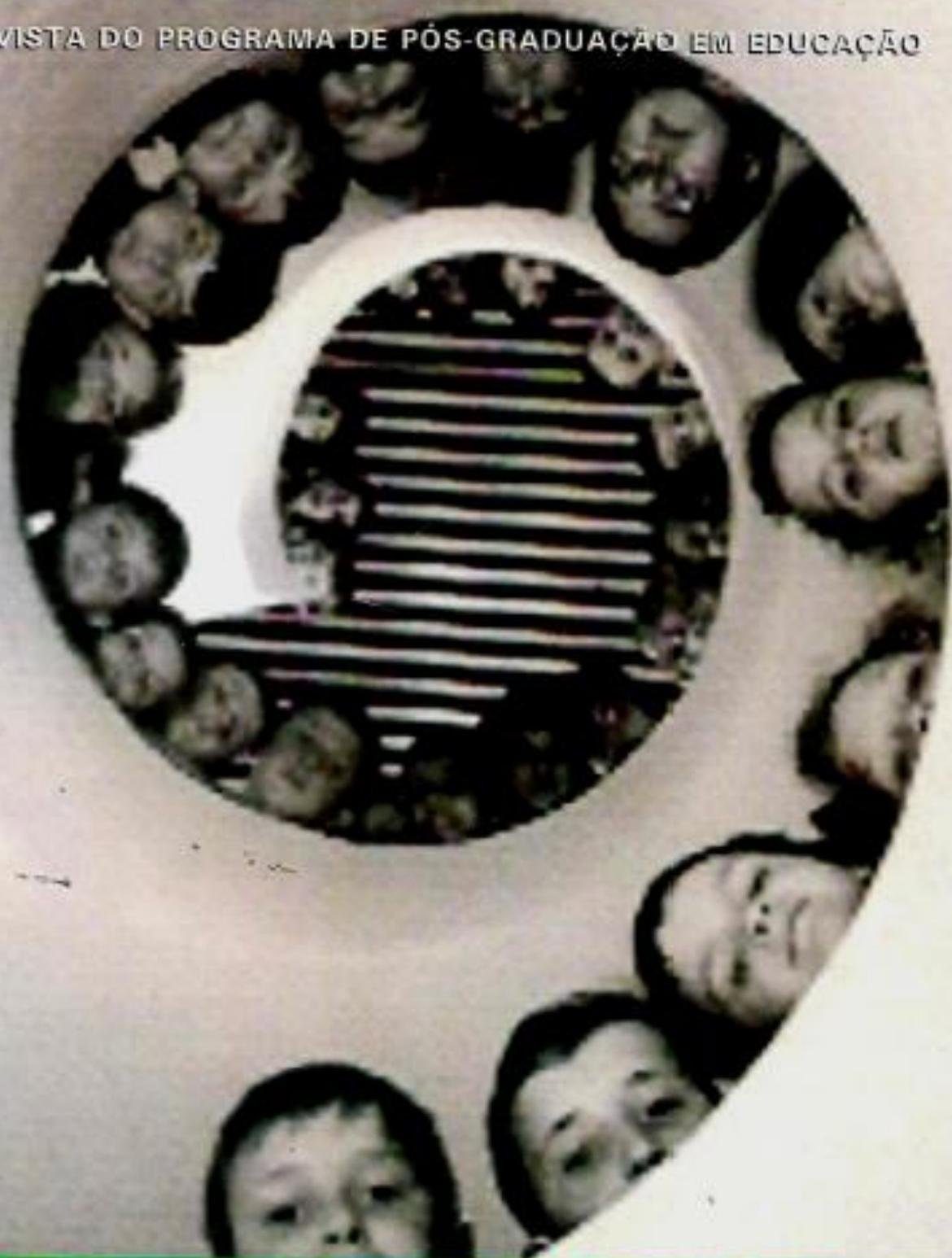


interMeio

NÚMERO 24

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Educação, Diversidade e Diferença

