais, de forma a assegurar o direito à educação em todos os níveis. (BRASIL. Decreto nº 65.810, 1969).

Entretanto, mesmo com um arcabouço protetivo que garanta a educação diferenciada, bilingue, de qualidade, intercultural e que respeite as especificidades de cada Povo, persistem denúncias sobre a dificuldade de sua efetivação. Dentre os principais desafios destacam-se: a desassistência por parte do Estado, aprofundada pelos constantes cortes de gastos; os conteúdos programáticos das cartilhas recebidas; a concepção de “cultura” diferenciada; o risco de homogeneização do conhecimento; e, a falta de contratação de professores indígenas em escolas indígenas (CIMI, 2015, s/p.).

Com o objetivo de alertar sobre alguns riscos em relação a homogeneização, Clarice Cohn reforça que a reivindicação das escolas diferenciadas é uma das principais pautas dos Povos Indígenas, lado a lado com a reivindicação pela terra. No entanto, a autora enfatiza que a partir do momento em que a educação diferenciada passa a ser uma política de Estado, aumenta o risco de homogeneização dos conhecimentos e dos conhecedores (COHN, 2016, p. 86). Manuela Carneiro, em sua publicação intitulada “Cultura com Aspas”, evidencia que

deve ser questionado como poderá este formato de escola indígena respeitar a cultura (sem aspas)? Qual “cultura” se está almejando? (CUNHA, 2009, p. 155). A importância deste debate, para que não ocorra a homogeneização daquilo que é “cultura”, respeitando o que é específico de cada Povo, conforme garante a legislação, é ainda um grande desafio (COHN, 2016, p. 86). Clarice Cohn (2016) identifica que parte da problemática nasce junto com a regulamentação do direito à educação diferenciada, como, por exemplo, a divisão estabelecida dentro dos Referenciais Curriculares para a Escola Indígena (RCNEI):

entre os ‘conhecimentos universais’ e os ‘indígenas’, de modo a que estes ganhem lugar diferenciado, e que aqueles sirvam para uma política de autonomização dos indígenas – como se se pudesse tornar alguém autônomo, como se autonomia não tivesse que ser conquistada por si.(grifo do autor) (COHN, 2016, p. 88)

Para a Cohn (2016, p. 90), em reflexão ao estudo de Manuela Carneiro sobre “Cultura com Aspas”:

a cultura (sem aspas) está na escola: não pode deixar de estar. Ela entra na escola quando nela entra o aluno ou aluna indígena, o professor ou professora indígena. Mas na maior parte das vezes, ela entra despercebida e corre o risco de ser escanteada e sucateada por um predomínio da concepção da cultura como sendo aquela, a aspeada. (COHN, 2016, p. 90)

Trata-se, portanto, de um processo difícil, que deve analisar constantemente:

a relação que a escola estabelece com a comunidade que atende e, por outro lado, a relação que a comunidade estabelece com a escola [...], entender o valor que os indígenas efetivamente dão a escola, sua escolarização e à de seus filhos, e do que se aprende nas escolas (COHN, 2016, p. 90).

A conclusão da autora remete ao processo de invisibilização das culturas indígenas anteriores ao ano de 1988, mas que, atualmente, intencionalmente ou não, acaba sendo reproduzido inclusive em espaços que visam à diferenciação, contrariando o que preconiza o texto constitucional.

Na experiência prática no ensino superior, Maria Aparecida Bergamaschi e Andréia Kurroschi (2013) refletem sobre os principais desafios de um diálogo intercultural a partir da presença de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo as autoras, a procura pelo ensino superior tem aumentado nos últimos anos, inclusive com a participação de mulheres indígenas. Esses fatos são creditados principalmente ao intenso debate com as lideranças e comunidades indígenas da região. As principais pautas de diálogo são, por exemplo: quais são os cursos de interesse para as comunidades; as modalidades de acesso e, para além disso, as necessidades envolvendo a permanência desses estudantes nos

cursos escolhidos; os parâmetros de reconhecimento de quem é o estudante indígena; monitorias e acompanhamento por parte de professores e funcionários; a criação de espaços de acolhimento e para o desenvolvimento de atividades grupais, dentre outros. O estudo revela, portanto, que apesar da conquista de programas e políticas de vagas específicas em determinados cursos, como é o caso da UFRGS, e da existência da legislação como um todo voltada para a educação indígena, efetivamente, é a criação de espaços de diálogo intercultural, acompanhamento, aperfeiçoamento de acordo com as especificidades culturais de cada Povo e a criação de laços entre a Universidade e os estudantes que permite o aumento no número de conclusão satisfatória dos cursos, assim como, reforçam as demandas de ingresso nos anos seguintes.

Por fim, o ingresso de estudantes indígenas, nos diferentes níveis de ensino, é por si a abertura de um espaço para o diálogo intercultural: “de pesquisados, os povos indígenas passam a sujeitos pesquisadores, mudando o olhar e, certamente, produzindo conhecimentos inéditos acerca de si e da relação com as sociedades que convivem” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013). Sendo assim, ao contrário de “perderem sua cultura”, o acesso à educação permite às comunidades indígenas a compreensão e apropriação das ferramentas utilizadas pela sociedade envolvente, assim como, seguindo a proposta intercultural e da educação diferenciada específica à cada Povo, propagarem a sua cultura, conforme aponta Baniwa (2010, p. 08):

O interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades. (BANIWA, 2010, p. 08)

Como afirma Bruno Ferreira (2012, p. 34-35), “um importante caminho já começou a ser trilhado. Há uma legislação bem mais favorável aos direitos indígenas que poderá ser acionada para implementar projetos de educação diferenciada de acordo com as reivindicações, necessidades e aspirações indígenas”. Basta, ainda, os agentes envolvidos em educação apostarem na dialogicidade entre as instituições formais de ensino e os Povos Indígenas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Povos Indígenas eram considerados culturalmente opostos ao modernismo das sociedades europeias, estagnados no tempo e infantilizados. Sua história, seus saberes e forma de organização social não eram desejáveis, ao contrário, se limitavam aos anseios do exotismo cultural, mas que paulatinamente deveriam ser extirpados em prol da modernidade.

Portanto, como forma de responder aos questionamentos levantados neste artigo, parece inevitável apontar a problemática da falta de aplicação do dever de consulta e do diálogo intercultural⁸, que recepcionam o reconhecimento e a efetivação aos direitos consuetudinários, e que possibilitariam a construção de aparatos e mecanismos qualificados voltados para a realidade pluriétnica dos indígenas e suas comunidades. Conforme mencionado anteriormente, mesmo em esferas como a dos Direitos Humanos a produção de conhecimento e das suas formas de organização segue sendo fundamentalmente a de uma perspectiva eurocêntrica, em que de fato há pouca, ou nenhuma, participação das comunidades indígenas.

As vontades políticas, exteriorizadas por meio de atos normativos e administrativos, voltadas para os Povos Indígenas foram pautadas pela lógica de um pensamento de superioridade intelectual, cultural e racial, o que, por óbvio, não se limita apenas ao período colonial e aos ordenamentos jurídicos anteriores ao texto constitucional de 1988, mas se reflete também nos tempos atuais, nas mais diversas esferas da sociedade brasileira.

Por fim, no “debate intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre culturas, ou seja, o universo de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (TAYLOR; APPIAH; HABERMAS, 1994, p. 23). Da mesma forma, como alerta Manuela Carneiro (2009), deve-se sempre questionar: Qual “cultura” se está almejando? Para não incorrer na banalização\desvalorização cultural ou considerar esta de forma estática.

Não há um modelo pronto, monolítico e engessado que possa abarcar todas as formas de educação (escolar) indígena. A mesma só poderá se efetivar com intenso diálogo com as comunidades indígenas, respeitando a diversidade dos usos, costumes, crenças, línguas e demais especificidades de cada Povo Indígena.

⁸ Acredita-se na necessidade de um debate intercultural, pois ele rompe a lógica multicultural em que direitos podem ser garantidos e efetivados pelo reconhecimento e políticas de diferença, sendo estas, suficientes para influenciar processos de transformação para a realidade dos indígenas e suas comunidades *in* TAYLOR, Charles; APPIAH, Anthony K.; HABERMAS, Jürgen et al. Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento. **Coleção Epistemologia e Sociedade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira.** [s.l.]: [s.n.], 2010. Disponível em:
<http://laced.etc.br/site/arquivos/Texto_Gersem_TEEs.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: FAGUNDES, Luiz Fernando; ROSADO, Rosa Marins (Orgs). **Presença Indígena na Cidade: reflexões, ações e políticas.** Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições** [online]. v. 26, n. 2, p.143-161, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** 16ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2012

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>

_____. **Lei nº 10.172** de 09 de jan. de 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. **Portaria interministerial MJ e MEC nº 559**, DE 16 DE ABRIL DE 1991. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/.../material...portaria-interministerial-mj...mec-n-559-1991/file>. Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 65.810**, de 08 de dezembro de 1969. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8-dezembro-1969-407323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 5.051**, de 19 de abril de 2004. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CIMI. **Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil: Dados de 2015.** Disponível em:
<<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

COHN, Clarice. A Cultura nas Escolas Indígenas. In.: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Editora UNESP, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio no Brasil: ensaios e documentos.** São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

_____. **Cultura com Aspas**. São Paulo: CosacNaify, 2009.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Base Jurídica para Proteção dos Conhecimentos Tradicionais. **Revista CPC**. São Paulo, v.1, n.2, p.80-95, maio/out. 2006. Disponível em: <www.revistas.usp.br/cpc/article/download/15590/17164>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Direitos Humanos e Pensamento Indígena no Brasil: um breve percurso sobre a violência da invisibilização dos modos indígenas de ser, fazer e viver. **Práxis Revista de Filosofia**, n. 67, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/5058>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

FERREIRA, Bruno. Políticas Públicas para uma educação escolar indígena diferenciada. **Cadernos do COMIN**, nº 10. São Leopoldo: Oikos, 2012.

FREIRE, José R. Bessa. A Demarcação das Línguas Indígenas no Brasil. In.: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1º ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

LEIVAS, Paulo Gilberto C.; RIOS, Roger R.; SCHAFER, Gilberto 2014. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Revista da Ajuris**, v. 41, n. 136. Dezembro de 2014. p. 372-383.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso; HOFFMAN, M. B. (orgs.). Olhares Indígenas Contemporâneos. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2010.

MIGNOLO, Walter D. La opción descolonial. **Revista Letral**, n. 1, 2008. p. 3

OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. **A Presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. 107ª Sessão Plenária. 13 de set. de 2007. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ROMAGUERA, Daniel Carneiro Leão; TEIXEIRA, João Paulo Allain; BRAGATO, Fernanda Frizzo. Por uma crítica descolonial da ideologia humanista dos direitos humanos. **Derecho y Cambio Social**, Lima, v. 11, n. 38, 2014. Disponível em: <http://www.derechoycambiosocial.com/revista038/POR_UMA_CRITICA_DESCOLONIAL_DA_IDEOLOGIA_HUMANISTA_DOS_DIREITOS_HUMANOS.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

TAYLOR, Charles; APPIAH, Anthony K.; HABERMAS, Jurgen et al. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

THE RIGHT TO DIFFERENTIATED INDIGENOUS EDUCATION: DIALOGUES, LEGISLATIONS AND CHALLENGES

***Abstract:** The knowledge (re)production directly reflects the language construction, interaction and social ideals, as well as normative texts, identity and education. The present article, therefore, aims to present a critical analysis regarding the knowledge production as a tool of cultural domination as a counterpoint to the main educational policies directed to Indigenous Peoples after 1988, which exalt, for example, the differentiated, quality, intercultural and bilingual education. Far from trying to exhaust the theme, the first clipping seeks to point out some aspects about the knowledge production, criticizing the production of Eurocentric and hegemonic knowledge. Subsequently, the main educational policies will be presented with the promulgation of the Federal Constitution of 1988, its advances and challenges, analyzing critically the lack of dialogue with the indigenous communities. The research method used will be the bibliographic review. This textual clipping is intended to pave the way for reflection on how the knowledge production, the knowledge production itself, served the purpose of colonization, in a rational way; disregarding traditional knowledge and consolidating processes of acculturation as a discriminatory institutional policy directed at Indigenous Peoples.*

***Keywords:** Right to Differentiated Education; Federal Constitution of 1988; Indigenous Educational Policies; Knowledge Production; Culture.*

DESAFIOS DE MOÇAMBIQUE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E FORMAÇÃO DO HOMEM NOVO.

José Gil Vicente¹ - E-mail: gilvicente2007@yahoo.com.br
Universidade Federal Fluminense- PPGSD-UFF, Faculdade Direito (Campus II)
Rua Tiradentes 17, Casarão (térreo)Ingá.
CEP: 24210-510 – Niterói – Rio de Janeiro – Brasil.

Resumo: *Os conceitos de “identidade nacional” e “identidade do conceito” já foram alvo de debates, muitos estudos e reflexões. Aqui, trata-se do lugar de pertença. Sentimento de pertença a um grupo e a uma terra. É uma forma de expressão da identidade Étnica e da territorialidade. Pretende-se nesta pesquisa discutir algumas matrizes teóricas sobre desafios de Moçambique na construção de identidade e formação do Homem novo. A fim de analisar a construção do projeto político e ideológico da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), discutir a maneira como as identidades culturais e as heranças do período colonial e racista são contrapostas com especial destaque para o projeto de criação do Homem Novo no país, através de uma leitura da unidade nacional. A abordagem é qualitativa com aporte do método histórico-dedutivo. Acredita-se que a pesquisa possa colaborar na reflexão e discussão relativa aos desafios na construção da identidade moçambicana e formação do homem novo.*

Palavras-chave: *Identidade moçambicana. Identidade cultural. Construção do Homem Novo.*

INTRODUÇÃO

A história de identidade africana, afrodescendente, de Moçambique ou de qualquer nação não é algo que se resume em uma dezena e meia de linhas ou páginas. Porém, é fato que quando os historiadores no futuro tiverem que se ocupar de escrever o que foi que o povo

¹ Pós-doutorando, bolsista da CAPES-UNIVERSO- Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ. Doutor em “Ciências de Educação”, pela Università di Roma Tor Vergata, Itália e, pela Universidad de Granada, Espanha. Mestre em Ciência Política e Antropologia Forense, pela Pontificia Università Teológica San Bonaventura, Roma. Itália

africano e afrodescendente viveu, resistiu e lutou pela sua independência ao longo de séculos de colonização, não estarão a contar história e ideologia política de um País cujo percurso foi de todo um mar de rosas. Para CAPELA, (2010, p.14), o maior problema que se põe à configuração de uma História de Moçambique, reside na desadequação dos modelos tradicionais quando aplicados mecanicistamente a esta dada realidade.

Neste contexto, o recurso a sociologia e a antropologia também é indispensável na história e historiografia de Moçambique. Naturalmente, não será o único caso. Pois a construção de uma identidade ou nação raramente se torna um processo em linha reta. Tais elementos diferenciam um grupo de outro, dando a estes uma identidade.

A identidade é uma construção que se narra. Estabelecem-se acontecimentos fundadores, quase sempre relacionados à apropriação de um território por um povo ou à independência obtida através do enfrentamento dos estrangeiros. Vão se somando façanhas em que os habitantes defendem-se, ordenam seus conflitos e estabelecem os modos legítimos de convivência, a fim de se diferenciarem dos outros. (CANCLINI 1999, pg. 163).

ANDERSON (1989, p.14) argumenta que a nação é, na verdade, uma “comunidade imaginada”. Para que exista, é preciso que um número considerável de pessoas de uma dada comunidade se sintam parte de uma nação, que tenham coisas em comum, que se “considerem” ou se “imaginem” integrantes dessa nação. Palavras como diversidade, diferença, identidade e multiculturalismo adentram as instituições escolares, a mídia, as campanhas eleitoreiras. Nesse sentido, DUSCHATZKY e SKLIAR (2001,p.120) lembram que certas retóricas sobre a diversidade se tratam “em certas ocasiões, de palavras suaves, de eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda”.

Segundo LOIANE (2013, p.50), a diversidade social e cultural de África, em particular Moçambique, produz várias dicotomias que em Psicologia pode resumir-se no conceito de double bind². Visão similar encontra-se em CASTIANO et all (2005), que explora as aporias existentes na educação em Moçambique entre Identidade Nacional e Culturas Particulares, entre “Educação Para Todos” e “Qualidade Para Poucos”, entre a Autonomia e a Dependência e, entre a Educação Geral e a Formação para o Trabalho.

² Num processo de comunicação há double bind quando uma das pessoas formula à outra duas declarações ou lhe dá instruções que são contraditórias do ponto de vista lógico.

De acordo com FERGUSON (1999), em África, a «modernidade» deve ser entendida como uma categoria «local» utilizada pelos indivíduos como meio de explicarem o seu lugar no mundo e como poderosa afirmação de igualdade. Abordamos neste artigo a complexidade da construção da identidade moçambicana, tendo especial foco o contexto pós-independência (25 de junho 1975). Lançamos debates de algumas matrizes políticas e historiográficas que se debruçaram sobre a questão identitária³ em Moçambique. Com intuito de analisar as falhas da construção do projeto político e ideológico da Frente de Libertação de Moçambique, destacar o modo como as identidades culturais e as heranças do período colonial e racista são contrapostas com especial destaque para o projeto de criação do “Homem Novo” no país, através de uma leitura da moçambicanidade⁴. Temos como propósito a construção de nova identidade nacional em Moçambique.

Partindo de princípio que o projeto de formação do homem novo continua uma utopia. Os novos desafios lançados apontam para a necessidade de refletir e procurar possíveis soluções da especificidade da história de ideologia e política da educação de jovens e adultos em suas relações com a história da área e a educação como ponto de partida para a construção da identidade nacional e o repensar de como é dado ou pensado a figura do Homem Novo numa sociedade que luta pela construção de justiça social e multicultural.

Restituir a humanidade ao ‘homem novo’, ultrapassar a exclusão epistémica e a negação ontológica a que tem estado sujeito, é uma das dimensões fundamentais de qualquer projeto de justiça. Enquanto desafio ético, a justiça cognitiva é uma condição para a mudança radical da injustiça trazida pelo projeto colonial-capitalista, onde a epistemologia, em lugar de ser singular, é vista como processo de negociação e diálogo entre saberes. As epistemologias do sul constituem um projeto político e metodológico com o objetivo de criar um mundo plural e dinâmico de infinitas possibilidades cognitivas, onde a ênfase está centrada na tradução de práticas, lutas e saberes (SANTOS, 2006, 2014). Realçando a centralidade desta luta pela construção da identidade nacional para o nosso tempo, GILROY (2009) sublinha a importância de imaginar um mundo ético e justo onde se cumpra a promessa de humanismo.

³ Partimos do pressuposto de que a identidade se constitui na interação de vários elementos identitários raça, etnia, classe social, sexo, gênero, nacionalidade, enfim.

⁴ Entendamos o termo moçambicanidade para expressar a condição da nacionalidade em Moçambique. O conceito vincula-se ao processo de partilha de signos e valores de identidade coletiva sediados em escala nacional, por um lado, e legitimados jurídico-politicamente pelo Estado, por outro.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA.

Tratando-se de abordagem de temática referente a um país africano, com pouca referência no Brasil, torna-se pertinente apresentar, mesmo que de forma sucinta, uma informação, destacando os aspectos políticos, históricos e socioeconômicos mais relevantes sob ponto de vista do tema a que estamos a tratar. Moçambique é considerado um dos países mais pobres do mundo, o Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas na sua edição de 2014, classifica o país na 178ª posição, entre 185 países considerados, com um IDH de 0,402.39. Abandonando o lugar que detinha entre os três piores.

Segundo o relatório anual da OMS⁵ (2014), Moçambique está entre os países do continente africano onde a esperança de vida para homens e mulheres é inferior a 55 anos. A esperança média de vida da população é de apenas 53 anos, um crescimento de 10 anos em relação ao início da década de 1990. Os homens têm uma esperança de 52 anos, menos dois que o sexo feminino. O mesmo relatório, o País destaca-se na apresentação dos melhores resultados nas questões de desigualdade de gênero. O Índice da Desigualdade de Gênero (IDG) foi avaliado em 148 países e é um de dois índices experimentais (o outro é sobre pobreza multidimensional). O IDG analisa os resultados registrados na saúde reprodutiva, na capacitação das mulheres e na participação no mercado laboral. Apesar da redução da pobreza em Moçambique, com a impossibilidade de alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDM) de reduzir pela metade, até 2015, o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, 45% da população moçambicana continua a viver com menos que 1 dólar por dia e não têm acesso a serviços básicos, como água potável, escolas e instalações médicas (Fian Internacional, 2010; Suárez e Borrás Jr., 2010).

A agricultura constitui o meio de subsistência predominante das comunidades rurais seguida da agropecuária, ambas atividades extremamente dependentes da disponibilidade de terra fértil e de água.

A República de Moçambique é um dos Países africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que se localiza na costa oriental da África, a Sul do equador, na região da África Austral. É banhado a Este pela costa do Oceano Índico numa extensão de 2,470 km e uma fronteira

⁵ Organização Mundial de Saúde.

terrestre de 4.330 km. No interior é rodeado por seis países anglófonos⁶. A extensão tem um significado interessante e vital tanto para Moçambique como para os países vizinhos situados no interior, que têm ligação com o oceano Índico através dos portos moçambicanos. Administrativamente o país está dividido em Províncias: ao Norte, estão as Províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula, no Centro encontram-se as de Zambézia, Tete, Manica e Sofala e ao Sul, Inhambane, Gaza, Maputo Província, incluindo a cidade do Maputo, capital do País, que tem o estatuto de Província. Cada província está dividida em distritos, contando o País com um total de 128 distritos e 53 municípios⁷ (desde 2013).

POPULAÇÃO MOÇAMBICANA

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística do governo moçambicano, (INE, 2007, p. 4), estima-se que a população de Moçambique no ano de 2007 seja de 20.366.795 milhões de habitantes. Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975, após dez anos de Luta Armada de Libertação Nacional movida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), contra o Governo colonial português que ocupou todo o território nacional de forma efetiva desde a década de 1920. A independência política de Moçambique foi negociada entre a Frelimo e o Governo português e firmada no acordo de Lusaka (capital da Zâmbia) a 7 de Setembro de 1974. Neste acordo foi estabelecido um Governo de transição chefiado por Joaquim Alberto Chissano, então Primeiro Ministro que governou o país até 25 de Junho de 1975, dia em que foi proclamada oficialmente a Independência de Moçambique. O primeiro Governo moçambicano estabeleceu uma estratégia de transformação socialista da sociedade moçambicana, tendo levado a cabo programas amplos na área de educação, saúde e habitação, até ao final dos anos 80. Porém, os esforços de reconstrução nacional e melhoria do nível de vida da população moçambicana nos primeiros anos de Independência não se consolidaram e, em muitos casos, sofreram um colapso, associados à queda acelerada da economia e deterioração da situação militar e social. Esta situação continuou até a assinatura do Acordo Geral de Paz em Roma (Itália), a 4 de Outubro de 1992, entre o Governo de Moçambique e a

⁶ Os países anglófonos que fazem fronteira com Moçambique no interior são: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Swazilândia e África do Sul.

⁷ As Províncias, no contexto da divisão administrativa do Brasil, equivalem a Estados.

Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). Como resultado do fim da guerra e o estabelecimento da paz, o país começou com o processo de democratização, que culminou com a realização de eleições gerais multipartidárias em 1994, seguida por outras eleições em 1999, 2004, 2009 e 2014. O povo, basicamente de origem bantu e falante de língua bantu, está distribuído em várias etnias, com hábitos, culturas e idiomas diferentes, ainda que, regra geral, pertençam, como é sabido, à mesma família (bantu).

Para a fundamentação teórica do estudo, o artigo irá apresentar na primeira seção as teorias que fundamentam teoricamente a pesquisa, e discute conceitos chaves para o estudo, a saber: Identidade moçambicana. Identidade cultural. Construção do Homem Novo.

IDENTIDADE MOÇAMBICANA

No entendimento do Castells, identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados no qual prevalece sobre outras fontes de significados”(CASTELLS(2001, p.22). Aponta uma abordagem que congrega a maioria dos estudos sobre o assunto no plano acadêmico nacional e internacional. Para o autor, as identidades são ao mesmo tempo individuais e coletivas, sendo que o mesmo sujeito pode ter múltiplas identidades, além de tê-las constituídas de forma processual e contínua.

A temática da construção da identidade africana e moçambicana em geral, como se sabe, é bastante corrente, tendo sido reaceso o debate nos últimos trinta anos. Querelas acadêmicas entre teses primordialistas e modernistas, etnossimbolistas e construtivistas, pós-colonialistas ou seus críticos, fazem parte da história do campo acadêmico. Ao discutir sobre as identidades negras parece pertinente o entendimento destas nas concepções trazidas por Castells, que vêm reiterar a concepção quanto à categoria em questão já fundamentada por Hall (1999, 2003), Sodré (1983, 1999), Munanga (1996,1999). Contudo, quando olha-se para o caso da construção das nações na África, tem-se a sensação de um enorme desequilíbrio: primeiro, porque o número de textos disponíveis sobre o tema é bastante reduzido; segundo, porque muitos trabalham os temas das identidades nacionais ou culturais ou num viés claramente político ou sob uma visão francamente generalista; e terceiro, o grau destes fatores anteriormente apontados fica ainda mais exacerbado quando se pesquisa a história dos países africanos com

língua oficial portuguesa (ainda que recentemente tenha-se publicado bons e interessantes trabalhos). Todavia, as identidades que se formam e se conformam em meio a relações de poder, Castells (2001) aponta três tipos de identidades, que são: as identidades legitimadoras, impostas pelas instituições hegemônicas na sociedade com o intuito de legitimar sua dominação; as identidades de resistência, gestadas no enfrentamento da dominação pelos atores sociais submetidos aos processos de dominação; e as identidades de projetos, que se constituem na luta coletiva no interior da cultura política.

Essa perspectiva se articula à postura de Hall⁸ (1999, 2003). O autor traz à tona a perspectiva da complexidade de se pensar sobre as identidades no atual contexto mundial, apontando que cada vez mais essas identidades estão em permanente construção, sendo continuamente modificadas pelas transformações estruturais que têm ocorrido nas sociedades modernas no final do séc. XX e início do século XXI. O autor considera problemático pensar na categoria identidade em um caráter fechado, delineado em uma só dimensão isolada.

A construção das identidades africanas esteve sempre no horizonte cultural extra africano. De modo geral, pode-se dizer que a África como unidade e como objeto analítico foi um construto europeu forjado no século XVIII-XIX (MUNDIMBE, 2013). Para muitos intelectuais africanos, qualquer projeto emancipatório deve desafiar qualquer que seja o ‘centro’ epistêmico – contribuindo para a libertação de culturas do mundo de ratoeiras feitas a partir de uma leitura singular, como a identidade africana, o nacionalismo, classe, raça ou gênero (Thiong’o, 1993, p. xvii). O resultado disso tudo está fácil de perceber: ressoam ainda no imaginário (acadêmico inclusive) as marcas dos discursos estereotipados sobre um objeto homogêneo chamado África, estando muitas vezes atreladas a este construto as noções de tribo ou sociedades simples. Quase sempre há uma (implícita) racialização dos discursos tendo um viés essencialista sobre a identidade social.

Quase nunca estes temas são tratados na sua historicidade, estabelecendo fronteiras conceituais híbridas e mostrando a questão identitária como um discurso político, como construtor de memórias históricas, como um campo aberto e, por isso mesmo, necessariamente propício a resignificações em diferentes contextos intelectuais. Enfim, infelizmente, quando pensa(m)-se a(s) identidade(s) africana(s) (tradicionalis ou modernas), ainda ecoam ou os ditames hegelianos

⁸ Segundo o autor a primeira concepção, do sujeito do Iluminismo centra-se na individualidade da pessoa humana, numa relação do eu consigo próprio, enquanto a concepção sociológica baseia-se na interação do sujeito com a sociedade, numa relação mediada pela cultura do mundo vivido.

só presentes nos relatos dos viajantes /aventureiros europeus dos finais do século XIX e início do século XX. A manutenção do jogo binário de compreensões tais como civilização/barbárie, luz/ trevas, modernidade/tradição, progresso/atraso, sobretudo quando busca-se compreender o vasto e diverso continente africano, acaba, na maioria das vezes, reforçando os postulados do colonialismo cultural.

Apontando para o caráter sócio-histórico-cultural e político das identidades, Hall (2003) afirma que a sua construção está inscrita em relações de poder, de interações materiais e simbólicas e como tal não pode ser pensada e repensada fora do campo de tensão contínua e processual. A sua postura tem sentido e coaduna com as concepções de dialogismo e polifonia, trazidas por Bakhtin, pois pensar as práticas como espaço para compreensão de construção e expressão das identidades étnicas, requer pensar o lugar do(a) pesquisador(a) no campo de pesquisa, pois como no diz Amorim sobre o pensamento Bakhtiniano, “o pluralismo do pensamento Bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não necessariamente simétricos”. (AMORIM, 2003, p.13).

Compreender a polifonia do campo, em relação às identidades expressas e silenciadas, ou explicitamente enunciadas ou não, significa considerar os diferentes lugares, historicamente constituídos para os diferentes sujeitos desse espaço, bem como nas possibilidades que estes constroem nas práticas e sentidos que compõem os espaços do cotidiano.

IDENTIDADE CULTURAL

Usando as palavras de HALL, a globalização ameaça “solapar as identidades e a unidade das culturas nacionais” (2005, p.77). A globalização a que o autor refere assume-se como paradigma que engloba o econômico, o ideológico e o cultural e que “ameaça partes inteiras dos edifícios culturais e sociais” (BOUGNOUX, 1999, p. 189).

Ainda sobre esse assunto, BAUMAN (1999) afirma que “junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo localizador, de fixação no espaço”. A identidade cultural moçambicana resulta dos processos históricos vividos no país durante o período da colonização portuguesa como elementos culturais anteriores à colonização.

Fica claro, então, que o contato entre culturas diferenciadas, mesmo contra a vontade de seus integrantes, inevitavelmente acaba por influenciar a estrutura dessas culturas. Ou seja, de uma forma ou de outra, a cultura moçambicana absorveu aspectos culturais portugueses após anos de convívio forçado. Do mesmo modo, os fatores históricos interferem diretamente na construção de uma identidade nacional. HALL (1999, p. 50) define: “uma cultura nacional é um discurso um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

Permanecendo nesse meio por algum tempo, ou entrando em contatos com opiniões semelhantes e divergentes, o enunciador estabelece seu estilo próprio. A linguagem, portanto, é carregada de sentido, de intenções e pontos de vista diferenciados.

De acordo com ISAACMAN (1984, p.240), ultimamente Moçambique tem feito reformas curriculares visando acomodar cidadão de ambos os sexos, reforçando a valorização da identidade cultural entre a escola e as tradições comunitárias. Num esforço de edificação de uma sociedade onde o acesso ao ensino deve contribuir para o desenvolvimento e desafios para o combate às desigualdades sociais.

CORTELLA (2006, p.42), “entende a valorização da identidade cultural como um produto derivado de uma capacidade inerente a qualquer humano e por todos nós realizada”. Moçambique tem suas crenças e grandes riquezas. Um mosaico de diversidade racial, étnica, cultural e linguística em que a identidade nacional se constrói na pluralidade e no diálogo intercultural. Para CASTIANO (2009), este diálogo entre as culturas é a condição básica para a formação da “identidade nacional”.

Segundo GEERTZ (1989), “consideramos a cultura a partir das suas diversas manifestações simbólicas”. Obviamente, falar do combate às desigualdades sociais é tratar de desafios, normas, vivências e da educação tradicional. Aspectos que devem ser debatidos e estudados cautelosamente a vários níveis numa forma transversal, inclusiva e participativa: desde os líderes tradicionais e religiosos até os comerciantes, acadêmicos, fazedores de cultura, políticos, professores, enfermeiros, pais, alunos e outros fazedores de ideias para o desenvolvimento do ensino que fortaleça as políticas públicas que consideram os fatores que perpetuam as desigualdades sociais.

Para DIAS (2002, p.56), o ensino constitui um instrumento de manutenção de desigualdades sociais quando as políticas públicas de educação não consideram os fatores que perpetuam

desigualdades ao longo de gerações. Neste contexto, somos de opinião que a identidade cultural espelha e reflete o ensino e a união de todas as forças vivas que conseguem empreender uma colaboração que esteja certa de modo a semear idéias e interrogações práticas políticas que frutificarão futuras trajetórias na “pérola do Índico” que é Moçambique. Já para Stuart Hall, as culturas nacionais do lugar em que o indivíduo nasce se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Quando o sujeito busca uma definição de si próprio, um dos aspectos relevantes é o pertencimento a uma determinada nacionalidade. Hall salienta que “ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (2006, p. 47).” Em verdade, as identidades nacionais não são fundamentos que se possuem desde o nascimento, e sim, formadas e transformadas dentro da representação. Somente é possível compreender o que significa pertencer a uma nacionalidade pela forma como esta é representada, pelo seu conjunto de significados que resulta na cultura nacional. Segundo Hall, uma nação não é somente uma entidade política, mas algo que produz sentidos, um sistema de representação cultural. Os sujeitos não se constituem apenas como cidadãos legais de uma nação, eles constroem o conceito de nação em sua unidade representativa. Logo, uma nação é uma comunidade simbólica que pode levar a um sentimento de identificação e de lealdade. Hall discute sobre as implicações de uma cultura nacional:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de uma comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2006, p. 50).

As características apresentadas no excerto acima demonstram como a cultura nacional resultou do processo de industrialização e dos dispositivos de modernidade. Porém, outros aspectos são relevantes ao se determinar um conceito de nação, pois conferem a esta definições ambíguas, levando a crer que as identidades nacionais não são tão unificadas e homogêneas como representam ser. Ao se afirmar que as culturas nacionais são sistemas simbólicos e representativos, constrói-se a concepção de cultura como discurso. Seria, portanto, uma forma de construção de sentido que influencia e organiza as ações dos sujeitos e as concepções de si próprios, conforme sustenta Hall. Para ele, “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2006, p. 51).

CONSTRUÇÃO DO “HOMEM NOVO”

A proposta identitária da FRELIMO se consubstanciava na proposta do projeto da *criação do “Homem Novo”*. O modelo projetado repudiava o modelo “colonial”. O tradicional e o homem novo de Gilberto Freyre, preconizando a gradual convergência das identidades dos diferentes grupos étno-linguístico numa realidade “modernizadora” (CABAÇO, 2007, p.410).

Para aprender a verdade e compreender a ideologia política de Moçambique, precisa trabalhar com fontes históricas e fazer conexões entre o passado e o presente. Após a independência de Moçambique, a Frelimo traçou a sua política e estratégia com o slogan “ Defender a Pátria, vencer o Subdesenvolvimento e Construir o Socialismo. O programa da FRELIMO para a construção de uma nação moderna era a criação de um homem novo.

Para Mazula (1995) este movimento escolar e/ou curricular foi alimentado por alguns discursos samorianos⁹:

Nós queremos criar o homem novo. Queremos criar os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso teremos as nossas escolas que ensinarão a todo povo os melhores meios de combater esse mal (MAZULA, 1995, p.43).

Na perspectiva dos líderes revolucionários, este processo tinha já começado nas zonas libertadas que a FRELIMO tivera sob o seu controlo durante o período de luta armada contra os portugueses. O homem novo seria algo completamente diferente.

Como nos explica SUMICH (2008, p.328), os assimilados tomavam como modelo a identidade nacional portuguesa; pelo contrário, o homem novo seria um ser universal, bem como a encarnação da emergente personalidade e cidadania moçambicana. De acordo com CAHEN, este processo era uma criação de uma elite que não concebia a existência de um Estado sem uma nação e procurava, assim, criar uma nação à sua imagem (1992 e 1993). Ainda que esta ideia de uma recriação dramática da personalidade moçambicana pudesse ter interessado relativamente pouco à vasta maioria da população, o seu poder de atração para os militantes da FRELIMO era bastante real.

⁹ Samora Moises Machel, primeiro presidente da República de Moçambique independente.

Grande parte dos fundamentos da ideologia política da FRELIMO provinha das experiências daqueles que a lideraram durante a era colonial e as cisões da luta pela independência. Razão pela qual, muitas vezes entrava frequentemente em choque com outras correntes nacionalistas que prevaleciam em África, já que a FRELIMO aliava o nacionalismo a uma ideologia socialista universalista, em detrimento de valores mais comuns, como o afro-nacionalismo e a «autenticidade». Porém, a formação desta ideologia política assentava também em aspectos que tinham inspirado muitos outros movimentos nacionalistas e revolucionários.

Apesar das variadas influências teórico-práticas, em 1977, durante seu IV Congresso, o partido Frelimo adota oficialmente a estruturação política “marxista-leninista” como linha-mestra para a organização de seu projeto de construção nacional (NEWITT, 2002; THOMAZ, 2008; MALOA, 2011). É de se levar em conta que, no mesmo ano, havia estourado a guerra civil no país.

A análise ideológica e geopolítica da África Austral naquele contexto mostra como a guerra civil moçambicana estaria vinculada aos embates existentes entre o “socialismo africano”, por um lado, e o modelo racista de apartheid da Rodésia, de Ian Smith, e da África do Sul, de Peter Botha (SILVA, 2013). Naquele contexto, vale lembrar, Moçambique pode ser considerado como uma “ilha” lusófona em meio a um “oceano” de países anglófonos (África do Sul, Zimbábue, Zâmbia, Malauí, Tanzânia). O que pode ter sido relevante para a adoção do idioma português como língua oficial do novo Estado-Nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que anteriormente foi exposto, deve-se guardar a necessária dose de precaução contra quaisquer tentações generalistas sobre as identidades e os nacionalismos na África em geral e Moçambique em particular. A simples exposição de alguns dados vinculados à história contemporânea de Moçambique deixa muito clara a complexidade de algumas questões: a descolagem do modelo europeu de construção nacional; o não alinhamento simples do ponto de vista ideológico no âmbito das variadas influências de cariz genericamente marxista; a importância de tratar das peculiaridades de cada projeto de construção nacional, tendo especial atenção para a historicidade das proposições políticas (dentro, por exemplo, das modificações no interior da FRELIMO); a valia de analisar a vasta zona problemática existente entre o lastro

de continuidades mantidas – seja por resiliência, seja por deliberada conveniência – entre um antes e um depois marcado pela data factual da Independência Nacional. Chamar atenção para a complexidade da construção da identidade nacional em Moçambique significa fazer um constante esforço por renunciar as simplificações e os binarismos políticos. Significa também renunciar às compreensões simplistas acerca do tempo histórico e de como ele é assimilado em memórias sociais. Vale deixar claro que a reflexão sobre a complexidade destas questões anteriormente apontadas – que se aglutinam no problema teórico da ruptura histórica – em nada desabona a relevância política e as importantes conquistas do período posterior à Independência de Moçambique.