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

InterMeio: revista do PPGedu

Campo Grande, MS

v.12

n.24

p.1-128

Jul./Dez.2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - Però
Reitor

Amaury de Souza
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Luiz Carlos de Mesquita
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CÂMARA EDITORIAL

Prof^ª Dr^ª ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO
Prof^ª Dr^ª FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA – PRESIDENTE
Prof. Dr. LUIZ CARLOS PAIS
Prof^ª Dr^ª MARIA EMILIA BORGES DANIEL
Prof^ª Dr^ª MONICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR
Prof^ª Dr^ª SONIA DA CUNHA URT

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof^ª Dr^ª ALDA JUNQUEIRA MARIN – PUC/SP
Prof. Dr. ANTONIO CARLOS AMORIM – UNICAMP
Prof^ª Dr^ª GIZELE DE SOUZA – UFPR
Prof. Dr. MIGUEL CHACON – UNESP Marília
Prof^ª Dr^ª VERA MARIA VIDAL PERONI – UFRGS
Prof^ª Dr^ª REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA – UCDB
Prof^ª Dr^ª SORAIA NAPOLEÃO FREITAS – UFSM
Prof^ª Dr^ª YOSHIE LEITE USSAMI FERRARI – UNESP/PP
Prof. Dr. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO – UFPA

PARECERISTAS INTERNACIONAIS

Prof^ª. Dr^ª. NATÉRCIA ALVES PACHECO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT

Prof.^o Dr.^o MARIÉTTE DE HAAN
Utrecht University — Faculty of Social Sciences Langeveld — Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)

Prof.^o Dr.^o PILAR LACASA — Universidad de Alcalá de Henares - UAH — Facultad de Documentación, Aulario
Maria de Guzmán, Madrid (Espanha).

SUMÁRIO

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIFERENÇA

- RACISMO DISCURSIVO E AVALIAÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS 6
Paulo Vinicius Baptista da Silva
- DISCURSOS MEMORIALÍSTICOS DE MULHERES-PROFESSORAS: SEXUALIDADE FEMININA, GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 30
Constantina Xavier Filha
- O PAPEL DAS ESCOLAS ÉTNICA E NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE GERAÇÕES DE MIGRANTES JAPONÊSES EM DOURADOS - MS 46
Cristiane Yassuko Miazaki Imagava
Jacira Helena do Valle Pereira
- O QUE SIGNIFICA SER DIFERENTE NA ESCOLA? AS DIFERENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS 70
Geovana Mendonça Lunardi
- A "MÁ VONTADE ANTROPOLÓGICA" E AS COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES (OU USOS E ABUSOS DA ANTROPOLOGIA NA PESQUISA EDUCACIONAL II: QUANDO OS ANTROPÓLOGOS DESAPRENDEM) 84
Ana Lúcia E. F. Valente
- CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO SOBRE O DISCURSO DOS MENINOS INTERNOS EM INSTITUIÇÃO PRISIONAL 104
Anna Maria Lunardi Padilha
- Resumo das Dissertações defendidas no Mestrado em Educação 117

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Editora Científica Responsável
Fabiany de Cássia Tavares Silva
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Revisão técnica dos abstracts
Prof. Dr. David V- E Tauro*

Impressão e Acabamento
Editora UFMS

Tiragem
1000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)
IBICT Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549
Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS
e-mail: intermeio_ppgedu@nin.ufms.br
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995) – Campo
Grande, MS : A Universidade, 1995 –
v. : il. ; 23 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação.

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul.

CDD (20) – 378.005

APRESENTAÇÃO

A *Revista InterMeio*, a partir deste número, apresenta seu novo projeto editorial. Faz parte desse novo e inovador projeto, a publicação de Dossiês Temáticos que, a nosso ver, criam condições privilegiadas de interlocução entre o nosso Programa de Pós-Graduação e intelectuais destacados no cenário educacional brasileiro e internacional, a partir de temáticas extremamente atuais e significativas para a área.

O primeiro Dossiê que trazemos a público intitula-se *Educação, Diversidade e Diferença*. O ponto crucial do debate sobre diversidade e diferença, que defendemos neste número, refere-se à percepção, à reflexão e à atuação sobre os mecanismos sociais que transformam as diferenças em desigualdade, a ponto de apagar a realidade da igualdade na diferença.