Parece-nos claro que o caso da construção da nação em Moçambique repousa sobre múltiplas camadas identitárias em que se misturam presenças culturais de diferentes períodos com lógicas de ruptura política e de construção de uma “nova” sociedade.

Portanto, todos os caminhos costumeiramente trilhados para pensar a problemática da identidade cultural, nacional no extenso continente africano, acabaram por reduzir o objeto em causa a construção da nação e a identidade nacional a mera parte de um grande panorama geral. Chamem-se as opções de europeístas ou africanistas, neocolonialistas ou nacionalistas, parece ser um lugar de análise distanciado e facilitador de grandes esquemas histórico-sociais. A África como construto político intelectual unitário e homogêneo segue sendo um postulado epistêmico resiliente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAUMAN, Z. Identidade. **Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BOUGNOUX, D. **Introdução às ciências da comunicação**. Bauru: EDUSC, 1999.

CABAÇO, José Luis, **O. Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CAPELA, José. **Moçambique pela sua história.** Editora Porto: Porto, 2010.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. e BERTHOUD. G.. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique.** 2. ed. Maputo, Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, José P.O diálogo entre as culturas através da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAÍSES E COMUNIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: editora LTC, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ISAACMAM, Bárbara e STEFHAN, June. **A mulher moçambicana no processo de libertação.** Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1984.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOIANE, Hermenegildo F. Possibilidades de ensino dos valores do “4 de Outubro”. Revista **Húmus.** n. 8. Ago.2013

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo, Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade. nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNDIMBE, V. Y. **A Invenção da África.:** gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Lisboa: Pedago; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

NEWITT, M. Mozambique. In: CHABAL, Patrick. **A History of Postcolonial Lusophone Africa.** Indiana: Indiana University Press, 2002.

SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide.** Boulder: Paradigm, 2014.

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

THIONG’O, N. w. **Moving the Centre.** The Struggle for Cultural Freedoms. London: James Currey, 1993.

MOZAMBIQUE'S CHALLENGES IN THE CONSTRUCTION OF THE NATIONAL IDENTITY AND THE FORMATION OF THE NEW MAN.

***Abstract:** The concepts of "national identity" and "identity of the concept" have already been the subject of debates, many studies and reflections. This is the place of belonging. Feeling of belonging to a group and to a land. It is a form of expression of ethnic identity and "territoriality". It is intended in this research to discuss some theoretical matrices on Mozambique's challenges in the construction of identity and formation of the new man. In order to analyze the construction of the political and ideological project of FRELIMO (the Liberation Front of Mozambique), discuss the way in which the cultural identities and inheritances of the colonial and racist period are counterposed with special emphasis on the design of the creation of the new man in the country, through a reading of the national unity. The approach is qualitative with the contribution of the historical-deductive method. It is believed that the research can collaborate in the reflection and discussion on the challenges in the construction of the Mozambican identity and the formation of the new man.*

***Key words:** Mozambican identity. Cultural identity. New man construction.*

REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA E DO NEGRO POR ESTUDANTES DE NÍVEL SUPERIOR

SOUSA, Karla Cristina Silva¹ – e-mail: sousa.karlla@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Av dos portugueses, n.1.966, Vila Bacanga
Cep: 65.080-805 – São Luís – Maranhão – Brasil.

Resumo: *Nesta pesquisa discutimos os estereótipos étnicos. Tentamos observar mais de perto como os estudantes de nível superior fazem representações sociais dos negros e como compartilham suas crenças e valores a partir dos estereótipos étnicos. Assim, a presente pesquisa discute a educação para as relações étnico-raciais dentro dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Trabalha-se na pesquisa com os aportes teóricos da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1978), Tajfel (1980), Spink (2008) dentre outros. Concluímos por meio da análise dos dados obtidos que as representações do negro estereotipadas é resultado de uma construção coletiva, uma vez criadas, tomam corpo, adquirem vida própria e através dos veículos de comunicação tornam-se senso comum.*

Palavras-chave: *Estereótipo étnico. Representações sociais. Psicologia Social.*

1. DA NOSSA CAMINHADA

Nesta pesquisa discutimos os estereótipos étnicos tentamos observar mais de perto como os discentes fazem representações sociais dos negros e como compartilham suas crenças e valores a partir dos estereótipos étnicos. A pesquisa teve origem na oferta de um minicurso denominado “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação”, ofertado aos estudantes participantes da II Jornada Pedagógica dos Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na qual não só os estudantes da UFMA estiveram presentes, mas, também

¹ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Gestão de ensino na educação básica/Mestrado profissional (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

das outras Instituições de Educação Superior (IES) e da Educação Básica (EB), em um total de 400 (quatrocentos) inscritos no evento.

Para o referido minicurso foram abertas 40 (quarenta vagas) sendo apenas 15 (quinze) inscrições efetuadas, em sua maioria estudantes de Pedagogia da UFMA dos primeiros períodos (1º ao 4º períodos). Esse quantitativo de inscrições já nos permite analisar a falta de interesse de docentes e discentes de nível superior e da educação básica em relação à temática proposta, visto que o minicurso tinha como público-alvo os docentes da EB, demais profissionais da educação e licenciando(a)s, cujo objetivo era justamente discutir as possibilidades do trabalho docente para o combate ao racismo e seus derivados, tendo por base a Lei nº 10.639/03 e as medidas para sua regulamentação. De modo que pudéssemos ter um norte para a pesquisa e mesmo o minicurso, tivemos uma questão aparentemente simples, mas central enquanto problemática constituinte do nosso objeto de estudo: *Como será que discentes de nível superior, docentes da educação básica e demais profissionais da educação representam os negros em seu imaginário?*

Com estas questões preliminares destacadas ressaltamos que esse artigo possui além da introdução que discute os aportes teóricos da pesquisa, mais três itens que apresentam a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados, os resultados da pesquisa e por último as considerações finais. Por momento, nos centramos a apresentar a partir de agora a discussão em torno do termo estereótipos étnicos, termo esse que nomenclatura nossa pesquisa.

Estudos realizados no Brasil mostram que os estereótipos² são os mais recorrentes em relação à representação sobre o negro em nossa sociedade. Por esse motivo cabe, primeiramente, nessa pesquisa, perguntarmos sobre os estereótipos, sobre seus significados e representações na sociedade brasileira. Encontramos em Gahagan a seguinte definição,

Um estereótipo é uma super generalização: não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo [...]. O estereótipo é, provavelmente, muito inexato como descrição de um dado sujeito [...], mas não dada qualquer outra informação, constitui uma conjectura racional. Um desses traços levaria então à inferência de outros traços [...]. (GAHAGAN, 1980, p. 70)

Baptista (1996) argumenta que o termo estereótipo foi introduzido pela primeira vez nas Ciências Sociais por meio da obra intitulada *Public Opinion* (1922) do jornalista Walter Lippmann, no qual expunha as influências das concepções nacionalistas etnocêntricas nas

² A exemplo: Bastide e Florestan (2008), Schwarcz (1993), dentre outros.

relações políticas entre os países durante a Primeira Guerra Mundial. O estereótipo é uma noção que pode ser estudada conforme duas perspectivas diferenciadas, porém, de certo modo complementares: do ponto de vista cognitivo, enquanto (*shema*)³, ou numa perspectiva de cunho social, enquanto produto da interação social (TAJFEL, 1980).

Do ponto de vista cognitivo dá-se ênfase ao processo de construção dos estereótipos; do ponto de vista social acentua-se os conteúdos categoriais. Os estereótipos são constituintes de nossa memória⁴ sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos, eles também nos permitem reconstruir a memória que temos destes alterando a realidade na qual está inscrito de modo “que estes se encontrem de acordo com o estereótipo que já se detém” (LIMA, 1997, p. 3).

O conceito de Representações Sociais (RS) tem origem na Sociologia e marca presença na Antropologia e na História, sendo conveniente localizar o lugar do qual emerge o conceito. O conceito de representação coletiva (RC) pode ser encontrado originalmente nas formulações feitas por Émile Durkheim, especificamente quando elabora sua Teoria da religião, da magia e do pensamento místico. Para Durkheim (1978) os fenômenos coletivos não poderiam ser explicados em termos individuais porque o indivíduo não seria capaz de criar uma língua ou mesmo uma religião. Estes fenômenos só seriam admissíveis em termos de comunidade, ou seja, de um povo, de uma sociedade. Ele parte do entendimento de que os fatos sociais são coisas, por isto, as representações coletivas simbolizam a primazia da sociedade em detrimento do homem, a sociedade exerce ação coercitiva sobre as consciências individuais. As representações coletivas são, na visão do autor, sistemas de ideias que em conjunto com ritos e cultos, compõem um sistema de práticas que exprimem o mundo (DURKHEIM, 1978).

O ponto de partida da Teoria das Representações Sociais (TRS) é a obra de Moscovici (1978) *La psychanalyse, son image, son public*, matriz da teoria. Moscovici (Ibidi) procura compreender as maneiras pelas quais a psicanálise era representada, ao sair de grupos fechados, pelos grupos populares. A motivação do autor para desenvolver o estudo das representações sociais advém de sua crítica ao positivismo-funcionalismo que não explicavam a realidade em outra dimensão (MOSCOVICI, 1978). A TRS operacionaliza um conceito que nos permite trabalhar com o

³ *Schema* em Durand (2002, p. 59) aproxima-se deste sentido “signos, imagens, símbolos, alegorias, emblemas, arquétipos, esquemas (*schemas*), esquemas (*schemes*), ilustrações, representações”, ou seja, o símbolo-motor que presentifica os gestos e pulsões inconscientes.

⁴ Sobre memória coletiva ver Le Goff (1994).

pensamento social e sua diversidade. As RS são construídas no universo consensual, na sociedade, na esfera do NÓS, em que grupos podem falar com a mesma competência.

O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construir a sociedade, ele cria e é criado por ela. Em Moscovici (1978, p. 59) “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”, sendo assim, estudar os estereótipos contidos nas representações sociais permite ver como os negros são representados pela sociedade. A Representação é um traço, uma marca característica que nunca é dada definitivamente, e, está em constante aproximação e recriação de sentidos. Elas são produtos simbólicos nos quais o homem expressa sua maneira de ver o mundo, correspondendo a

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p.181).

O estereótipo é então um produto social fruto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Determinado sociologicamente porque são visões que temos acerca das relações sociais. Ele funciona como uma “crença generalizada, que combina cognição com afetividade” (LIMA, 1997, p. 4), ou crenças múltiplas, conforme Bhabha (2007). Por funcionarem desta maneira eles se auto justificam e se perpetuam fazendo com que os indivíduos estereotipados se comportem tal qual a estereotipia a qual lhe conferiram.

Concebemos os estereótipos de duas formas diferenciadas: uma delas entende que eles são estruturas representáveis dentro das mentes individuais, a outra, concebe que estes são representados como elementos inerentes à sociedade, sendo “amplamente compartilhados pelas pessoas que convivem no interior de uma mesma cultura” (PEREIRA, 2002, p. 52). Destarte, eles funcionam como representações sociais e enquanto tal “a representação social é mais do que o estereótipo, mas este constitui uma parte importante da representação social” (TAJFEL, 1980, p. 22). Neste sentido, cabe entendermos o que é a representação social e sua relação com o estereótipo, pois ele é produto de relações sociais que os grupos mantêm.

A nossa convicção de que o conjunto de crenças, valores, atitudes e concepções dos discentes de nível superior sobre os negros e a África não são puramente individuais, nos levou à Teoria das Representações Sociais e ao Paradigma do Pensamento Complexo, como aportes teóricos de nossa pesquisa. Nossa insatisfação com explicações puramente objetivas e imparciais para o estereótipo orientou-nos na busca de um referencial teórico-metodológico que não separasse

as dimensões individual e social do sujeito humano. É Moscovici quem explica o que são representações:

Representações obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu [...] sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

Conforme Spink (2008), a diversidade de estudos sobre as representações sociais se dá em perspectiva multidisciplinar ou no âmbito de uma mesma área de conhecimento, como o caso da Psicologia Social⁵. Assim, interessou-nos, sobretudo, a abordagem psicossocial das representações dentro da Psicologia Social, por possibilitar a explicação de crenças, valores e atitudes partilhadas pelos discentes referentes aos estereótipos étnicos em suas relações sociais, afinal, como mostraremos os estereótipos são uma forma de representação social, visto que estes são ancorados e objetivados pelos discentes de nível superior de forma socialmente partilhada. Quando falamos de partilha, de produção de sentidos e significados dados pelos discentes de nível superior aos estereótipos, nos reportamos ao que Vygotsky afirma sobre a relação entre pensamento e linguagem:

O sentido é sempre uma formação dinâmica, flexível, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VYGOTSKY, 2000, p. 465)

Dentro deste pensamento, o sentido será sempre móvel, variado e que depende do contexto, isto é, mais individual, enquanto o significado será mais estável, fixo, portanto, mais social. O sujeito na construção de sua realidade será transformado por tais significados como também os transformará.

Queremos dizer que as representações sociais não se manifestam apenas no espaço discursivo, espaço este privilegiado de expressões de representações. Foi preciso ficarmos atentos a outras formas sutis de expressões, nem sempre explícitas no discurso. Daí a utilização de quatro instrumentos diferentes para a coleta de dados: técnica de livre associação de palavras sobre a África, perfil do participante do minicurso, avaliação do minicurso, conhecimento dos participantes sobre a África (instrumento verdades e mentiras).

⁵ Ver Lane (1981).

Tendo em vista estes aspectos, o trabalho com os discentes de nível superior focalizou o momento no qual estes representam os estereótipos étnicos. Entendemos que se os discentes foram socializados⁶ durante toda sua infância e adolescência em espaços racistas, isto traz consequências sobre a forma como cada um pensa a si mesmo e aos outros, o eu que é diferente de mim, assim trazemos nesse artigo a análise da estereotipia que os discentes de nível superior possuem sobre o negro e seu modo de vida. Para tanto, apresentaremos a partir de agora os aspectos metodológicos da pesquisa.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAM A PESQUISA OU INDICANDO UM CAMINHO

O estereótipo precisa ser estudado numa perspectiva, psicossocial, sociológica, antropológica. Tais áreas estão diretamente ligadas aos estigmas e ao preconceito como condutas racistas. É importante ver como os discentes de nível superior representam os estereótipos étnicos. Para conseguir captar o fenômeno, foi necessário adotar uma metodologia que permitisse a consecução dos objetivos de pesquisa, já colocados anteriormente, bem como as dúvidas existentes acerca do fenômeno. Pensando assim, o estudo feito possui características qualitativas e tem como objetivo compreender os fenômenos sensório-perceptivos de apreensão do real pelos sujeitos, quer dizer, tenta compreender os fenômenos do ponto de vista dos sujeitos que vivenciam, bem como na perspectiva do pesquisador (LEOPARDI, 2002).

Por ter esta característica a pesquisa qualitativa é permeada de subjetividade constitutiva do social, na qual as representações sociais configuram-se. Sendo assim, a pesquisa qualitativa requer abertura, flexão, observação e interação com os atores sociais. As informações obtidas acerca do pensamento dos sujeitos-atores⁷, a observação e análise ocorreram por meio da aplicação de um conjunto de atividades que buscaram evidenciar como ocorre a representação dos estereótipos étnicos nos discentes de nível superior.

Juntamente às discussões proferidas no minicurso, outras situações foram propostas aos sujeitos-atores, incluindo observação e diálogos a partir das atividades desenvolvidas por eles,

⁶ Em Bonnewitz (2003, p. 76), a socialização é compreendida como “conjunto de mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade”.

⁷ Ou atores sociais, estes, segundo Oliveira (2005, p. 124), “são as pessoas que fazem parte do objeto de estudo”.

o que permitiu a tabulação de dados discursivos em pesquisa qualitativa. Por isto, destacamos que a coleta de material para apreensão dos estereótipos se dá, geralmente, por metodologias múltiplas que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental, tratamento de textos escritos, dentre outros. Ainda como procedimentos destacamos que todo trabalho requer uma metodologia para que os objetivos sejam alcançados. Neste sentido, partimos do pressuposto que toda *práxis* engloba dois elementos fundamentais que se complementam: teoria e prática. Um não se antecede ao outro, visto o movimento dialético da história que nos constitui enquanto sujeitos.

Logo, trabalhamos da seguinte forma: no primeiro dia estabelecemos um diálogo, que teve origem no coletivo, no sentido de discutir teoricamente como os estereótipos étnico-raciais estão constituídos na sociedade brasileira. Fizemos então uma exposição oral dialogada, com auxílio de recurso visual, acerca do marco legal que estabelece a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), esclarecendo termos e conceitos presentes no debate sobre a questão. No segundo dia, a partir do formato de oficina, discutimos alguns aspectos centrais para a construção de uma proposta político-pedagógica que trabalhasse, em nível de EB, com uma pedagogia antirracista para o enfrentamento das tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, bem como para a formação de atitudes e posturas de orgulho do povo negro em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Os quatro instrumentos elaborados para a coleta de dados eram parte integrante do minicurso, isto é, não eram momentos estanques de aplicação de instrumentos, mas à cada instrumento aplicado era discutido e debatido amplamente as respostas dadas pelos discentes em uma perspectiva de desconstrução dos estereótipos que os mesmos possuíam em relação ao negro e à África. De posse dos resultados foi possível construir análises sobre como tais discentes representam socialmente o povo negro, questão a qual passaremos a debater a partir de agora.

3. DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA OU A METADE DO CAMINHO

O pensamento norteador da nossa Pedagogia é o Ocidental, neste pensamento o negro ou a cor negra aparece como personificação do mal. Durand (2002, p. 92), assevera que o negro aparece na civilização moderna como um arquétipo valorizado negativamente “o diabo é quase sempre negro ou contém algum negror”. As expressões racistas trazem estereótipos para nossa

sociedade, por isto torna-se necessário um estudo sobre estes não só na educação, mas na sociedade brasileira.

Conforme mencionamos utilizamos métodos associativos os quais envolvem apresentação de um termo indutor que seria associado livremente pelos sujeitos participantes do minicurso sobre estereótipos étnicos, de modo a obtermos a frequência, posição e importância dos temas em relação ao tema indutor. É a chamada técnica da livre associação (ABRIC, 1994) consistindo em apresentar uma palavra indutora (no caso dessa pesquisa a palavra indutora foi África) aos sujeitos solicitando aos mesmos que produzam palavras, expressões, adjetivos que lhe vêm à mente sobre ela. Abric (1994) destaca que o caráter espontâneo desta técnica permite ao pesquisador captar os elementos constitutivos do conteúdo da representação social.

Assim, o pesquisador pode obter a frequência dos elementos organizadores do conteúdo podendo pedir aos sujeitos que indiquem os termos os que consideram mais importante, possibilitando o pesquisador estabelecer as correlações entre o conteúdo da representação e os elementos organizadores do conteúdo. A técnica de livre associação dá ao indivíduo a oportunidade de ser sujeito do processo de investigação dos elementos centrais e periféricos, da representação que ele mesmo construiu em relação ao objeto pesquisado (GUIMELLI, 1994).

Ademais, concordamos com Silva (2000) quando afirma que a utilização de técnicas de pesquisa ou a decisão do que registrar e de como registrar não dependem somente do pesquisador, mas da representação que os sujeitos observados fazem sobre estas técnicas e que determinam as restrições impostas ou os consentimentos dados. Em relação a esta técnica de livre associação feita com os 12 (doze)⁸ discentes de nível superior, obtivemos a seguinte frequência de termos sobre o que eles pensam da África em uma palavra:

Tabela 1 – Palavras e expressões evocadas na livre associação

Tema	Frequência
Fome	3
Savanas	2
Desigualdade	1
Diversidade	1
Doença	1

⁸ Nesse dia que correspondeu ao segundo dia do minicurso, três discentes saíram mais cedo e não participaram dessa técnica.

Egito	1
Negros	1
Pobreza	1
Riqueza	1
Total	12

Fonte: Os autores.

Se observamos em um primeiro momento a tabela, perceberemos facilmente uma primeira estereotipia étnica em relação à África, consequentemente ao povo negro. Conforme a tabela para os discentes a África significa fome. Entendemos que o significado é algo construído socialmente a partir das relações entre os homens. Estes significados estão relacionados ao lugar no qual se originam. Todos nós precisamos de uma casa para morar, de uma escola para estudar. O homem não pode ficar sem lugares que dão suporte às atividades humanas, em outras palavras, a percepção do ambiente é a percepção de si.

Conforme Denegri (1998), na tentativa de se adaptar à realidade social, o homem está a todo o momento, procurando explicar o mundo em que vive, e, nesta tarefa presta atenção a um número cada vez maior de elementos, descobre novos fenômenos e constrói modelos ou representações sobre ele.

No caso específico desse estudo, as representações que os discentes de nível superior fazem sobre a África e o negro, estão ancoradas principalmente na ideia de ensino-aprendizagem-estudo, revelada pela pesquisa de campo. A maioria dos discentes mencionaram que durante todo seu processo de escolarização o imaginário construído sobre a África e seu povo era uma imagem de escravos, fome, miséria, desigualdade, nunca uma imagem positiva do negro ou do continente africano.

O imaginário sobre o negro e a África revelado pelos diálogos e dados contidos na Tabela 1 da técnica de livre associação, mostra que estas representações ou modelos que os discentes construíram para compreender a África se relaciona com espaço social no qual foram educados. Espaços estes que

[...] estão compostos por imagens e representações referentes às pessoas, às interações entre elas e às expectativas que estas pessoas constroem, os papéis sociais, as normas e valores que regulam aquilo que é aceito e proibido em cada cultura, as crenças, atitudes, valores e a forma como funciona a sociedade, isto é, suas instituições (DENEGRÍ, 1998, p. 43).

Podemos dizer que de acordo com os dados da pesquisa empírica realizada com os discentes, eles para compreender este mundo social, elaboram representações que dão sentido à realidade a partir de normas e valores, pelas informações e pelas explicações ou noções. Os discentes incorporaram os valores que a sociedade acredita que são bons ou não para ela, digno de imitação e elogio. Explica-se a resposta dada quando perguntados sobre o que a África significa para eles: a fome. Porque nos jornais que eles assistem sempre que fala de África está relacionado a fome.

Outra estereotipia que aparece com segunda maior frequência foi que a África lembra as savanas. O padrão de explicação dado por eles quando questionamos porque savanas é o mesmo apresentado para a estereotipia fome. Os discentes responderam que sempre passam documentários sobre as savanas africanas como local permissivo para caças de animais selvagens e/ou local de passeio “exótico”. Desse modo, podemos afirmar que os estereótipos são variados e se inserem no que Bhabha (2007, p. 115) chama de cadeia polimorfa e que deve ser lido em termos de fetichismo porque ele é uma articulação “de crenças múltiplas”.

Em menor frequência apareceu o termo negro como estereotipia, porém não significa que possui menor importância. Quando questionamos os discentes porque para eles a África significa negros, estes responderam que a maioria dos povos negros vivem na África, sendo então um continente “negro”. Destacamos que essas crenças múltiplas estão na base do pensamento brasileiro sobre o negro e nos levam a pensar que vivemos em uma democracia étnica na qual “o negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco” (SANT’ANA, 2005, p. 59).

A cor branca é tida na sociedade ocidental, e a exemplo na brasileira, como padrão de pureza e beleza, por isto o justo, a paz, o bom, o verdadeiro são sempre brancos. Já a violência, a feiura, o mal são relacionados com a cor negra. Esta valorização do branco em detrimento do negro contribui para a manutenção da imagem negativa em relação a este último.

As questões que envolvem preconceito e discriminação quando são silenciadas ajudam a reproduzir e manter o racismo vivo em nossa sociedade. Esta manutenção e reprodução dos estereótipos sobre o negro acabam por silenciar as relações desiguais de poder⁹ entre os grupos

⁹ Segundo Foucault (1979, p. 89) o poder está em toda parte, não é uma coisa que favorece apenas um grupo, suas armas estão à disposições de ataques e contra-ataques: “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”.

sociais. O conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu (2001) ajuda a entender esta questão. Segundo o autor o *habitus* possui uma dimensão social que antecede o sujeito e exige um esforço pessoal para sua internacionalização.

O *habitus* se refere a um indivíduo ou grupo de indivíduos, o qual estes internalizam as representações que são objetivas conforme sua inserção no campo social, permitindo haver certa homogeneidade no *habitus* subjetivo. O indivíduo não é somente ele, mas representa uma coletividade. Isto quer dizer que o *habitus* vincula grupos ou classes permitindo-lhes o compartilhamento de valores e juízos e adquirir uma identidade simbólica. Desta maneira, os indivíduos que tenham uma imagem grupal negativa acabam por internalizá-las.

Baseados em Moscovici (2003, 1978) postulamos que as representações iniciais dos estereótipos étnicos evoluem a partir das experiências sociais vividas, essa questão ficou evidente nas discussões realizadas com os discentes de nível superior durante o minicurso sobre estereótipos étnicos. A estereotipia representada pelos termos negro e fome revelam o imaginário dos discentes sobre a África, sendo possível concordar com Bhabha, que por sua vez, entende

julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial. (BHABHA,2007, p. 106)

Se assim for possível entender, “o deslocar a imagem” depende da sutileza de sua reinterpretação, ou seja: deslocar pode ser o que estamos entendendo como dar um novo papel, uma iconização pela imagem positivada que não hierarquiza a presença do negro da visão colonialista contada Bhabha (2007). A imagem da África e do povo negro pode ser introduzida em situações que estão além da necessidade de construir sua representação como sujeitos ativos na história brasileira. Imagens que revelem novas possibilidades de convivência entre diferentes grupos sociais, respeitando, por exemplo, as características diversas de cada grupo social e étnico.

Foi possível observar ainda a estereotipia por meio do termo desigualdade, como se apenas a África fosse uma sociedade desigual. Tal estereotipia pode ser explicada da seguinte forma: o discente de nível superior acabou objetivando aquilo que não lhe é familiar, o tornado familiar a partir das informações que possui (informações estas que também apresentam estereótipos

que estão consagrados no imaginário social ao qual fazem parte como sujeitos). Moscovici é conveniente nesta discussão,

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura.

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2003, p. 35)

Utilizando um outro instrumento para coleta de dados (Avaliação do minicurso) perguntamos aos discentes de nível superior quais conteúdos ministrados no minicurso os quais eles não tinham conhecimento. Sobre essa questão obtivemos os dados abaixo:

Tabela 2 – Conteúdos destacados na técnica de avaliação processual

Tema	Frequência
Educação para as relações étnico-raciais	1
Estereótipos étnicos	1
História da África	8
Lei nº 10.639/2003	5
Total	15

Fonte: Os autores.

Pelos dados contidos na Tabela 2 notamos que a verdadeira história do povo africano é desconhecida por grande parte dos discentes que já estão cursando o nível superior, aparecendo a história da África com 08 (oito) frequências. Muitos destacaram nos debates que o minicurso por meio da técnica verdades e mentiras sobre a África desconstruiu tudo que haviam aprendido na educação básica sobre o continente africano e o povo negro.

A partir dos dados empíricos podemos estabelecer um paralelo entre os significados e as categorias de análises das representações dos estereótipos étnicos. Percebemos que nas construções acerca das representações sobre a África, e, conseqüentemente sobre o negro, a escola de EB corroborou de forma significativa para que os discentes partícipes dessa pesquisa tivessem uma percepção estereotipada do povo africano e do negro, seja permitindo situações discriminatórias, seja reproduzindo o discurso oficial, seja silenciando estas situações.

Sobre o desconhecimento da História da África, Moscovici (2003) explica o funcionamento do estereótipo, salientando que nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado tanto por nossas representações quanto por nossa cultura. Nós vemos o

que nossas convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Analisamos que nas representações dos discentes de nível superior sobre os negros e a África os estereótipos étnicos apresentados sofrem influência da comunicação no seu processo de representação social. As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações, com as quais nós nos ligamos uns aos outros. Segundo Durkheim (1978) as representações, marcam no momento em que foram produzidas e continuam causando efeitos ao longo da vida das pessoas que as receberam.

Durkheim (1978) acredita que as representações no momento de sua produção, afetam, além dos órgãos, o próprio espírito. As representações passadas e presentes subsistem em nós deixando marcas dolorosas ou prazerosas. Tal fato é evidenciado pela Tabela 2 quando aparece a frequência significativa de desconhecimento por parte dos discentes da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura do povo africano e indígena nos currículos escolares do Brasil.

Afirmamos que embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, alterada em seus artigos 26 e 79 pela Lei nº 10.639/03, assegurar o ensino voltado para educação das relações étnico-raciais (ERER), mediante a obrigatoriedade de inclusão no currículo da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", observamos que no cotidiano escolar alguns docentes, se não a maioria, ainda têm uma frágil fundamentação teórica e metodológica para o trabalho com seus conteúdos específicos, fato que contribui para que ao chegar no ensino superior o discente carregue consigo a estereotipia em relação ao negro e continente africano construída durante a educação básica.

Neste sentido, é muito comum observarmos a valorização da história e cultura europeia em detrimento da africana, o que nada contribui para a convivência, respeito e valorização das diferenças, sejam quais forem: religiosas, políticas, étnicas, culturais. Assim, podemos notar uma estereotipização das matrizes africanas na escola, que, muitas vezes, só evidencia a cultura afro-brasileira no dia 20 de novembro. Nesse sentido, é preciso fazer a discussão sobre alguns aspectos da história e cultura dos africanos que devem ser incluídos no cotidiano do trabalho docente, tendo como horizonte o combate à discriminação e ao preconceito.

Sobre esta questão constatamos que grande parte das imagens e diálogos provenientes dos discentes durante o minicurso, é carregada de estereótipos étnicos advindos de um imaginário social que possui núcleo duro de estereotipia. As imagens e diálogos transcendem o desconhecimento sobre nosso passado como país marcadamente negro, para uma situação de constrangimento no presente ao perceberem que não conhecem (mesmo estando em curso de nível superior), as leis que garantem o acesso por meio da educação à história e cultura africanas.

São imagens que causam um sentimento de estranheza, segundo o depoimento dos mesmos. A representação do negro e da África estereotipada é resultado de uma construção coletiva, pois, ninguém cria novas imagens individualmente, grupos de pessoas criam e, uma vez criadas, tomam corpo, adquirem vida própria e através dos veículos de comunicação tornam-se senso comum. Moscovici (2003) adverte que as representações sustentadas pela comunicação constituem a realidade de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações que nos ligam.

Quanto à captação do patete, do discurso oficial, respondemos que toda representação está ligada a um núcleo central que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna. O núcleo central é o elemento mais estável da representação/imaginário, isto é, ele resiste às mudanças, daí a estereotipia étnica em relação ao negro e a África ser representada pelos discentes a partir do que eles ouvem e vivem. O núcleo central das representações é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo, pois as representações garantem sua identidade e continuidade. Portanto, são resistentes às mudanças e pouco sensíveis ao contexto imediato. É por este motivo que os discentes partícipes de nossa pesquisa não apresentam uma representação mais contemporânea do negro ou da África.

A pesquisa foi surpreendida pela força que o núcleo central das representações sociais possui, isto é, do imaginário social, fazendo com que certos estereótipos étnicos sobre o negro aparecessem inalterados à época da escravidão brasileira. Fato comprovado por um diálogo feito por um dos discentes o qual destacou que nunca pensou em namorar uma negra sendo ele branco. O imaginário de não se perceber casando com uma negra é algo do tempo da escravidão negra no Brasil, em que as negras só serviam para satisfazer os desejos sexuais de seu “dono”, sendo descartada a possibilidade de casamento.

Advertimos que o sistema periférico é mais sensível às características do contexto imediato, adaptando-se à realidade, funcionando como interface entre a realidade concreta e o núcleo central. Foi esta sensibilidade do núcleo periférico que permitiu aos discentes poderem representar novas imagens sobre o negro e a África a partir das discussões e conteúdos ocorridos no minicurso.

Podemos dizer que observando os elementos periféricos e centrais nas representações dos discentes de nível superior pesquisados, a representação social dos estereótipos são ao mesmo tempo estáveis e instáveis, rígidas e flexíveis, é tanto consensual como marcada por diferenças individuais.

Dessa maneira, os estereótipos étnicos representados pelos discentes inserem-se naquilo que Carvalho (1996) denomina de *antropoemia* da tolerância, que consiste na racização específica do desenvolvimento “em separado”, em aparência respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando ao trabalho dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e do ecumenismo.

4. FINALIZANDO O CAMINHO OU SERÁ QUE DE REPENTE PARAMOS?

Concluir uma pesquisa é um ato arbitrário e usamos dessa arbitrariedade para cumprir as normas do evento. Mas o cumprimento dessas normas não finda em si o ato de pesquisar. Gostaríamos de ter mais espaço para discutirmos sobre várias coisas das quais não tivemos oportunidade. Não temos dúvidas de que outras análises são possíveis a partir dos dados produzidos, além das aqui apresentadas, inclusive a partir de outros referenciais que não seja o paradigma da complexidade e a teoria das representações sociais.

Mesmo resolvendo encerrar o trabalho, temos certeza de que o fenômeno sobre o qual lançamos nosso olhar continua lá na mente de cada discente partícipe da pesquisa suas representações. Seu imaginário sobre o negro e a África ainda são passíveis de outras interpretações. Mas é possível termos algumas conclusões a partir dos dados da pesquisa.

A primeira e mais latente é que o estereótipo aparece como uma forma rígida de representação no imaginário dos discentes de nível superior, separando indivíduos em categorias aceitáveis e não aceitáveis socialmente. Sustentando o preconceito desta sociedade em relação ao negro

quando não se imaginam, por exemplo, casando/namorando alguém negro. As representações dos discentes partícipes da pesquisa sobre o negro e a África giram em torno das concepções, crenças e valores que socialmente circulam nos discursos oficiais (estereotipados). Entretanto, os discentes de nível superior representam os negros a partir do seu cotidiano.

Mesmo discentes de nível superior, portanto, com nível maior de escolarização, parecem ter o pensamento moldado por crenças e concepções de um processo de estereotipização dos negros, fruto do espaço escolar e familiar que possuem características estereotípicas quanto à cultura africana. Há nas representações dos discentes de nível superior uma distorção confirmatória, isto é, tendência para selecionar informações que confirmem nossas crenças e preconceitos. Esse aspecto foi verificado quando na técnica de livre associação a palavra mais evocada foi fome. Confirmando a crença de que o povo negro africano passa fome, como se só essa população em todo o mundo convivesse com o problema da fome.

Os estereótipos são representações sociais institucionalizadas, reiteradas e reducionistas. São representações porque são visões partilhadas coletivamente por um grupo. Reiteradas porque são criadas com base na repetição e são reducionistas porque transformam o complexo em algo simples, parecendo ser natural, se constituindo não como forma de discurso e sim formas de realidade. Diante do que acima mencionamos, definimos os estereótipos, então, como uma forma de representação social compartilhada coletivamente por determinado grupo social, a partir dos dados da pesquisa empírica. A pesquisa também permitiu extrair algumas implicações pedagógicas. Ao enfatizar a necessidade de se proporcionarem oportunidades para os discentes de nível superior refletir sobre seus conhecimentos, crenças e concepções sobre a África e o negro, vivenciar condutas pró-sociais e de interagir com as docentes ministrantes do minicurso. O estudo evidenciou a importância de a educação, de modo geral, voltar-se para problemas atuais e deles extrair pontos que devem constituir objetos de conhecimento.

Ao considerar que a educação atual não promove a compreensão, Morin (1990) evidencia que a escola de educação básica, principalmente, termina por acentuar problemas como racismo, xenofobia e desprezo. Aliás, a fala do autor fica evidenciada nas representações dos discentes que participaram dessa pesquisa em relação aos estereótipos étnicos, uma vez que o grau de estereotipia étnica entre eles é acentuado, fruto da escolarização anterior ao nível superior. É possível dizer, em conformidade com os dados da pesquisa até aqui, que o processo de

significação relaciona-se à possibilidade que os discentes de nível superior possuem para produzir significados e sentidos a partir do seu cotidiano.

Por fim, assinalamos que as representações se perpetuam porque passamos a acreditar na inferioridade de certos indivíduos em relação a outros, para a sobrevivência de nossa individualidade, já que foi assim que fomos ensinados: não tolerar e desprezar o chamado diferente. No entanto, elas são mais poderosas por conseguir fazer com que os próprios indivíduos que sofrem estereotipia acreditem que são realmente inferiores. Não podemos então parar de repente, precisamos continuar a caminhada promovendo uma educação para as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico.** São Paulo: Vozes, 1994.

BAPTISTA, M. M. **Estereotipia e representação social: uma abordagem psico-sociológica.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 2001.

CARVALHO, J. C. P. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas.** Palestra proferida nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar – FEUSP – 1996. p. 181-185.

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 15., 1998, CAMPINAS. **Anais...** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54, 1998.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Abril cultural, 1978. (Os pensadores).

FERNANDES, F; BASTDE, R. **Branços e negros em São Paulo.** São Paulo: Global, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GAHAGAN, J. **Comportamento interpessoal e de grupo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GUIMELLI, C. Transformation des representations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. Em, C. Guimelli (Org.) **Structures et Transformations des Representations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. São Paulo: 1994. p.35-50.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos; 39).

LE GOFF, J. **O imaginário medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

LEOPARDI, M. T. **Metodologias de pesquisa em saúde**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

LIMA, M. M. **Considerações em torno do conceito de estereótipo**: uma dupla abordagem. Lisboa: Aveiro, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como Fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

SANT'ANA, J. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. p. 39-68.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, V. G. D. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: Edusp, 2000.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 117-145.

TAJEFEL, H. Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In: Silva, B. A.; Vala, J.; Monteiro, M.; Catarro, H. (Orgs.). **Mudança social e psicologia social**. Lisboa: Horizonte, 1980. p. 13-24.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REPRESENTATIONS OF AFRICA AND BLACK PEOPLE BY UNIVERSITY STUDENTS

***Abstract:** In this paper we discuss ethnic stereotypes. We try to pay a closer attention at how college students make social representations of black people and how they share their beliefs and values from ethnic stereotypes. This text discusses the education for ethnic-racial relations within the undergraduate courses of the Federal University of Maranhão (UFMA). We work on the research with the contributions of Theory of Social Representations (TRS) by Moscovici (1978), Tajfel (1980), Spink (2008), among others. We conclude that the representations of the stereotyped black people are the result of a collective construction that, once created, take body, acquire their own life and become common sense through the vehicles of communication.*

***Keywords:** Ethnic stereotype. Social representations. Social Psychology.*

PRÁTICAS DISCURSIVAS DOCENTES EM SALA DE AULA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.