Assim, a finalidade deste dossiê é apresentar algumas investigações já produzidas nessa perspectiva. O artigo de **Paulo Vinicius Baptista da Silva** analisa, em perspectiva diacrônica, uma amostra de livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, produzidos entre 1975 e 2004, tomando em comparação os personagens negros e brancos das unidades de leitura e das ilustrações nesses livros. Já o artigo de **Constantina Xavier Filha** investiga como os discursos produzidos por professoras brasileiras e portuguesas se constituíram em práticas discursivas evidenciando circulação, compartilhamento de enunciados e negociações entre o que pode ser dito e o que é interdito. Em se tratando do papel da escola, temos duas valiosas contribuições. **Geovana Mendonça Lunardi** apresenta-nos um texto que remete a uma reflexão sobre o sentido e o significado que as diferenças assumem na escola, em especial nas relações de ensino e aprendizagem. Ainda, nesse sentido, o texto de **Imagava e Pereira** toma públicos dados de pesquisa que procura compreender como o sentimento de pertencimento a um grupo étnico é construído nas gerações de migrantes que vivenciaram, concomitantemente, os currículos das escolas étnica e nacional de Educação Básica. O artigo de **Ana Maria Padilha** coloca-nos em contato com um *lôcus* diferenciado de pesquisa, a Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM) em São Paulo. Nesse espaço, ela nos aproxima dos discursos de adolescentes internos, procurando captar o que revelam e o que ocultam nas cartas que escreveram para suas mães, amigos e namoradas. Fechando esse número temático, temos uma valiosa contribuição para o debate sobre as cotas para negros nas universidades brasileiras, no texto de **Ana Lúcia Farah Valente** (UNB), que discute a participação de antropólogos nesse debate, tomando como ponto de partida o posicionamento da Comissão de Relações Étnicas e Raciais (CRER), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em maio de 2004, externando a "preocupação" quanto à forma como o sistema de cotas estaria, na prática, sendo implementado na Universidade de Brasília (UnB).

Por fim, acreditamos que o conjunto de trabalhos aqui publicados possa contribuir para explicitar a relevância dessas investigações, indicando possibilidades e desafios para aqueles que têm na Diversidade e na Diferença o seu objeto de pesquisa e que dirigem suas ações na busca de melhores resultados nos processos de educar para a cidadania.

Prof^ª Dr^ª Fabiany de Cássia Tavares Silva
Presidente da Câmara Editorial

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMG

RACISMO DISCURSIVO E AVALIAÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS

DISCURSIVE RACISM AND EVALUATIONS OF THE NATIONAL PROGRAM OF DIDACTIC BOOKS

Paulo Vinicius Baptista da Silva*

RESUMO

No artigo é apresentada análise, em perspectiva diacrônica, de amostra de livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental produzidos entre 1975 e 2004. Centrou-se na comparação entre personagens negros e brancos das unidades de leitura e das ilustrações. A pesquisa realizada desenvolve a tese de que, a despeito do tema racismo nos livros didáticos ter participado na agenda das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, o livro didático continua produzindo e veiculando um discurso racista, ajustado à época atual. A revisão de literatura apontou que: a) a pesquisa sobre racismo em livros didáticos brasileiros é escassa, mas os estudos realizados permitem apontar que modificações nos discursos sobre negros e brancos, em livros publicados a partir da década de 1990, não significaram ausência de discurso racista centrado numa branquitude normativa; b) as tímidas modificações detectadas pelas pesquisas contrastam com a intensa mobilização social sobre o tema, que manteve presença em pautas de reivindicações, em propostas dos principais instrumentos de combate à discriminação, em leis e normativas distintas; c) as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático, embora prevendo a discriminação como critério eliminatório, foram quase inócuas na modificação do discurso racista, pois centraram-se em manifestações explícitas de racismo, ao passo que esse se apresenta, em geral, de forma implícita. A análise focou personagens negros e brancos, dos textos e ilustrações, de amostra de 33 livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série. Na análise diacrônica comparamos os resultados de três períodos, de 1976 a 1984; de 1985 a 1993 e de 1994 a 2004. Os personagens negros foram sub-representados e menos complexos em relação aos personagens brancos. Os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do PNLD, mas continuam produzindo e veiculando discurso que trata o branco como representante da espécie e situa o personagem negro como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais. Modificações nos discursos racistas veiculados pelos livros didáticos são complexas, exigindo ações multifacetadas e envolvendo pluralidade de setores sociais.

Palavras-chave: relações raciais; livros didáticos; racismo; discurso.

ABSTRACT

This article analyses, into a diachronic perspective, a sample of Portuguese language didactic books to fundamental school 4th level, produced between 1975 and 2004. It focuses comparisons among black and white characters in reading unities and illustrations. The main theses here is that in spite of the racism theme presence in contemporary Brazil educational politics agenda, didactic books still produce and present racist discourse, fitted to modern time. Literature review revealed that: a) racism research in Brazilian didactic books is rare, the few ones already presented, however, allow us to identify that discourse changes about black and white people in books published since the 90s did not mean lack of racist discourse centered in a normative whiteness; b) shy modifications detected by such researches contrast with the wide social mobilization around the theme, that remained as main social subject, in proposals of the main instruments against prejudice, laws and distinct norms; c) evaluations of National Program of Didactic Book, despite its foresee about prejudice as excluding criteria, were almost innocuous in relation to racist discourse modification, for it focused explicit racist manifestations, in a time it present, generally, implicit ways. This research focused black and white characters from texts and illustrations of a sample of 33 Portuguese didactic books for 4th level. Into diachronic analysis it compared results of three periods, from 1976 to 1984; from 1985 to 1993, and from 1994 to 2004. Black characters were sub-represented and were less complex than white characters. Portuguese language didactic books presented modifications after the beginning of PNLD evaluations, however, they still produced and presented a discourse with white people as representative of specie and still placed black characters as *out-group*, always kept to restrict and specific themes and social grounds. Racist discourse modifications presented by didactic books are complex, it need multifaceted actions evolving social grounds plurality.

Keywords: racial relationship; didactic books; racism; discourse.

* Professor pertencente ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFRPR) paulosilva@ufpr.br

Neste artigo apresentamos alguns resultados da tese que defendemos, intitulada "relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa" (PAULO SILVA, 2005). Analisamos, em perspectiva diacrônica, uma amostra de livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental produzidos entre 1975 e 2004. A análise centrou-se na comparação entre personagens negros e brancos das unidades de leitura e das ilustrações dos livros da amostra. A pesquisa realizada desenvolve a tese de que, a despeito do tema racismo nos livros didáticos ter participado na agenda das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, o livro didático continua produzindo e veiculando um discurso racista, ajustado à época atual.

A construção da tese baseou-se em revisão atenta da literatura sobre livros didáticos no Brasil, cujos elementos que apreendemos retomamos neste artigo: a) lacunas nos conhecimentos acadêmicos acumulados sobre o tema; b) intensa mobilização social sobre a questão; c) equívocos/descaminhos da ação governamental caso as medidas assumidas visassem enfrentar o racismo constitutivo da sociedade brasileira.

Pesquisas brasileiras sobre livros didáticos e racismo

Encontramos, na literatura, diversos argumentos para que o livro seja mais estudado no país (BATISTA, 2000) mas, o livro didático em geral e, em específico, o discurso racista em livros didáticos são temas pouco estudados. Pesquisando em 24 bases de dados nacionais, encontramos somente 44 referências sobre discurso racista em livros didáticos publicadas entre 1987 e 2001, muitos dos quais foram textos produzidos a partir da mesma pesquisa básica. Revisando a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/ANPEd, sobre teses e dissertações defendidas entre 1981 e 1998, encontramos 114 títulos sobre o tema *livro didático*. Entre esses, somente quatro relacionados a racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), em um total de mais de oito mil títulos de teses e dissertações defendidas, no período citado, em programas filiados à ANPEd. O que se observa é o pequeno interesse, tanto pelo campo de estudos do livro didático (MUNAKATA, 1997; BATISTA, 2000) quanto sobre estudos sobre relações raciais na educação (PINTO, 1992; GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 105). As pesquisas preocupadas com o discurso racista em livros didáticos focalizaram, preferencialmente, aqueles destinados ao ensino fundamental e privilegiaram as disciplinas escolares de História e Língua Portuguesa. Uma visão panorâmica dessa literatura indica que:

em seu conjunto, a produção é relativamente frágil, teórica e metodologicamente, fragmentada e inconstante. Isto é, os textos nem sempre explicitam se dialogam com a produção ou a recepção, qual o modelo societário subjacente a suas inferências e qual o alcance das interpretações. São poucos os autores ou grupos de pesquisa que se mantêm trabalhando sobre o tema por um período relativamente longo. A produção sobre livro didático ignora este capítulo, ou o trata superficialmente (FREITAG *et al.*, 1989; MUNAKATA, 1997, 2000; EM ABERTO, 1996), da mesma forma que, com raras exceções, essa produção ignora o acúmulo de conhecimentos sobre livros didáticos no Brasil. Complementarmente, estudos sobre relações raciais no Brasil, especialmente sobre o movimento negro nas décadas de 1980 e 1990, apesar de mencionarem o combate ao racismo em livro didático como um dos itens do seu ideário político, omitem o acervo de pesquisas sobre livros didáticos (D'ADESKY, 2001; GUIMARÃES, 2002). Apesar da tiragem bastante significativa, os livros didáticos não entram na configuração da representação do negro na mídia (D'ADESKY, 2001). Além disso, observa-se uma quase que ausência de referências a outros estudos sobre o próprio tema. À exceção de pesquisas do próprio autor, ou de grupos de autores com filiação direta, são raras as citações, as discussões, as contraposições e críticas, mesmo em estudos de mesma universidade ou programa de pós-graduação (SILVA, 2002). Isto é, defrontamo-nos com uma cultura e carências que são velhas conhecidas da academia brasileira. Além da necessidade de aprofundamento teórico conceitual indispensável à constituição de um campo de estudos, notamos algumas lacunas nesse conjunto de textos: ausência de diálogo com o campo de estudos das relações raciais no Brasil; pouca preocupação com o tratamento dado à História da África, disciplina reivindicada pelo movimento negro para integrar o currículo escolar; pouca atenção dada ao vocábulo racial "nativo", usado nos livros didáticos. As implicações são sérias: dificilmente poderíamos falar em campo de conhecimento constituído. Assim sendo, a retaguarda disponível para propor e implementar ações práticas é frágil, para além do diagnóstico genérico "os livros didáticos brasileiros são racistas", e da palavra de ordem genérica "é necessário mudá-los" (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 130-131).

Na pesquisa que deu origem a esse artigo focamos a relação entre negros e brancos. Negros e indígenas (na maior parte dos casos em comparação com brancos) foram os dois grupos contemplados pela maioria dos estudos. A literatura que analisa a relação entre negros e brancos em livros didáticos brasileiros, apesar das limitações que apontamos (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 130-131) assinala, consistentemente, que os textos e ilustrações dos livros didáticos brasileiros apresentam padrão de discriminação baseado na supremacia dos brancos em detrimento dos negros (e indígenas). Verifiquemos mais detalhadamente aspectos levantados por esses estudos.

As primeiras pesquisas sobre estereótipos raciais em livros didáticos foram publicadas na década de 1950. O estudo pioneiro foi o de Leite (1950, apud NEGRÃO, 1987), seguido pelos estudos de Hollanda (1957, apud ROSEMBERG, 1985) e Bazzanella (1957, apud ROSEMBERG, 1985). O principal resultado deste grupo de pesquisas foi a percepção de que as manifestações de preconceito e discriminação em geral se apresentam de forma velada ou "implícita". Raramente se apresentavam de forma aberta, como hostilidades diretas ou defesa da "inferioridade natural" dos negros. Desde então, as pesquisas passaram a lidar com as idéias de racismo explícito e racismo implícito. Os resultados de Bazzanella (apud NEGRÃO, 1988) são ilustrativos: um mínimo de expressões explícitas de racismo (duas vezes) e racismo implícito nas associações sistemáticas da figura do negro com funções subalternas e escravidão.