Marilza de Oliveira Santos¹ - marilza101@hotmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais- Faculdade de Políticas Públicas
Rua Major Loes, 574, São Pedro
CEP: 30330-050- Belo Horizonte- Minas Gerais -Brasil

***Resumo:** Este trabalho apresenta resultado de uma pesquisa sobre práticas discursivas de professores de Ensino Médio e a constituição da identidade de discentes negros em escolas públicas de Belo Horizonte. O objetivo foi compreender quais eram as relações existentes entre as práticas discursivas docentes e a construção da identidade de jovens negros, em processos de letramento no ensino médio. Um dos objetivos específicos foi identificar como se dão as relações entre e alunos/as negros/as e como as práticas discursivas podem ou não ser constituídas de identidades dos/as estudantes durante as aulas de português. Os fundamentos teóricos sustentaram-se nas teorias de linguagem, principalmente na teoria crítica de Fairclough (2001, 2003), Bakhtin (1992, 2003), bem como de estudiosos da linguagem como Soares (1999), Orlandi (2001), Vygotsky (1993), e da identidade e multiculturalismo, racismo, Hall (2002), Munanga (2004,2008), Gomes (2003, 2005), e a legislação pertinente ao tema, lei 10639/2003. A metodologia adotada foi o estudo de caso, na perspectiva de múltiplos casos. Para realizar a pesquisa, utilizou-se gravação dos discursos docentes, observação de aulas e entrevistas com docentes e jovens negros. O corpus analisado é composto de discursos proferidos pelos docentes em interação com jovens negras. Os resultados demonstraram que as práticas discursivas docentes não possibilitaram a aprendizagem do português, nas habilidades de leitura e escrita e literatura, e nem ajudaram na construção da identidade dos jovens negros. Observou-se que as práticas docentes e discentes eram tecidas em meio a um jogo de resistências dos discursos dos professores e de negação das diferenças étnicorraciais.*

***Palavras-chave:** Linguagem. Identidade negra. Didática. Práticas discursivas.*

¹ Doutora em Educação

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa compreender quais eram as relações existentes entre as práticas discursivas docentes e a construção da identidade de jovens negros, em processos de letramento no ensino médio em escolas públicas de Belo Horizonte. Apresenta os resultados de uma pesquisa que especificamente visa identificar como se dão as relações entre alunos/as negros/as e como as práticas discursivas docentes podem ou não ser constituidoras de identidades dos/as estudantes durante as aulas de português.

O uso da linguagem na vida cotidiana é fator indispensável no processo de comunicação dos sujeitos e na constituição de suas identidades. Os discursos se dão por meio de enunciados e esses se efetuam na forma oral e escrita, através de gêneros discursivos apresentados pelos sujeitos. Segundo demonstra Bakhtin (2003, p. 274), o discurso “só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. A linguagem é permite aos seres o processo de comunicação e pensamento. Sendo assim, ela é o meio pelo qual os indivíduos podem interagir na sociedade, pois permite o diálogo e trocas de mensagens e pensamentos. É por meio dela, segundo mostra Vygotsky (1993), que o mundo nos é apresentado através da palavra. Escutar as palavras, portanto é dar sentido ao mundo que nos cerca. Neste sentido, segundo o autor, o pensamento e a linguagem são indissociáveis.

É nesse contexto de lutas, principalmente do movimento negro e de diversas pesquisas educacionais, na década de 80, como de Fúlvia Rosemberg (1985, 1987, 2001), Ana Célia da Silva (1995) e Esmeralda Negrão (1987), que apontaram que a representação dos personagens negros/as nos livros era de que esses eram ignorantes, subordinados, isolados, escravos, bêbados e outros rótulos negativos. Essas representações contribuíam, segundo os estudos para que os/as discentes negros/as construíssem uma imagem negativa de si próprios/as e de seus iguais. Em busca de luta por igualdade racial surge, no Brasil, a lei 10639/2003, que tornava obrigatório o ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros no currículo oficial de ensino das escolas, instituições essas fundamentais no combate ao racismo e aos preconceitos sociais. Pois como afirma Ribeiro (2002):

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro- africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna

invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos? (RIBEIRO, 2002, p. 150)

Esse trabalho, estruturou-se da seguinte forma, resumo, introdução, linguagem e constituição de identidade, percurso metodológico, análise das aulas da professora Sueli, considerações finais e referências.

LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ETNICORRACIAL

A linguagem é que constitui os sujeitos, conforme mostra Lacan (1998), a construção da identidade ocorre na interação entre sujeitos, na diferença entre o “eu” e o “outro”. Pois só existimos a partir da linguagem.

Em uma perspectiva sociocultural, segundo Hall (2011), a sociedade é perpassada pelas relações de poder, e estas não estão apenas em um local específico, como os aparelhos do Estado, mas são imanentes ao corpo social e penetram nas práticas cotidianas do sujeito.

Historicamente constituída, e como as múltiplas formas de exercício deste poder estão presentes na sociedade e nas práticas discursivas docentes. É preciso compreender que a identidade se constrói em meio às relações de poder e práticas discursivas. Como afirma Loureiro (2004), “quando uma pessoa se identifica como membro de algum grupo, está também assumindo uma posição em um sistema de relações intergrupais culturalmente definido” (p. 67).

Para se entender a construção da identidade e da cultura negra no Brasil, temos que considerar a história e considerar a relação entre classe social e identidade negra.

O que se percebe é que a marginalização da étnica africana foi construído historicamente e desembocou em um racismo velado, de acordo com Gomes (1995) ao afirmar que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, com respeito a pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais diacríticos tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc., e, por outro lado, é uma ideologia, uma doutrina referente às raças superiores e inferiores. Ele resulta da vontade de se impor uma verdade particular como absoluta, por exemplo: as doutrinas raciais surgidas no final do século XIX, aqui no Brasil, serviam para justificar a escravidão, a exclusão negra (GOMES, 1995, p. 54).

Entender como se dão as representações das diferentes culturas no currículo escolar historicamente construído pela etnia branca europeizada é fundamental para entender como as minorias sociais, os “diferentes”, especialmente os negros e pobres estão representados na cultura escolar. É preciso trabalhar, em sala de aula, de forma a respeitar a diversidade dos sujeitos, em uma perspectiva de uma didática crítica intercultural como proposta por Candau (2012). Como demonstra Tadeu da Silva (2000):

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Ao discutir sobre as ideologias do dom, da deficiência cultural e das diferenças culturais. Soares (1996,p72) demonstra a crueldade da “patologização da pobreza. E afirma que:

Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (ibidem, ibidem).

Nesse contexto, a autora reconhece a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio da língua de prestígio, não para que o/a aluno/a substitua o seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais um instrumento de comunicação. Segundo Soares (1997,p.72) “uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio.”

Os enunciados tanto dos/as professores quanto dos/as alunos estão repletos da fala dos outros, isto é, de outros enunciados que são assimilados ou empregados de forma consciente ou inconsciente nas práticas discursivas do cotidiano escolar.

Ao tomar a linguagem como discurso, como interação social, percebe-se, conforme Bakhtin (2003), que qualquer palavra existe para o sujeito falante em três aspectos:

...como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos e de outros enunciados, e, por último, como palavra, a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2003, p. 294).

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa situou-se em uma abordagem qualitativa (Brown & Rodgers, 2002). Para alcançar os objetivos da pesquisa já citados anteriormente optamos pelo método de estudo de caso. O uso de múltiplas fontes de dados na elaboração de um estudo de caso possibilita, segundo mostra Yin (1994, p. 92). Foi feito o estudo de caso de três professores/as de Língua Portuguesa, do Ensino Médio: duas mulheres e um homem. Esses professores, nomeados de forma fictícia como Lúcio, Sueli e Rita, pertencem as Redes Estadual e Municipal de Ensino de Belo Horizonte, atuando em três escolas públicas situadas na periferia desta cidade, na Regional Leste, no período noturno. Foram utilizados vários instrumentos metodológicos, como 1) à observação com gravação de aulas; 2) a entrevistas com os/as docentes e discentes.

Tudo isto possibilitou uma análise mais aprofundada da interação e da negociação entre professores/as e alunos/as no contrato do processo ensino-aprendizagem. Fizemos a gravação de 12 aulas de cinquenta minutos de cada professor/a, perfazendo um total de 36 aulas. Entretanto, neste trabalho será apresentado somente a análise de aulas da professora Sueli.

Realizou-se entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes das três escolas. O método usado para a análise dos dados foi a análise do discurso. Na medida em que, para Orlandi (2007, p. 15), o discurso é a palavra em movimento, a prática de linguagem e uma prática que não engloba somente a representação do mundo, mas, também, uma significação do mundo, constituindo e construindo, portanto, o mundo em significado, e que, para Fairclough (2001, pp. 90-91), o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros, como é também um modo de representação”, o método da análise do discurso foi fundamental para estudo. Os enunciados do/a professor/a foram analisados tomando as categorias oriundas de Fairclough (2001), nomeadamente: Pessoa, Polidez, Polifonia de vozes.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE NEGRA TECIDA NAS PRÁTICAS DOCENTES DE SALA DE AULA

É na aula, em sala que se decide do seu sucesso ou fracasso dos discentes. E este é o que vai ficar associado à identidade dos sujeitos. Na pesquisa tratou-se dos estudantes negros, jovens do ensino médio. Percebe-se que a interação verbal entre os/as professores/as e alunos/as é um processo de construção de identidades sociais por excelência. No entanto, as relações que se tecem entre os que nela interagem, assumem características distintas de outras que se fazem no cotidiano, pois aquilo que o/a professor/a ‘faz dizendo’, no momento das aulas de português, permite-nos ver o jogo da trama discursiva que se estabelece, na prática pedagógica, e que possibilita a gestão, ou não, da palavra dos sujeitos, neste nosso caso, sujeitos negros, em sala de aula. Na sala de aula, o sujeito do discurso é coagido pelos dados da situação de comunicação – comunicação – contrato de comunicação, conforme mostra Charaudeau (1983, p. 50). Embora foram investigados três docentes neste trabalho apresentaremos a análise realizada na pesquisa de uma única docente, a professora nomeada ficticiamente de Sueli.

ANÁLISE DAS AULAS DA PROFESSORA SUELI

Passemos, nesse momento, à análise das aulas da professora Sueli, que lecionava Português na Escola Estadual Branca e cujo enunciado operador identitário, nas aulas, era constituído pela frase: “Ô, gente, vamos ouvir, escutem aqui.”.

AS VOZES EM DIÁLOGO

Na relação interativa em sala de aula, analisamos o que a professora Sueli faz com o enunciado do/a estudante a fim de identificar se a professora possibilita a manifestação das vozes dos/as discentes durante as aulas e a forma como isso acontece. Observamos que, nas aulas, a voz dos/as alunos/as se manifesta, na maioria das vezes, para expressar as opiniões e insatisfações com a forma pela qual Sueli conduz o processo de letramento. Percebemos, nos enunciados da professora, desde a primeira observação de aula, um “contrato silenciador das vozes” de seus/suas discentes para que permanecessem comportados/as a fim de mostrar para “o/a

outro/a” (no caso a pesquisadora) que os/as estudantes daquela sala “eram inteligentes e capazes de aprender”.

Professora: Então, vamos proceder para mostrar que vocês são inteligentes, capazes de aprender, ok? Tá certo?

Célia(N): Só hoje?

Professora: Hoje e todos os dias, ela vai voltar mais para assistir e também vê nossa aprendizagem; então, vamos!

Joaquim(N): Tava passando no Globo Repórter que eles mataram...

Professora: Atenção aqui, gente, escutem aqui, olha, o exercício vai ser para sexta-feira. Vocês vão terminar que não deve ter feito todos, né? Então, vocês vão terminar e, na próxima aula, vou fazer a correção junto com vocês. E nós vamos continuar a aula teórica hoje, certo? Continuação de substantivo. Hoje nós vamos entrar com gênero, gênero de substantivo.

Carlos(N): Nossa, essa matéria não acaba, não?

Marta(N): Professora, essa matéria não acaba, não?

No entanto, todo contrato exige uma adesão do outro. Isso nos leva a ver que, nas situações de comunicação institucionalizada, como o contexto de sala de aula, nada está previamente concluído, com chances de obter sucesso, pois toda professora deve perceber que, além do alibi do institucional, cujo direito de palavra parece já estar confirmado pela simples presença do público (alunos/as), é preciso que lhe seja reconhecida uma identidade de sujeito competente (Charaudeau, 1983). Nesse sentido, é preciso que sejam preenchidas certas condições para que os sujeitos falantes de uma comunidade social reconheçam entre si esse direito recíproco à fala e à construção do sentido e que, assim, o ato de comunicação possa se realizar, pois existem três condições que fundamentam o direito à fala: o reconhecimento do saber, do poder e do saber fazer. E, como o contrato de comunicação não é fixo, cabe à professora, na sala de aula, a capacidade de conquistar a credibilidade dos/as destinatários/as.

Quando Sueli utiliza a expressão: “então, vamos proceder para mostrar que vocês são inteligentes, capazes de aprender, ok? Tá certo?”, parece-nos naturalizar um mito, dentre tantos veiculados na escola, que não é problematizado, por exemplo, de que inteligente é quem **aprende português** e quem não sabe é inculto. A fala da aluna Célia que diz: “Só hoje? Parece inquirir a professora a respeito de quanto tempo precisavam “proceder”, manter aquele “papel

de alunos/as comportados/as” e que aprenderiam português. Ao retomar a fala da discente, Sueli informa a todos/as que esse comportamento deve ser mantido nas aulas consecutivas, no sentido de garantir o silêncio nas aulas.

Em seguida, assume sua função de professora e faz uso não só da expressão “Nós vamos continuar a aula teórica hoje, certo?”, que visa amenizar seu poder, como também da interrogativa “certo?”, que expressa uma certeza de que o “contrato” será aceito por todos/as.

Outras vezes, verificamos que Sueli ignorava as perguntas de seus/suas alunos/as desconsiderando o que diziam. Tentava, por meio de advertência, garantir que houvesse silêncio, o que, no entanto, não acontecia. Na sexta aula, todavia, a professora retomou de forma positiva o enunciado do aluno Antônio, ao reconhecer que havia iniciado a aula sem cumprimentar os/as alunos/as.

Na maioria das aulas, a professora fazia uma avaliação negativa dos enunciados de seus/suas discentes, inclusive quando esses/as reclamavam da forma desorganizada como Sueli escrevia os exercícios no quadro ou, ainda, porque a docente permanecia na frente dos/as discentes e, também, porque a professora apagava o quadro sem que houvesse dado tempo para que os/as estudantes copiassem a matéria e atividades nos cadernos.

Percebemos que diferentes vozes reclamavam da aula de Sueli; uma em meio às outras denuncia, na voz do aluno Mateus (aluno branco), durante a aula, que os/as estudantes não estudam. Essa observação do aluno veio a ser ratificada pela aluna Marta (negra) que reclama que existe muita coisa para copiar, e a professora está na frente da face da discente. Nesse contexto, todo o tempo da aula era gasto para a cópia de tarefas do quadro, por isso Marta reclamava em meio a palavras de baixo calão: “Ô professora... é por isso que a gente não tem nada no caderno”. Na sala de aula, a professora, com seu falar e sua prática de escrever no quadro, visava calar os/as alunos/as. Percebemos que o silêncio, então, como forma de sentido, de significação, enquanto linguagem:

Non seulement, le silence subi ou consenti peut être aussi expressif que la parole, mais la parole elle-même (...) préssuppose un fond silencieux sur lequel elle se forme. La parole ne peut s'accomplir que en liaison intime avec un silence primordial dont elle apparaît d'abord comme une rupture, alors qu'elle est l'expression de la modulation (RASSAM, 1980, p. 17).

O fato de Sueli passar a tarefa no quadro e permanecer na frente dos/as discentes gerava muitos conflitos e atitudes de resistência, tais como ligar o celular, escutar música com som alto, ficar de pé, etc., uso de palavrões, como observamos em outras aulas.

Professora: ... então vocês vão continuar?

Cristian(N): Ô, professora, pare com esse negócio de apagar as coisas antes de perguntar.

Professora: Calma.

Cristian(N): Tem que perguntar antes de apagar o quadro. Depois a gente fica zuando sua aula, você vai reclamar. Já estou nervoso já.

Professora: Eu também.

Cristian(N): Ah!

Professora: Não fique nervoso, não.

Cristian(N): Taí, tá achando que sou menino, eu trabalho o dia inteiro [Obs: Depois dessa discussão, o aluno liga também o seu rádio do celular].

Fábio: Professora, a senhora está fechando aspas?

Professora: Não.

Essa recorrência de atos de resistência dos/as alunos/as apareceu na maioria das aulas. Vimos que o fato de Sueli apagar o quadro antes de os/as alunos/as terminarem a cópia do exercício era motivo de evocações de falas indignadas e enraivecidas, como a do aluno Cristian (negro) quando disse: “Tem que perguntar antes de apagar o quadro, depois a gente fica zuando sua aula, você vai reclamar, já estou nervoso já... Tá achando que sou menino, eu trabalho o dia inteiro”. Esse evento da aula pode se relacionar ao que nos revela Bakhtin (2002), quando afirma que “a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (pp. 88-89). Todo discurso, segundo o autor, se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esses conflitos de vozes, na sala de Sueli, nos remetem também ao que Benveniste (2005) afirma quando diz que “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como eu” (p. 288).

Entretanto, a preocupação com a avaliação de aprovação para a série seguinte, levava os/as discentes a ficar, algumas vezes, calados/as em sala para ganhar pontos. Isso fica explícito na aula, no final do semestre, quando percebemos que Cristian (aluno negro) já parecia não mais se importar em ser chamado “de menino” pela professora que, naquela aula.

Esse fato, em nossa análise, nos leva a indagar: Cristian e os/as demais alunos/as já estariam silenciados/as? Estaria o aluno acomodado a ser um número a mais na chamada para não ser reprovado e ganhar os cinco pontos que a professora estava a distribuir naquele dia ao dar o visto nos cadernos? Acreditamos que sim, pois a identidade é construída na relação com o outro, pois, assim como mostra Bakhtin (1992), “o excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade” (p. 45). Segundo o autor cada “eu” deve identificar--se com o “outro” e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê. Deve, ainda, colocar-se no lugar do outro e, depois, de volta ao seu próprio lugar, “completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele” (idem, ibidem). Nesse contexto, deve-se ainda, “emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, do meu saber, de meu desejo e de meu sentimento” (idem, ibidem).

Em outras aulas, percebemos que Sueli tentava chamar a atenção dos/as alunos/as sobre si e, quando não conseguia, ignorava os casos e notícias que os/as alunos/as contavam entre os/as colegas da sala, a respeito da violência que acontecia na comunidade, tanto com as pessoas que os/as discentes conheciam quanto consigo próprios/as. Enquanto os/as estudantes conversavam com outros assuntos, a professora continuava a passar a matéria no quadro.

Professora: Gente, eu estou falando com vocês.

Deiziane(N): Agora, não sei se prenderam o Joãozinho.

Leandro(N): Prenderam em flagrante?

Davi(N): Não sei.