Em período seguinte, no final da década de 1970 e início da posterior, novas investigações foram realizadas, inspiradas nas teorias reprodutivistas e enfatizando o papel da escola na reprodução da dominação, particularmente a de classe (NEGRÃO e PINTO, 1990, p. 7-8). Nessa produção, a temática das relações raciais foi tratada de forma subsidiária (DEIRÓ, 1979; FRANCO, 1982; FARIA, 1984) ou de forma central (PINTO, 1981). Nesse período, merece destaque o estudo de Pinto (1981), pois, além de tratar centralmente do tema, adotou uma perspectiva diacrônica. O estudo analisou amostra de 48 livros de leitura para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1941 e 1975. A análise empreendida apontou a *naturalização* da condição de branco. Os personagens brancos, nos textos e nas ilustrações, eram apresentados como representantes da espécie. Muito mais freqüentes que negros (e indígenas), constavam em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capa. Multidões de negros não foram ilustradas uma única vez. Personagens brancos eram identificados por nome próprio e atributos familiares, majoritariamente referidos por sua nacionalidade. Os negros eram identificados pela raça, por vezes ligados ao continente de origem (africano). Os personagens brancos muitas vezes estavam inseridos em contexto familiar, ao contrário dos personagens negros. Enquanto os personagens brancos foram ilustrados em inúmeros tipos de atividades ocupacionais, dentre as quais as de maior prestígio e poder, os negros foram retratados em número muito limitado, sempre nas funções mais desvalorizadas socialmente. Os personagens brancos apresentaram maiores possibilidades de atuação e autonomia, em comparação com os negros que, prevalentemente, foram personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro. Na maioria das ilustrações, os personagens negros foram apresentados de

forma grotesca e estereotipada. Foi realizada comparação entre livros publicados no início e final do período e não foram encontradas diferenças significativas. As modificações encontradas foram mínimas e não significaram alteração no perfil dos personagens brancos e negros dos livros (PINTO, 1981, p. 116). Em livros publicados no período final, foram observadas as mesmas formas de discurso racista encontradas nos livros do período inicial.

Quadro 1: Síntese de resultados de pesquisas sobre o negro em livros didáticos brasileiros

- Personagem **branco como representante da espécie**, muito mais freqüente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988); personagem negro menos elaborado que branco (PINTO, 1987; ANA SILVA 1988; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005). **Sub-representação do negro** (ANA SILVA, 2001; PAULO SILVA, 2005).
- Personagens **negros aparecem menos freqüentemente em contexto familiar** (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988, 2001; PAULO SILVA, 2005) e **desempenham número limitado de atividades profissionais**, em geral as de menor prestígio e poder (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000).
- Negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como **objeto da ação do outro**, em contraponto com os personagens brancos, com atuação e autonomia. (PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996; CRUZ, 2000, PAULO SILVA, 2005).
- Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentam as **concepções preconceituosas compartilhadas pelos personagens negros** (CHINELLATO, 1996).
- **Contexto sócio-cultural do negro omitido**, prevalecendo valores da cultura européia (NEGRÃO, 1988; ANA SILVA, 1988, 2001; CHINELLATO, 1996; PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; PAULO SILVA, 2005).
- **Ênfase na representação do negro escravo**, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo (OLIVEIRA, 2000), associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos (CRUZ, 2000).
- Manutenção da **população negra confinada a determinadas temáticas** que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (OLIVEIRA, 2000; PINTO, 1999; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005).

Fonte: PAULO SILVA (2005)

Sintetizamos os resultados de comparações diacrônicas sobre discurso racista em livros didáticos brasileiros. A maior disponibilidade de resultados de pesquisas foi para os livros didáticos da disciplina de História, que apresentaram algumas atualizações no tratamento textual às questões relativas ao negro, mas ainda mantêm um discurso desfavorável, que pode ser qualificado como discurso racista. Os textos apresentam tendência a manter uma lógica que privilegia o papel dos brancos como sujeitos dos processos históricos, em detrimento de negros (e indígenas), tratados como objetos e com espaços na sociedade delimitados restritivamente.

Para livros didáticos de Língua Portuguesa, os dados comparativos são menos confiáveis, mas podem ser feitas algumas inferências. Nossa leitura dos dados aponta para uma posição contrária à tese de Ana Silva (2001), que enfatizou as modificações do discurso racista nos livros editados na década de 1990.

Tais modificações podem ser tratadas como indício de assimilação, no pólo de produção, de algumas críticas do movimento negro e dos estudos realizados nas décadas anteriores. Triumpho (1987) relatou que algumas editoras de São Paulo passaram a contratar consultorias de agentes do movimento negro para o desenvolvimento de seus produtos. A avaliação da FAE (BRASIL/FAE, 1994) incorporou e divulgou entre os produtores alguns aspectos das pesquisas, particularmente a ausência de personagens negros e a associação com posição social desvalorizada. Beisiegel (2001) observou a assimilação de maior cuidado com as ilustrações. As representações positivas detectadas pelo estudo de Ana Célia Silva estão particularmente relacionadas às ilustrações, o que está de acordo com a observação de Beisiegel (2001), de que as editoras e as avaliações passaram a ter mais cuidados com as representações gráficas de personagens negros.

Ao mesmo tempo, observamos nos resultados que as modificações foram pontuais, e não significam a ausência de discurso racista centrado numa branquitude normativa. Os resultados das pesquisas realizadas em fins da década passada (PINTO, 1999; MARCO OLIVEIRA, 2000; CRUZ 2000; ANA SILVA, 2001) são unânimes na apreensão de certas mudanças no discurso sobre o negro, nos livros didáticos publicados na década de 1990. Mas tais modificações não significaram um tratamento adequado da questão racial, ou ausência de discurso racista (CHINELLATO, 1996; PINTO, 1999; MARCO OLIVEIRA, 2000; CRUZ, 2000).

Em contraste com as tímidas modificações nos livros apontadas pelas pesquisas, o tema, discurso ideológico em livros didáticos, causou, no mesmo período, certa mobilização dos movimentos sociais.

Mobilização social sobre racismo em livros didáticos

Os movimentos feminista e negro, constantemente, denunciaram o tratamento discriminatório detectado nos textos didáticos. Isso influenciou a adoção de uma série de ações governamentais visando à eliminação de tais discriminações, raciais e de gênero.

As reivindicações dos movimentos negros pela alteração no ensino, particularmente a extirpação de passagens discriminatórias dos livros e materiais didáticos (GUIMARÃES, 2002, p. 106), são observadas desde o manifesto do Movimento Negro Unificado/MNU em 1979, passando pelo documento entregue, em 1995, pela Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, à Presidência da República, até a atualidade, como no Plano de Ação aprovado na III Conferência Mundial das

Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata (MOURA e BARRETO, 2002).

Em 1996, foi adotado o Programa Nacional de Direitos Humanos/PNDH I, que propunha “estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (BRASIL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996). Seis anos depois, foi lançado o PNDH II, ampliando as metas no campo dos direitos civis e políticos. Na parte que trata da garantia do direito à igualdade, encontramos dois artigos que aludem aos livros didáticos. 1) Relativo a afrodescendentes, a proposição foi “apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a constituição da identidade nacional” (BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2002). 2) Relativo a ciganos, a proposta foi “apoiar projetos educativos que levem em consideração as necessidades especiais das crianças e adolescentes ciganos, bem como estimular a revisão de documentos, dicionários e livros escolares que contenham estereótipos depreciativos com respeito aos ciganos”. Interessa-nos o processo de definição destas metas, que “resultam de um abrangente processo de consulta à sociedade civil” (PINHEIRO, 2002). A partir desse documento apreende-se que as entidades negras consultadas para a organização de propostas para o PNDH II, em 2001-2002, mantiveram a reivindicação de que os livros didáticos tratassem de aspectos de conteúdo que favorecem a formação de identidade negra, mas não mais se preocuparam em coibir representações estereotipadas ou discriminatórias de negros. Talvez estivessem em acordo com a posição governamental, que as afirmativas de que as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram suficientes para extirpar as passagens discriminatórias.