Cristian(N): O policial disse: Eu posso entrar na sua casa? Aí, eu disse não, já são dezoito horas. Aí ele me disse: Você entende de lei? Disse-lhe: entendo, você não pode entrar na minha casa, não tem mandado.(Aula 8, E 11 a 13).

Nesse contexto, ficamos a nos perguntar: qual a representação/concepção de aluno/a que Sueli tinha? Que imagem fazia desses/as alunos/as enquanto sujeitos de aprendizagem?

Quem eram esses/as alunos/as para a docente, quem era Sueli como professora para os/as alunos/as? Percebemos, nas aulas de Sueli, a linguagem vista como arena de conflitos, inseparável da questão do poder. O poder da professora, no entanto, é instável e mutável à

medida em que os/as discentes falam para denunciar uma situação que os impedia de aprender o português. Nesse sentido, os enunciados dos/as alunos/as visavam deslocar o poder da professora em determinados momentos. Daí a necessidade de que a negociação entre Sueli e alunos/as acontecesse durante as aulas. Esses conflitos associados à péssima metodologia da professora Sueli levava o/a discente a se distanciar, cada vez mais da língua culta padrão.

A CONSTITUIÇÃO DA FACE DOS OUTROS

Constatamos, na categoria de Pessoa que os enunciados utilizados por Sueli evidenciavam uma distância social entre a docente e os/as discentes. Percebemos que a professora buscava, por meio de enunciados de repreensão associados à ameaça de perda de nota, o controle do comportamento dos/as alunos/as na sala. Na interação entre professora e aluno/a, o poder discursivo que a docente exerce em relação aos/as discentes pode levar a um menor controle interacional por parte da docente à medida em que Sueli não seleciona os falantes, por exemplo, ou tenta impedir suas ações discursivas. Isso pode desencadear não apenas tentativas de fuga dos/as discentes ao controle da professora como, também, desafios à sua autoridade, pois, conforme salienta Benveniste (2005, p.286) “ Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica reciprocidade – que eu me torne um tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu”. As primeiras observações de interação entre a professora Sueli e seus/suas alunos/as velaram a dificuldade da docente para manter sua autoridade de professora perante a turma. Nesse sentido, constatou-se que, em todas as aulas, Sueli utilizava de enunciados de repreensão ao comportamento dos/as discentes que iniciavam trocas conversacionais para reclamar, contestar, comentar, lamentar etc., a respeito das aulas da professora. Essas repreensões vinham sempre associadas com avisos, ameaças, advertências ou comentários que eram ameaçadores da face negativa dos/as ouvintes.

Notamos que Sueli sempre utiliza as palavras “gente”, “você” ou “turma” para repreender os/as alunos/as. Isso denota uma ausência total de reconhecimento dos/as discentes enquanto sujeitos diferentes, com histórias e nomes próprios, inseridos no mundo e agentes do mundo. Tomaremos a segunda aula para procedermos à análise dos enunciados de repreensão proferidos pela professora, porque essa aula – de produção de texto – nos pareceu ser um retrato perfeito

de todos os demais enunciados de repreensão realizados por Sueli no conjunto das aulas observadas.

A resposta que Sueli recebia dos/as discentes não deixava nenhuma dúvida quanto ao fato de que os/as alunos/as não haviam entendido o que era uma redação descritiva e nem tão pouco como executar essa tarefa de produção de texto. Isso gerou um conflito na turma e muitas reclamações. Assim, quanto mais os/as estudantes eram advertidos/as pela professora, mais conversavam e reclamavam da atividade e do tempo dado para realizá-la. Ficou evidente que os/as alunos/as não tinham sido informados/as de que essa tarefa seria pontuada, por isso questionavam e reclamavam como podemos ver na sequência da interação:

Tânia(N): Não entendi nada.

Antônio(N): Ah, não entendi.

Professora: Atenção aqui, gente, vocês vão fazer silêncio para eu poder explicar para vocês. Então, ó, a professora está aqui na sala assistindo à pesquisa, assistindo à aula sua. Isso aí, que impressão ela vai levar para a faculdade desse jeito?

Félix(N): Não entendi não, é ridículo.

Professora: Vocês entenderam muito, agora vocês vão fazer.

Félix(N): Não entender não é ridículo (Aula 2, E 24 a 33).

O que se espera, ao fazer uma pergunta, é que alguém se ofereça para responder. Portanto, essa é a estratégia utilizada por Sueli ante todo o conflito de vozes que denunciavam a não compreensão da tarefa. Notamos que a docente, sem qualquer polidez, procura negociar a participação dos/as alunos/as e usa, nesse momento, do seu poder e de sua autoridade para dar continuidade à aula; afinal, é a professora quem tem o papel de conduzir e motivar o processo de letramento em sala. Conforme nos mostra Sousa (1993):

Se toda interação da aula resulta de uma intenção pedagógica, esta torna-se contudo mais explícita quando se manifestam falhas no saber dos alunos, tenha ele sido solicitado pelo professor (como se verifica por exemplo quando a aluno afirma não saber a resposta, erra ou se cala) ou declarado pelo próprio aluno através de solicitações da informação que lhe está em falta (como quando o aluno diz: “Não percebi. Pode explicar de novo?” (SOUSA, 1993, p. 25).

Nessa tentativa de solução do conflito, quando Sueli responde à troca iniciada pelo aluno Félix (negro) que reclamava que a professora estava à sua frente, percebemos que o enunciado de

Sueli é mais categórico e interrogativo: “Eu estou falando para vocês. Vocês entenderam então, não é?”. Na sequência, a professora explica, então, para os/as discentes o que significava “descrever” e exemplifica como os/as estudantes poderiam construir um texto descritivo.

Nesse contexto, a docente utiliza, então, da estratégia de polidez (Lakoff, 1973), como forma de negociação, pois, afinal, Sueli não oferecera alternativa na ordem de produção de texto. Mas como percebe a reclamação dos/as alunos/as, a professora mitiga seu poder tomando uma posição apaziguadora ao informar para o aluno que não precisava se preocupar com o tempo. Em seguida, porém, a professora faz um comentário crítico que gerou mais insatisfação nos/as alunos/as, como vemos nos enunciados e que ameaça negativamente a face dos/as discentes da turma quando lhes pergunta pelo raciocínio.

Professora: Ô, gente, mas conversando, vocês não conseguem raciocinar.

Gente, onde está o raciocínio seus?

Leandro(N): Está aqui na cabeça.

Alunos/as: [Riem].

Percebemos que a professora, por meio da estratégia de ameaça de avaliação, desmotivava a produção de texto dos/as alunos/as, pois o tempo que concedia para a execução da atividade era menor do que o necessário para que concretizassem a elaboração da redação, quando dizia “quem não terminar dentro de 15 minutos vai perder ponto”. Nessa aula e no conjunto das demais, notamos que o tempo que a professora marcava para o cumprimento das tarefas era pouco para que os/as alunos/as terminassem as atividades propostas pela docente.

O enunciado da professora “gente, onde está o raciocínio seus?” produziu uma resposta do aluno Leandro (negro) que provocou risadas na turma, quando ironizou: “está aqui, na cabeça!” como num pacto de resistência pela luta de quem venceria o confronto que se estabelecera com a professora, que diante desse evento utiliza a estratégia de ameaça pela avaliação, para tentar retomar o controle da aula quando afirma: “gente, vocês vão perder ponto nesta aula de hoje”. No entanto, nessa interação, percebemos que as identidades são (re)criadas e por isso podemos considerar que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos envolvidos numa prática social. Os/as estudantes buscam falar,

questionar, responder aos enunciados da professora, que, insistentemente, solicita-lhes para escutá-la.

Então, após a não resposta de Sueli à aluna Marta (negra), a respeito de quantos pontos valia aquela redação e do desabafo da professora à turma pelo enunciado: “Ô, gente, essa aula hoje tá péssima com vocês desse jeito”, a fala do aluno Félix (negro) nos pareceu apontar o motivo da resistência dos/as alunos/as à aula de Sueli quando respondeu: “Professora, a aula que não tem conversa, não tem diálogo”, pois “a compreensão é uma forma de diálogo, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 1992, p. 132).

Nesse contexto, os/as alunos/as continuaram a conversar entre si sobre um evento policial que aconteceu com um dos colegas, o que desencadeou a fala repreensiva de Sueli. A resposta pontual da turma expressou-se pela voz, indignada e embargada, do aluno Félix (negro) quando afirmou: “Eu vou te responder, eu não entendi foi nada”.

Todavia, percebemos que Sueli ignorou essa resposta e continuou a repreender os/as discentes, transferindo para um aluno inominado a responsabilidade da desatenção do colega à sua aula.

E é nesse clima de conflito que ecoa o sinal para finalizar a aula, juntamente com a exclamação de Félix: “Graças a Deus!”. Sueli, então, após pontuar para a turma que os/as estudantes não estavam respeitando a aula, ameaça a face positiva de todos/as alunos/as ao afirmar que levaria o caso à direção. A professora deseja que a turma fique em silêncio para ouvi-la e isso não acontece. Observamos que o silêncio, conforme mostra Orlandi (1997), não pode ser considerado como ausência de som e palavras, mas, ao contrário, aqui o tratamos como um princípio e um fundamento necessário a toda significação, pois: “o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim ele aparece como o espaço diferencial da significação: o lugar que permite à linguagem significar” (p. 70).

Compreendemos como essa condição de silêncio tão esperado por Sueli remete-nos ao que Orlandi (1997) nomeou de incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido; a essa noção de silêncio a autora chamou de silêncio fundador.

Tomando essa noção de silêncio fundador é que Orlandi (1997) considera o silenciamento – a política do silêncio – que tem duas formas de existência: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O primeiro produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, um algo anti-implícito,

um não dito necessariamente excluído. Já o silêncio local relaciona-se com a interdição do dizer aquilo que se está proibido de dizer.

Notamos que, todas as vezes em que Sueli repreendia um/a aluno/a, era para coagilo/a a escutá-la, escutar o que a professora tinha para lhe dizer durante as aulas de português.

Por isso as formas de repreensão, adotadas pela professora, sem o devido cuidado, não só evocava nos/as alunos/as diferentes reações, mas também provocava uma indisposição dos/as discentes para assistir e participar das aulas de português. As interrupções de enunciados proferidas por Sueli são outra forma pela qual seus discursos foram percebidos como ameaçadores de face do/a aluno/a durante as aulas de português. A reincidência de enunciados repreensivos, detectados no conjunto das aulas, provocava atitudes de resistência dos/as alunos/as, como exercícios de tarefas de outras disciplinas, conversas, uso de rádios para escutar música, o que leva Sueli a solicitar: “Abaixem o volume da voz”.

O silêncio marca certa vontade da parte do/a locutor/a do silêncio que quer comunica-se por meio dele. Mais uma vez, vemos a professora indagar do aluno qual era seu número. O nome próprio é uma das garantias da singularidade do sujeito enquanto tal, conforme nos apontou Jurandir Freire Costa (1989, p. 13). Portanto, essa prática de Sueli de tomar sempre o/a aluno/a como um código numérico anulava os sujeitos em suas singularidades.

Assim, através do silêncio, a professora agia anulando o outro, recusando-lhe toda e qualquer possibilidade de difundir o sentido de seu próprio comportamento. O silêncio é um instrumento de poder tão forte quanto a palavra, pois ele tem em si o poder de anular o discurso do outro.

Nesse sentido é que identificamos que, numa situação como a descrita, os/as alunos/as falam para silenciar a condição de resistência deles/as: não falam de si, não falam da aula, nem dela participam e não falam da professora, ao contrário, ignoram-na. Falam porque a fala implica incluir o lugar de onde se fala e a fala do outro – lugar simbólico. Para que o/a aluno/a seja um “eu” é necessário à sua entrada no simbólico, pois estar no simbólico é estar na estrutura da linguagem. E só na linguagem o sujeito se constrói (Lacan, 1979).

Observamos que os/as estudantes não tinham nenhum material de apoio para executar as tarefas em sala, nem gramática, nem livros de Língua Portuguesa. Apenas copiavam mecanicamente as atividades reproduzidas no quadro. Nesse contexto, o que o/a aluno/a fazia durante as aulas era manifestar comportamentos de resistência tais como: chegar atrasado/a na sala, sair da sala,

ficar de pé e olhar pela janela, namorar na sala, ligar o rádio do celular, falar palavrões etc., no sentido de explicitar sua insatisfação com a aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da categoria de Pessoa nos permitiu identificar um elevado uso da forma de autorreferência no singular nos enunciados de Sueli. Observa-se que essa forma parece ser uma estratégia da professora não só para iniciar e ordenar as tarefas a serem desenvolvidas nas aulas, mas também determinar onde, como e em quanto tempo as atividades deveriam ser feitas. Com essa estratégia, Sueli buscava demarcar sua autoridade e poder como professora.

Percebe--se que o uso das expressões “ô gente, ô turma”, dos pronomes “vocês, você, quem” e do substantivo coletivo “pessoal”, assim como a não identificação dos/as alunos/as pelo nome próprio revelava um apagamento do sujeito, pois nomear a pessoa pelo nome é respeitá-la em sua identidade, já que o nome próprio é que singulariza as pessoas nos processos de interação social.

Nota-se, nos enunciados da docente, desde a primeira observação de aula, um “contrato silenciador das vozes” de seus/as discentes, cuja finalidade era mostrar “aos outros” que os/as estudantes eram inteligentes e capazes de aprender. Contudo, a forma como Sueli conduzia o ensino de português provocava muitos conflitos de vozes, insatisfações e resistência dos/as alunos/as durante todas as aulas.

Verifica-se que a prática pedagógica que Sueli adotava nas aulas de português visava silenciar os/as discentes e, para tanto, ela recorria à avaliação como mecanismo de poder. A docente não conseguia conduzir um trabalho de ensino de português com seus/suas discentes.

A professora, nas poucas vezes em que tentou começar a explicação de algum conteúdo, geriu seus enunciados de forma categórica e de acordo com a linguagem escrita no livro de português.

Constata-se que, na maioria das aulas, a professora fazia uma avaliação negativa dos enunciados dos/as estudantes, inclusive quando eles/as reclamavam da forma desorganizada como Sueli escrevia os exercícios no quadro, ou, ainda, quando visavam deslocar o poder da professora em

determinados momentos do evento aula. Detecta-se que os enunciados interrompidos da professora visavam silenciar os/as alunos/as. Dessa forma, ao repreender constantemente os/as discentes, a docente buscava anular o discurso de cada aluno/a. Tanto a metodologia adotada pela professora, quanto o uso da estratégia de ameaça de avaliação para com os/as alunos/as, no entanto, só serviam para desmotivar a aprendizagem dos/as alunos/as pelo português e gerar resistências à fala da professora.

Percebe-se que não havia uma preocupação de Sueli para com a linguagem dos/as discentes, mas com a escuta que os/as alunos/as não demonstravam pela sua palavra. Não havia também um empenho da docente para trabalhar com o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita, oralidade, escuta e tantas outras que não eram desenvolvidas com os/as alunos/as durante as aulas. Nesse sentido, observa-se que a professora não fazia nenhuma intervenção na forma de tratamento e no vocabulário de palavras “grotescas” que os/as estudantes usavam em sala de aula.

Constata-se que Sueli não só excluía o/a aluno/a da possibilidade de aprender uma linguagem padrão culta, mas também contribuía para autorizá-lo/la a não fazer uso do código padrão escolarizado e de formas de tratamento mais refinadas no convívio social.

Detecta-se um “relaxamento” da professora quanto ao comprometimento com o ensino do português e com a aprendizagem dos/as alunos/as da língua padrão, não só porque a professora destacou que o livro que usa é “pobre”, mas também porque afirmou que usa um livro que não “aperta” o aluno, não é um livro difícil. Todavia, o que Sueli fazia, em todo o tempo da aula, era só copiar os exercícios no quadro e repetir a leitura do texto que escrevia, enquanto seus/suas discentes tentavam copiar.

Pode-se concluir que os enunciados de avaliação da professora só serviam para desmotivar a aprendizagem do português, criar conflitos em sala e impedir o crescimento intelectual dos/as estudantes, o que, como consequência, não contribuía para a construção da identidade negra do/a aluno/a na sala de aula. Assim, nessa tessitura de relações, por meio de seu operador identitário, a professora Sueli toma os/as alunos/as como faladores e como sujeitos incapazes, que não levam o estudo a sério, e desempenha o papel de professora que nega as diferenças identitárias dos/as interlocutores/as no processo do ensino do português.

Os resultados demonstraram que as práticas discursivas docentes não possibilitaram a aprendizagem do português, nas habilidades de leitura e escrita e literatura, e nem ajudaram na

construção da identidade dos jovens negros. A prática discursiva gerou o silenciamento das vozes dos discentes negros em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec. 1992,1999, 2004.

BAKHTIN M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Brasília: Senado Federal,1996.

CANDAU, Vera M. (Org.) **Didática crítico intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARAUDEAU, P. **Languages et discours**: elements de sémiolinguistique (theorie ET pratique). Paris: Hachette,1983.

_____. **Le contrat de communication dans la situation de classe**. Paris: Université de Paris XIII (CAD),1993.

DENORA, T.; MEHAN, H. Genius: A social construction – The case of Beethoven’s initial recognition. In: SARBIN, T. R.; KITSUSE, J. I. (Eds.), **Constructing the social**. London: Sage Publications, 1994. P. 157-173.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press,1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. Language and power. New York: Longman,1989.

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes,1979.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnica-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (Org.), **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.,2001. P. 85-91.

_____. **Cultura negra e educação.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

_____. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

_____. Educação e diversidade etnicocultural. In: RAMOS, M.; ADÃO, J.; BARROS, G. (Coord.), **Diversidade na educação: Reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2005.

_____. **Indagações sobre o currículo: Diversidade e currículo.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, J. **O seminário: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964, 1998, 1999. V.11.

LAKOFF, R. The logic of politeness: Or minding your p's and q's. In: **Papers of the Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society.** Chicago: 1973. p. 292-305

LIMA, M. Fazendo soar os tambores: O ensino da história e dos africanos no Brasil. In A.A. Brandão (Org.), **Programa de educação sobre negro na sociedade brasileira** (pp. 161-171). Niterói: Faculdade de Educação-UFF. 2004.

LOPES, A. L. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In C. M. C. Oliveira (Ed.), **Educação, Africanidades, Brasil.** Brasília: Editora UNB, 2007.

LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, 2003.

LOUREIRO, S. A. G. **Identidade étnica em re-construção.** A resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Ed. O Lutador, 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra** (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____.; GOMES, L. N. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global. 2006.

NASIO, J. D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NEGRÃO, E. V. A. Discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, nov. 1987.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

RASSAM J. **Le silence comme introduction à la métaphysique**. Toulouse: Association des Publications Universitaires, 1980.

RIBEIRO, R. I. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-designificado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M. R. S. ; et al. **Negro, educação e multiculturalismo**. São Paulo; Ed. Panorama, 2002.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001.

_____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 25-34, 1991.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 19-23. 1987.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador. EDUFBA, 2001.

SILVA, L. A. (1998). Polidez na interação professor/aluno. In D. Preti (Org.), **Estudos de língua falada**: Variações e confrontos (pp. 109-112). São Paulo: Humanitas.

SILVA, Tadeu. (Org). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1996.

SOUSA, M. L. D. **A interpretação de textos nas aulas de Português**. Porto: Asa.

SOUZA, S. J. **In Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Case study research: Design and methods.** 2. ed. Thousand Oaks, CA:Sage,1992, 1994.

DISCUSSION PRACTICES TEACHERS IN THE CLASSROOM AND THE CONSTITUTION OF BLACK IDENTITY

Abstract: This paper presents the results of a research on the discursive practices of high school teachers and the constitution of the identity of black students in public schools in Belo Horizonte. The objective was to understand the relationships between the discursive practices of teachers and the construction of the identity of young blacks, in literacy processes in high school. One of the specific objectives was to identify how the relations between students and blacks are given and how discursive practices may or may not constitute the identities of students during Portuguese classes. The theoretical foundations were based on the theories of language, mainly in the critical theory of Fairclough (2001, 2003), Bakhtin (1992, 2003), as well as of language scholars like Soares (1999), Orlandi (2001), Vygotsky (1993)) and of the identity and multiculturalism, racism, Hall (2002), Munanga (2004,2008), Gomes (2003, 2005), and the pertinent legislation, law 10639/2003. The methodology adopted was the case study, from the perspective of multiple cases. To carry out the research, it was used a recording of the teaching discourses, observation of classes and interviews with black teachers and young people. The corpus analyzed is composed of speeches given by teachers in interaction with black youths. The results showed that the teachers' discursive practices did not allow the learning of Portuguese in reading and writing skills and literature nor did they help to build the identity of the young blacks. It was observed that the practices of teachers and students were woven in the midst of a set of resistances of teachers' discourses and denial of ethno-racial differences.

Keywords: Language. Black identity. Didactics. Discursive practices.

A ATUALIDADE DO DESAFIO DE INCLUSÃO DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Valdenice de Araujo Prazeres¹ – prazeres05@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação II
Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga
65065-545 São Luís - MA, Brasil

***Resumo:** O artigo é fruto de parte das reflexões sobre um minicurso ministrado nos dias 25 e 26 de maio de 2017, por ocasião da II Jornada do CCSO/UFMA, intitulado “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação”, o qual teve como objetivo central discutir possibilidades do trabalho docente para o combate ao racismo e seus derivados, com fundamentação na Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentadores. Tendo por base as respostas a algumas questões integrantes de um questionário respondido pelo/as cursistas com a finalidade de traçar seu perfil, o presente trabalho refere-se a uma análise acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professor/as, especificamente no de Pedagogia. Partindo da autodeterminação racial do/as participantes, discute-se a complexidade de assumir-se negro/a no Brasil e a fragilidade no enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações cotidianas. Como síntese conclusiva, reitera-se a necessidade de a formação docente propiciar revisão de paradigmas e oferecer fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento de uma educação antirracista e contribuinte para a valorização da identidade e da cultura negra.*

***Palavras-chave:** Formação de professor/as. Educação para as relações étnico-raciais. Curso de Pedagogia.*

1 INTRODUÇÃO

Em 2003, após quase uma década² de trajetória no Congresso, foi sancionada a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no

¹ Doutora em Educação (UFRN-2016), graduada em Pedagogia (AEUDF-1987)

Ensino (BRASIL, 2003). Considerando seu conteúdo, esta lei é um marco histórico na luta antirracista brasileira, pois institui a possibilidade – inexistente, oficialmente, no país, salvo experiências isoladas – de um trabalho educativo que reconheça e valorize a diferença e a diversidade étnico-racial.

Pautando-se pelos desafios no cumprimento da referida lei, o Movimento Negro apontou a necessidade de diretrizes orientadoras acerca de princípios, indicações e normas, tendo em vista sua implementação. Nesse sentido, em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 01/2004 (BRASIL, 2004b), antecedida pelo Parecer do CNE Nº 03/04 (BRASIL, 2004a) que o fundamenta, cuja relatoria coube à pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora de várias produções sobre temáticas que articulam educação e relações étnico-raciais.

Não obstante a publicação dessas orientações há mais de uma década, assim como a produção de uma vasta literatura e materiais didáticos para o tratamento da temática, sua implementação na realidade escolar segue sendo desafiadora, sobretudo em se considerando os vários aspectos a serem enfrentados pelo/as docentes no planejamento e execução de seu trabalho, de modo a concretizá-las. Isso porque o conjunto desse escopo jurídico demanda o repensar da articulação entre educação e raça/etnia de uma forma ampla, balizada pela ruptura com princípios de homogeneidade cultural e a desconstrução de um imaginário constituído por preconceitos e estereótipos negativos atribuídos aos povos africanos e seus descendentes que têm historicamente fundamentado o currículo escolar, para dar lugar a um projeto assentado na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como na reeducação das relações étnico-raciais.

Coloca-se, então, a necessidade de desenvolvimento de um trabalho de forma sistemática e permanente nas escolas, não se restringindo a um determinado período do ano (semana do 20 de novembro), conforme várias pesquisas constatam estar se concretizando em grande parte delas, desde que essa discussão ganhou visibilidade. Também requer mudança na cultura escolar e na postura do/as professor/as de modo a incidir na reflexão sobre as práticas pedagógicas e em proposições para o redimensionamento do Projeto Político Pedagógico, o

² O embrião da referida lei foi apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Paulo Paim, em 1995, tendo o projeto sido encaminhado ao Senado, contudo arquivado. Quatro anos depois (março de 1999), os deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi apresentaram o Projeto de Lei nº 259 que estabelecia a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a temática História e Cultura Afro-Brasileira (XAVIER; DORNELLES, 2009).

que não pode prescindir do domínio de conhecimentos sobre o legado africano e a diáspora negra para revisão de crenças e valores.

Tais pressupostos justificaram a oferta do minicurso intitulado “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação”, ministrado nos dias 25 e 26 de maio de 2017, por ocasião da II Jornada do Centro de Ciências Sociais (CCSo) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O presente artigo é fruto de parte das reflexões sobre esse trabalho, tendo por base as respostas a algumas questões integrantes de um questionário respondido pelo/as cursistas com a finalidade de traçar seu perfil.

Nessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de desenvolver uma linha argumentativa – e reiterativa – acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professore/as, especificamente no de Pedagogia.

Para tanto, parte de uma discussão pautada na autodeterminação racial informada pelo/as participantes do minicurso, retomando a análise bastante debatida, porém, sempre atual, da complexidade de assumir-se negro/a no Brasil e sua possível implicação no desenvolvimento de uma pedagogia de combate ao racismo. Na esteira desse raciocínio, o artigo prossegue com uma reflexão sobre a relevância de uma fundamentação teórica e metodológica sobre educação antirracista no percurso formativo de professore/as da Educação Básica (EB), tendo em vista o enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações escolares cotidianas.

2 TORNAR-SE NEGRO/A: UMA DEMANDA SEMPRE ATUAL

Primeiramente, é cabível destacar que a proposição do minicurso “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação” se insere em um processo mais amplo de reflexão sobre os desafios ainda – ou sempre – atuais da incorporação da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial de professore/as para a EB. E vincula-se aos esforços de articulação entre pesquisa, extensão e ensino no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professore/as para educação das relações étnico-raciais*, ligado ao Departamento de Educação II da UFMA.

Este grupo desenvolve uma pesquisa³ referente à análise de avanços, entraves e desafios na inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática em tela no currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA e UEMA, campus São Luís. Então, numa perspectiva de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade, bem como de enriquecimento da dimensão da pesquisa, o minicurso foi pensado como possibilidade de nutrir as reflexões sobre as necessidades formativas de professore/as acerca da temática da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Tendo como objetivo central discutir possibilidades do trabalho docente para o combate ao racismo e seus derivados, com fundamentação na Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentadores, o minicurso disponibilizou 40 (quarenta vagas) sendo apenas 18 (dezoito) inscrições efetuadas, em sua maioria estudantes de Pedagogia da UFMA dos primeiros períodos (1º ao 4º período). O quantitativo de inscrições já nos permite analisar o pouco interesse de docentes e discentes da EB e de nível superior, respectivamente, pela temática proposta, visto que o minicurso tinha como público-alvo docentes da EB, demais profissionais da educação e licenciando(a)s.

A ação foi realizada em dois dias e, em linhas gerais, privilegiou interações dialógicas no sentido de discutir teoricamente como os estereótipos étnico-raciais estão constituídos na sociedade brasileira, tendo como horizonte a abordagem do marco legal que estabelece a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e ensino da História e Cultura africana e Afro-brasileira, atentando para termos e conceitos presentes no debate sobre a temática. Além disso, a partir de um formato similar ao de uma oficina, discutimos alguns aspectos centrais para a construção de uma proposta político-pedagógica que trabalhasse, em nível de EB, com uma pedagogia para o enfrentamento das tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações e para a formação de atitudes e posturas de orgulho do povo negro em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Quatro procedimentos metodológicos foram utilizados visando, a um só tempo, fomentar discussões e construir dados sobre o perfil do/as cursistas, suas representações sobre a África, estereótipos étnico-raciais e conhecimentos referentes alguns aspectos da história e cultura africana, a saber: 1) questionário de perfil do/a participante do minicurso, 2) técnica de livre

³ A pesquisa intitula-se: Formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise do currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA E UEMA, campus São Luís.

associação de palavras sobre a África, 3) questionário “Verdades e Mentiras sobre a África” e 4) formulário para avaliação do minicurso.

Portanto, essas técnicas e instrumentos eram parte integrante do minicurso, isto é, não foram utilizados em momentos estanques e são justificadas com base no entendimento que a coleta de material para apreensão dos estereótipos se dá mediante metodologias múltiplas. Assim, cada procedimento era discutido e ensejava um debate sobre as respostas dadas pelo/as cursistas, abrangendo também a perspectiva de reflexão sobre e desconstrução dos estereótipos que possuíam em relação ao povo negro e à África.

De posse dos resultados foi possível refletir sobre o desafio, ainda atual, à inclusão da temática da ERER no currículo dos cursos de formação docente.

Dezessete cursistas responderam ao questionário utilizado com a finalidade de traçar seu perfil. Os dados revelam que quatorze, o que corresponde a 82,3%, são graduando/as em Pedagogia, sendo que um já concluiu outra Licenciatura (Geografia) e um curso de Especialização; dois, representando 11,7%, são estudantes de Biologia, mas também já concluíram outro curso de Licenciatura (Filosofia e História). Apenas uma pessoa é estudante de bacharelado – Relações Públicas.

A grande maioria do/as cursistas, 70,5%, pertencia ao sexo feminino (12), tendo idade entre 17 e 46 anos, como pode ser conferido no quadro a seguir (Quadro 1):

Tabela 1 - Faixa etária do/as cursistas.

Faixa etária	Qtd	%
17 a 20	11	64,7
21 a 30	03	17,6
31 a 46	03	17,6

Fonte: Dados coletados pela autora em maio de 2017

No que diz respeito à auto identificação de raça/cor (segundo classificação do IBGE), o/as participantes responderam como se segue (Tabela 2):

Tabela 2 - Auto identificação de raça/cor do/as cursistas.

Raça/cor (IBGE)	Qtd	%
Branco/a	0	0
Preto/a	2	11,7
Pardo/a	15	88,23
Amarelo/a	0	0
Indígena	0	0

Fonte: Dados coletados pela autora em maio de 2017

As respostas a este questionamento constituem-se o eixo de nossas reflexões no presente texto. Como pode ser constatado na Tabela 2, a grande maioria do/as cursistas se vê como pardo/as! Não é nossa intenção uma digressão sobre os sistemas de classificação racial no Brasil⁴, entendidos como uma construção social, histórica e cultural, tampouco sobre a ambiguidade que caracteriza sua relação com a identidade. Todavia, não há como nos eximir de tecer algumas considerações sobre a questão, no âmbito de uma reflexão sobre a atualidade dos desafios à incorporação da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial de professor/as. Afinal, o/as cursistas são quase todo/as licenciando/as.

Há décadas os movimentos sociais negros vêm denunciando as desigualdades entre brancos e não brancos, afirmando também, que os indicadores socioeconômicos, que visibilizam essas desigualdades, são bastante similares entre pessoas com variadas ascendências étnicas e/ou perfis fenótipos. Nessa perspectiva, entende que a categoria negro/a agrega o/as afrodescendentes e identifica os sujeitos que demandam a implementação de políticas públicas de inclusão social.

No entanto, esse entendimento vai de encontro com a realidade produzida pelas relações que se estabeleceram no Brasil e que influenciaram a forma como as pessoas se classificam ou são classificadas racialmente, bem como a identidade racial do/as brasileiro/as negro/as.

Com efeito, a despeito da opressão, exploração e violência que marcaram as relações entre branco/as e não branco/as, decorrentes pretensa superioridade e dos mecanismos de dominação dos povos europeus, construiu-se, no país, o mito da democracia racial e a ideia da mestiçagem.

A historicidade da ideia de mestiçagem revela as transformações do sentido a ela atribuído em diferentes conjunturas. Assim, ora foi vista como um grande problema, razão de nosso atraso cultural e econômico, ora como particularidade, capaz de contribuir para a formação de uma identidade nacional e para a convivência harmônica. Sem esquecer que no horizonte de um processo – e de uma política – de embranquecimento, a mestiçagem via miscigenação, seria necessária, mas também transitória, para a fixação de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca (GUIMARÃES, 2004), em coerência com os postulados da eugenia. Ou seja, para a evolução da raça e o distanciamento da raça negra.

⁴ Há inúmeros estudos sobre o assunto, por exemplo, Araújo (1987), Costa (1974), Maggie (1991),

Em uma sociedade alicerçada na virtuosidade da miscigenação, na possibilidade de ascensão social do/as mestiço/as e na negação do racismo, na qual, paradoxalmente, erigiu-se uma associação negativista ao termo negro – e, por extensão, às pessoas com esse pertencimento étnico-racial – tanto a classificação racial quanto a assunção de uma identidade negra revestem-se de grande complexidade. Nas palavras de Oliveira :

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente. (OLIVEIRA, 2004, p. 57)

É cabível lembrar que a classificação racial no Brasil não tem como critério apenas a aparência física, como a cor da pele, a forma do nariz e lábios, a textura dos cabelos e/ou características corporais. A situação socioeconômica é um aspecto que também a determina, do que decorre as várias categorias de cor criadas entre os polos branco e negro, as quais tendem a escurecer quando referidas a (ou indicadas por) pobres e clarear, no caso de pessoas com maior poder aquisitivo. Obviamente, sabemos que o dinheiro não embranquece, mas implica na variação denominativa da cor, no âmbito de estratégias sociais de negação do racismo, conseqüente da introjeção da ideologia da convivência harmônica e igualdade de oportunidades para todo/as, tendo por corolário a afirmação que o problema das desigualdades no Brasil seria social (diferenças econômicas e educacionais).

Desde as relações entre senhores e povos escravizados até, nos dias atuais, entre as pessoas que compõem a tão propalada “diversidade” brasileira, o preconceito e a discriminação racial têm estado presente cotidianamente e agravam-se em conformidade com aparência das pessoas (cor da pele e traços físicos em geral), que na combinação com a classe social agudizam-se. Peculiaridade, aliás, do racismo brasileiro, assentado no preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006) que leva o/a negro/a a desenvolver um processo de negação de sua raça, paralelamente ao de branqueamento, na tentativa de afirmação e busca de reconhecimento social.

A cor branca é tida na sociedade ocidental, e a exemplo na brasileira, como padrão de pureza e beleza, por isto o justo, a paz, o bom, o verdadeiro são sempre brancos. Já a violência, a feiura, o mal, são relacionados com a cor negra. Esta valorização do branco em detrimento do negro contribui para a construção de uma imagem negativa em relação a este último, que introjetada pelo povo negro, impacta negativamente na assunção de seu pertencimento étnico-racial. Afinal, conforme Munanga ” (2003, p. 37) nos ajuda a entender, no processo de

construção de identidade, a cor, raça ou etnia é um aspecto importante apenas para a população negra, uma vez que “os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura”.

Nesse ponto, vale recorrer a Castells (2000), no que tange ao entendimento de identidade:

A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo. (CASTELLS, 2000, p.16)

A identidade, então, é um processo complexo que envolve múltiplos aspectos; é construída nas interações sociais em um determinado contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, em decorrência de todo o processo de representações negativas do termo negro e do povo africano e afrodescendente, a construção e assunção da identidade negra, não é fruto tão somente da percepção da cor e/ou características corporais; envolve a tomada de consciência e posicionamento político frente à história de opressão, resistência e luta do povo negro nesse país. Nas palavras de Oliveira:

No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afrodescendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra. (OLIVEIRA, 2004, p. 57)

Nossas reflexões sobre a auto identificação do/as participantes do minicurso como pardo/as têm como base essas premissas, levando-nos a conjecturar que nesse contexto da mestiçagem, ser pardo/a também possui vários significados, sendo que a resistência em assumir a cor preta, a afrodescendência, a raça negra, é uma das mais preocupantes, considerando-se tratarem-se futuros/as professore/as.

Juntamente com branco, preto, amarelo e indígena, a categoria pardo é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificar a população brasileira no quesito "cor ou raça". É o segundo maior grupo racial, depois do branco. Segundo o IBGE, dados da Pnad (2014) informam que 45,5% do total da população brasileira se declaram branca e 45%, parda. A autoclassificação de cor preta é de apenas 8,6%.

O percentual de pardo/as foi o que mais cresceu nas últimas décadas até o ano 2009, quando o número de pessoas que se declaram pretas começou a crescer. Em 2006, o índice era 42,6% da população total do país e, em 2009, passou para 44,2%, tendo diminuído para 43,1% em

2010. Neste período, (2009-2011), somente a população que se declara preta aumentou, passando de 6,9% para 8,2%, respectivamente.

Para efeito de análise de indicadores socioeconômicos este Instituto, assim como os movimentos sociais negros e grande parcela de produções acadêmicas, agregam as categorias pardos e pretos como uma única: negros. No entanto, lembremo-nos sempre, *ser negro/a* é um posicionamento político.

Vejamos o que pondera Mattos (2000, *apud* MACHADO, 2008, p. 57) sobre o termo pardo:

Pardo foi inicialmente utilizado para designar a cor mais clara de alguns escravos, especialmente sinalizando para a ascendência europeia de alguns deles, mas ampliou sua significação quando se teve que dar conta de uma crescente população para a qual não era mais cabível a classificação de 'preto' ou de 'crioulo', na medida em que estes tendiam a congelar socialmente a condição de escravo ou ex-escravo. A emergência de uma população livre de ascendência africana – não necessariamente mestiça, mas necessariamente dissociada, já por algumas gerações, da experiência mais direta do cativo – consolidou a categoria 'pardo livre' como condição linguística para expressar a nova realidade, sem que recaísse sobre ela o estigma da escravidão, mas também sem que se perdesse a memória dela e das restrições civis que implicava. (MATTOS, 2000, *apud* MACHADO, 2008, p. 57)

Entendemos que nos dias atuais, a auto identificação como pardo/a tem o sentido de diferenciação (ou distanciamento) da população negra. Todavia, significa também discriminação em relação ao/às branco/as, embora aquele/as que assim se identificam nem sempre tenham plena consciência das implicações deste aspecto. Isso porque ainda que se diferencie do/a preto/a, jamais será branco/a, haja vista as desigualdades socioeconômicas entre tais grupos.

Além disso, assim como o preto/a, ainda que em menor grau de intensidade, o/as pardo/as são vítimas de preconceito e discriminação numa sociedade em que a branquitude (ROSSATO; GESSER, 2001) é considerada norma, padrão, ideal de superioridade. É como nos explica Ribeiro (2010, p. 223) a respeito da identidade do mulato: “posto entre dois mundos conflitantes – o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita – o mulato se humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”.

Ampliando um pouco mais a discussão sobre a categoria pardo, merece destaque o aspecto de negociação, de transformação na dependência de circunstâncias sociais ou de classe, que tem sido investigado por vários/as autores/as (HASENBALG, 2005; MONTES, 1996; MUNANGA, 2004; NOGUEIRA, 1998; REIS, 2002; SCHWARCZ, 2012; TELLES, 2003, por exemplo).

Schwarcz e Starling (2015, p. 94) sinalizam que a categoria pardo, forma intermediária entre preto e branco, parece referir-se a nenhuma das anteriores, um “coringa da classificação”,

propiciando que a pessoas transite entre essas fronteiras de cor/raça, o que revela a fluidez do sistema de classificação.

Quando associada à uma posição social e de classe a identificação parda permite a negociação da cor nas duas direções (preto e branco), numa perspectiva relacional, ou seja, sempre dependendo do contexto e circunstância da aplicação da escolha. É importante atentar que tal negociação pode ser utilizada como um marcador social em favor próprio, para benefícios individuais. Assim, pessoas pardas podem aproximar-se dos pretos em determinadas situações e distanciar-se em outras, por exemplo, quando se deparam com a discriminação e o preconceito.

Em artigo que examinam as atitudes raciais dos pardos no Brasil, Porto, Fuks e Muniz (2016) apontam o alinhamento destes com os brancos em situações de racismo, ainda que se aproximem dos pretos em termos de fronteiras sociais, partilhando com eles as desigualdades e vulnerabilidades. Em suas próprias palavras: “O pardo não tem nenhum incentivo para se sentir “negro” quando o que está na agenda são os estereótipos e ofensas aos pretos. O contrário é esperado quando seus interesses convergem com o dos pretos, como no caso da política de cotas” (PORTO *et al*, 2016, p. 16).

Numa sociedade que elegeu a mestiçagem como imagem, mas a branquitude como modelo e ideal a ser alcançado, a autoclassificação como pardo/a, ao tempo que se constitui um valor social, é também um obstáculo para a construção/valorização da identidade racial negra e afirmação de seus valores e visão de mundo. Munanga (2004) contribui com essa discussão ao observar que,

Algumas vozes nacionais buscam atualmente reunir todas as identidades, brancos, negros, indígenas em torno da unidade “mestiça” reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a idéia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias. (MUNANGA, 2004, p. 16)

Os números referentes às desigualdades no país revelam que, a despeito da ideia de um país de mestiço/as onde a democracia racial reina, os/as pardos/as também são vítimas do racismo, preconceito e discriminação. Inclusive verificamos esse aspecto em algumas respostas do/as cursistas quando questionado/as se já haviam sido vítimas de racismo e seis dentre ele/as (35%) responderam afirmativamente.

Entretanto, a *identidade mestiça*, por certo, impede-o/as de refletir criticamente – e posicionar-se – sobre a forma como vêm se dando as relações raciais no Brasil. Prova disso é

que dezesseis participantes marcaram NÃO como resposta à questão “em sua opinião, o Brasil é um país livre de racismo?” (01 marcou “sem opinião formada”), sendo que dez dele/as (58,82%) não se consideram racista e apenas seis (35,2%) admitiram que assim se consideram. Dados que demonstram o que há muito vem sendo debatido quanto impossibilidade de um país racista sem racistas, ou pelo menos, sem que as pessoas reflitam sobre os mecanismos de inculcação do racismo, bem como as formas de sua manifestação (e, por conseguinte, estratégias de enfrentamento).

Daí a importância de “tornar-se” negro/a. Importância esta que ganha outros contornos quando se trata de licenciando/as, futuro/as professore/as da EB. Todavia, havemos de ressaltar o que bem afirmam o/as Conselheiro/as das DCN ERER:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004a, p. 7).

Nessa perspectiva, se reconhecer como (tornar-se) negro/a nesse país é um processo que não pode prescindir de um processo de reeducação das relações étnico-raciais. É um processo que demanda um (re)conhecimento de nossas raízes africanas e de todo o legado histórico-cultural do povo negro, tanto na África quanto da diáspora, além da forma como se estabeleceram as relações raciais entre brancos e não brancos, tendo por consequência o quadro de desigualdades mantido através desde o século XV. Lembremo-nos da assertiva de Oliveira:

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. (OLIVEIRA, 2004, p. 57)

Desse entendimento deriva o imperativo de um aprendizado na perspectiva de desconstrução de toda uma história negada, silenciada e/ou distorcida, porque escrita e difundida do ponto de vista do colonizador, do eurocentrismo. E de um eurocentrismo engajado, enquanto sistema de dominação e, segundo Vieira (2012), modelo específico, no sentido de uma ideologia que abstraiu elementos comuns a muitos grupos étnicos da Europa e articulou uma visão generalizada a partir das referências grega e romana.

É necessário, então, um trabalho voltado para o ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a descolonização dos saberes africanos afrodescendentes, bem como dos currículos escolares (VIEIRA, 2012; GOMES, 2012) tanto na EB quanto nas licenciaturas. O horizonte é a apropriação de uma historicidade virtuosa

que, a um só tempo, se constitua referencial capaz de ajudar o/as licenciando/as na afirmação/construção/valorização de uma identidade que encampe a luta de combate ao racismo, bem como para a ruptura com a visão de mundo europeia e configuração de um futuro trabalho docente na perspectiva da pedagogia antirracista.

3 AINDA SOBRE ATUALIDADES: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Desde as décadas de 1970-80 os movimentos sociais negros, destacando-se o Movimento Negro Unificado (MNU), debateram e formularam propostas voltadas para o combate ao preconceito e estereótipos referidos ao/à negro/a e à cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, por meio de um trabalho que contribuísse para a construção e afirmação da identidade negra. No cerne dos debates, além do aumento do acesso e das condições de permanência da população negra em todos os níveis da escolarização, situava-se a formação docente para o desenvolvimento dessa pedagogia antirracista (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Dessa forma, uma sólida fundamentação teórica acerca das questões contempladas na abordagem das relações étnico-raciais constitui-se uma condição tanto para a construção da identidade negra entre o/as licenciando/as quanto para a concretização de boas situações de ensino e aprendizagem quando este/as estiverem no exercício da profissão. Sobre esse aspecto é cabível recorrer às palavras do Parecer das DCN ERER:

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004a, p.08).

Com efeito, a adoção de posturas, atitudes e procedimentos derivados de uma análise crítica da qualidade e efeito das relações étnico-raciais que têm se efetivado no país, demanda do/a docente, responsável direto/a pelo processo de ensino, uma sólida formação profissional. São oportunas as palavras de Gomes (2006) sobre esse aspecto:

Aprender [essa] diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas (GOMES, 2006, p. 29).

Sabemos que, historicamente, a escola tem se eximido de enfrentar e combater as manifestações de racismo e, o que é mais grave, tem atribuído a desigualdade no desempenho escolar entre discentes de diferentes pertencimentos étnico-raciais a suas condições socioeconômicas ou a ele/as próprio/as.

Sobre esse aspecto, vale recorrer a Cavalleiro (2000, 2001), cujas pesquisas vêm demonstrando que as crianças negras, desde cedo, sofrem diferentes consequências do racismo em situações escolares: não são estimuladas a participar da aula ou outros eventos da escola, deixam de receber afeto, são ridicularizadas por suas características fenotípicas ou retidas por conta do “pessimismo racial” que as consideram menos capazes intelectualmente que as crianças brancas. Em suas próprias palavras: “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 96).

Ou seja, poucas oportunidades para o seu sucesso lhes são oferecidas em um cotidiano escolar permeado por práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que contribuem para a fragilização de sua identidade, sem que o/as docentes enfrentem, adequadamente, essas situações (na maioria das vezes, devido à fragilidade de sua formação). Corroborar essa discussão as assertivas de Silva (2001) e Ribeiro (2002), ao atentarem para o desafio que os processos formativos de professore/as têm que enfrentar diante o silenciamento sobre temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira e à construção do pensamento racial no Brasil, com suas consequências que transformam diferença em desigualdades, inclusive no desempenho escolar.

Não são necessários muitos argumentos para entender que esse quadro contribui sobejamente para a construção negativa do autoconceito, da autoestima e, por conseguinte, da autonegação de aluno/as negro/as e sua inferiorização. Quadro potencializador de uma trajetória escolar marcada pelo baixo rendimento, repetência, evasão, bem como revelador da inconsistência dos discursos meritocráticos, que atribuem exclusivamente ao sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, a depender do potencial de aprendizagem, esforço e/ou oportunidades não desperdiçadas.

Com base nessas premissas, perguntamos ao/às participantes do minicurso já mencionado se já presenciaram cenas de racismo, preconceito e/ou discriminação racial. Quinze dele/as (88,25%) responderam afirmativamente. Na sequência a este questionamento, o instrumento solicitava que o/a participante discorresse um pouco sobre como procedeu, caso houvesse

presenciado tais cenas. Todo/as responderam, no entanto, para as análises que pretendemos realizar aqui, importa transcrever apenas algumas respostas⁵:

Simplemente observei. E como conhecia a pessoa afetada pela discriminação fiquei imaginando o que passava na cabeça da outra pessoa que a destratou (C2).

Eu fui co-participante da situação, no qual eu e colegas de ensino médio no momento do recreio proferimos apelidos racistas a um garoto negro que estava se divertindo conosco (C3).

Cenas assim são comuns em sala de aula, e costumam “passar batido”, disfarçadas por brincadeiras e na maioria delas eu não me manifestei (C5).

Presenciei um caso em que um garotinho sofria preconceito pelo seu cabelo afro. Porém, não fiz nada (C7).

Na ocasião eu não interfeiri, apenas deixei passar (C9).

Situação de estar com os amigos e uma pessoa negra se aproximar e alguém preconceituar daquela pessoa ser um assaltante. Eu não questioneei a situação no momento (C12).

O ensino fundamental e médio foram repletos de cenas de racismo. Chamar o colega negro de macaco, pinche, sombra e preto eram corriqueiros e motivos de gozação (C15).

A nosso ver, revela-se nessas respostas, a necessidade de fundamentação acerca dos aspectos que permeiam as relações raciais vivenciadas no país e, conseqüentemente, na escola. Tal fundamentação tem o sentido de construção de “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”, que no discurso das DCN ERER, têm como objetivo:

[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004a, p. 7)

Tal necessidade formativa revela-se no fato de 82,35% do/as participantes do minicurso classificarem seu conhecimento sobre o tema do minicurso entre Regular (47%) ou Ruim (35,2)%. Registre-se que apenas 03 (três) cursistas, o que corresponde a 17%, consideram Bom esse conhecimento; e ninguém o avalia como Ótimo.

O desejo de obter mais informações sobre o tema, em razão do pouco conhecimento que têm sobre a educação para as relações étnico-raciais e, especificamente, acerca das questões relacionadas ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos termos da Lei 10.639/03, esteve presente em quase todas as respostas referentes ao questionamento sobre a decisão em fazê-lo.

⁵ No intuito de preservar o anonimato, o/as cursistas foram identificado/as pela letra C (cursista) seguida de numerais de 1 a 17.

Vale ressaltar que doze cursistas (70,5%) informaram não ter tido experiências formativas e/ou de trabalho anteriores que envolvessem a temática em referência. Do/as cinco que afirmaram já ter vivenciado tal experiência, dois a avaliam como Regular (1) e Ruim (1). Uma resposta ilustra as justificativas para essa avaliação:

Ainda falta um maior conhecimento, participação em maiores espaços formativos na área da EREER que infelizmente é pouco trabalhada na formação docente (C8).

Esses dados demonstram a relevância de um processo formativo docente, tanto inicial quanto contínuo, que tenha por base a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com as necessidades formativas do/as futuro/as professore/as, na perspectiva de ampliação do conhecimento sobre a contribuição dos povos africanos escravizados e sua descendência para a construção da nação brasileira e de fundamentação/instrumentação para o enfrentamento e combate ao racismo na escola e na sociedade como um todo.

No caso da discussão deste artigo, importa sublinhar a relevância de um processo ancorado a essas bases no curso de Pedagogia, o qual, segundo o Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui suas Diretrizes Curriculares, refere-se:

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Além do exercício profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que por si só já denota a importância desse/a profissional no processo educativo de crianças, jovens e pessoas adultas, o/a Pedagogo/a pode trabalhar em diversas dimensões da Educação, escolar ou não: gestão e/ou coordenação pedagógica de escolas; consultorias e assessorias; editoras de livros didáticos; espaços variados que desenvolvam trabalho educativo, a exemplo de hospitais, bibliotecas, museus e brinquedotecas; Organizações Não Governamentais (ONG's); órgãos públicos vinculados aos sistemas de ensino ou que desenvolvam ações que demandem conhecimentos pedagógicos, entre outras.

Nessa perspectiva, ainda é desafiador um processo formativo no curso de Pedagogia que se apresente como uma possibilidade para o planejamento, execução, avaliação e redimensionamento de um trabalho voltado para o combate ao racismo, ao preconceito, e à

discriminação étnico-racial não apenas no contexto da escola, mas em todos os ambientes formativos que esse profissional possa vir a atuar. Que fundamente um fazer pedagógico que contribua para lidar com concepções e práticas baseadas em preconceitos, estereótipos e discriminação, como também resgate a historicidade africana e afro-brasileira, negada ou distorcida ao longo da história da educação escolar no Brasil. Enfim, que as disciplinas ofertadas no decorrer do curso contemplem conteúdos de diferentes áreas do conhecimento que propiciem domínio conceitual das questões relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais bem como a reelaboração dos saberes alicerçados no eurocentrismo, em consonância com a Lei nº 10.639/03 e sua legislação complementar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto pretendemos desenvolver uma linha de raciocínio acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professore/as, especificamente no de Pedagogia.

Partimos da autodeterminação racial do/as participantes de um minicurso, cuja a maioria é de licenciando/as – de Pedagogia – que optou pela categoria pardo/a, para discutirmos a atualidade e importância de “tornar-se negro/a” tanto para o resgate/valorização da identidade negra, quanto para o reconhecimento do lugar de relevância dos estudos africanos e afro-brasileiros, tendo em vista a ruptura com uma visão de mundo colonialista, racista, conservadora e excludente.

A partir de respostas do/as cursistas sobre aspectos relacionados ao racismo e seus derivados, à decisão em fazer o referido minicurso e o conhecimento sobre a temática abordada, foi possível perceber as possíveis fragilidades no enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações cotidianas, escolares ou não.

Nesse sentido, argumentamos sobre a necessidade de um processo formativo que conduza à problematização do referencial eurocêntrico que negligencia, marginaliza e/ou omite outras formas de vida e pensamento, em prol do acesso a conhecimentos e saberes da ancestralidade africana e da história de resistência e luta afro-brasileira, tendo como horizonte a configuração de uma prática curricular coerente com a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Decorridos quatorze anos da publicação da Lei 10.639/03, sua implementação ainda é um desafio, por isso reiteramos a necessidade de a formação docente propiciar revisão de

paradigmas e oferecer fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento de uma educação antirracista e contribuinte para a valorização da identidade e da cultura negra.

O desafio repousa, portanto, em explorar aspectos teóricos, metodológicos e didáticos dos conteúdos referentes à temática da educação para as relações étnico-raciais com recursos da Literatura, Arte e História, de modo a ampliar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e subsidiar a construção e valorização da identidade negra entre o/as licenciando/as, bem como a configuração de projetos interdisciplinares no âmbito de uma pedagogia de combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Secad, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01 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. Brasília, DF, 2004b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A Classificação de 'Cor' na Pesquisa do IBGE: Notas para Uma Discussão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, São Paulo, 1987.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Tereza Cristina N. Araújo. O Princípio Classificatório 'Cor', sua Complexidade e Implicações para um Estudo Censitário. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 36, n. 3, Rio de Janeiro, jul.-set./1974.



GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação, **Revista Brasileira de Educação**. n. 15: 134-158, set-dez 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 03 mai 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo v. 47, n. 1, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD: Indicadores Sociais 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 05 ago 2017.

MACHADO, Cacilda. Cor e hierarquia social no Brasil escravista: o caso do Paraná, passagem do século XVIII para o XIX. **Topoi**, v. 9, n. 17, jul.-dez. 2008, p. 45-66. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2008000200045. Acesso em 31 ago 2017.

MAGGIE, Yvonne. A ilusão do Concreto: uma introdução à discussão do sistema de classificação racial no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 15., 1991, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPOCS, 1991.

_____. Cor, Hierarquia e Sistema de Classificação: a Diferença Fora do Lugar. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v 7, n. 14, 1994. p. 149-160. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1983/1122>. Acesso em 12 mai 2016.

MONTES, Maria Lúcia. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz, QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; et al (Cord). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf. Acesso em 21 jun 2015.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem - Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, novembro 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/12545-15428-1-PB.pdf>. Acesso em 20 ago 2017.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. In: **Estudos Avançados** [online] vol.18 n.50, São Paulo Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>. Acesso em 21 jun 2015.

PORTO, Nathália França Figuerêdo; FUKS, Mario; MUNIZ, Jeronimo Oliveira. Nem tão “preto e branco”: explicando as atitudes dos pardos no Brasil. In: **Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu, MG, 24 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st06-8/10186-nem-tao-preto-e-branco-explicando-as-atitudes-dos-pardos-no-brasil/file>. Acesso em 08 ago 2017.

REIS, Eneida Almeida dos. **Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não branco**. São Paulo, Altana, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: PORTO, Maria do Rosário S; CATANI, Afrânio Mendes; PRUDENTE, Celso Luis; GILIDI, Renato de Souza Porto (Orgs). **Negro, educação e multiculturalismo**. Editor Panorama, 2002.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: Cavalleiro, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 68, n. 1, p. 48-55, jan. 2012. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v64n1/18.pdf>. Acesso em 05 mai 2016.

_____.; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sammus, 2001.

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

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. In: **Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais. ISSN 1982-4807**, n. 11, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13884>. Acesso em 21 mar 2015.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil. **EccoS** Revista científica. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71512786014.pdf>. Acesso em 13 mar 2012.

THE PRESENT CHALLENGE OF THE INCLUSION CHALLENGE OF THE EDUCATION THEME TO THE ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE CURRICULUM OF THE TEACHER TRAINING COURSES

***Abstract:** The article is the fruit of part of the reflections on a mini-course given on May 25 and 26, 2017, on the occasion of the Second CCSO / UFMA Conference entitled "Ethnic-racial stereotypes and teaching work - from discourse to action", whose main objective was to discuss possibilities of teaching work to combat racism and its derivatives, based on Law 10.639 / 03 and its regulatory devices. Based on the answers to some questions that are part of a questionnaire answered by the trainees with the purpose of outlining their profile, the present work refers to an analysis about the relevance and imperative of the inclusion of contents and activities related to the theme of the education for ethnic-racial relations in the curriculum of teacher training courses, specifically in Pedagogy. Based on the racial self-determination of the participants, the complexity of assuming blacks in Brazil and their fragility in confronting discrimination and prejudice in everyday situations are discussed. As a conclusive synthesis, it is reiterated the need for teacher training to promote paradigm review and offer theoretical and methodological foundation for the development of an antiracist education and contributor for the valorization of black identity and culture.*

***Keywords:** Teacher training. Education for ethnic-racial relations. Course of Pedagogy.*