O movimento negro não era unânime sobre as avaliações do MEC terem sido suficientes para extirpar dos livros o discurso racista. Militantes do movimento negro de São Paulo, professores de história, afirmaram que:

O livro didático, estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Por último, foi criticado o fato dos livros estarem substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem que anularia a construção de uma identidade negra (MARCO OLIVEIRA, 2000, p. 127).

As críticas ao racismo nos livros didáticos e as reivindicações de mudanças ficam explícitas no processo de preparação para a III Conferência Mundial das

Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas (2001). Diversos documentos relacionados à III Conferência trazem proposições relativas ao combate ao preconceito, discriminação e estereótipos raciais em livros didáticos, especialmente os relacionados ao negro. Vejamos alguns exemplos: uma das propostas da Pré-Conferência Novo Papel da Indústria de Comunicação e Entretenimento foi a “elaboração de livros didáticos que eliminem todos os estereótipos racistas de seus conteúdos, desconstruindo, assim, o imaginário excludente” (MOURA e BARRETO, 2002); o Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001) propõe a “revisão dos conteúdos dos livros didáticos, visando eliminar a veiculação de estereótipos” (p. 26). O Plano de Ação aprovado na Conferência “Exorta que a UNESCO apóie os Estados na preparação de materiais didáticos e de outros instrumentos de promoção do ensino, com o intuito de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (MOURA e BARRETO, 2002). Nota-se a referência direta aos materiais didáticos como preocupação para o desenvolvimento de ações anti-racistas.

Além disso, diversos instrumentos legais prescrevem a adoção de livros didáticos livres de manifestações discriminatórias. A maior parte das medidas visando ao combate às discriminações desenvolveu-se no campo da legislação. Encontramos tais prescrições em programas do Governo Federal, em uma constituição estadual e em diversas leis orgânicas municipais (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 141). Por que a necessidade de repetir a afirmação em tantas instâncias? Tal conjunto de leis, nos parece ser resposta às reivindicações dos movimentos sociais. São regras que reiteram norma já estabelecida, implicam em pouco ou nenhum emprego de recursos orçamentários e são, possivelmente, de fácil aprovação. As leis aprovadas em diversas instâncias e locais revelam um certo poder de organização e mediação política dos movimentos negros. Porém, sua principal atuação seria a certificação, a baixo custo, de ação governamental anti-racista.

Gostaríamos de apontar que a intensa movimentação social em torno do tema contrasta com os resultados de pesquisas, que apontam para pouca efetividade das mudanças na legislação, vistas as tênues modificações nos textos de livros didáticos, no que se refere à manifestação de discurso racista (PINTO, 1999; MARCO OLIVEIRA, 2000; BARROS, 2000; CRUZ, 2000; TEREZINHA OLIVEIRA, 2001; PAULO SILVA, 2005).

As avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Uma das ações governamentais que buscou dar resposta às reivindicações dos movimentos sociais (particularmente de negros e mulheres), para modificações nos livros didáticos, foi gestada no interior do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 1996 (mais de dez anos após sua criação) o PNLD passou a avaliar previamente os livros didáticos a serem comprados e distribuídos pelo MEC. A avaliação prescrevia que: “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL/MEC, 2000, anexo 3). A inclusão desse critério, relativo a “preconceitos” nas avaliações, por um lado teve impacto limitado, como indicaram os resultados de pesquisas anteriormente descritos. Por outro, pode ser considerada um avanço, “pois, pelo menos, problematiza o mito da democracia racial e alerta os responsáveis pela produção de livros didáticos sobre aspectos críticos” (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 140).

A avaliação dos livros utilizou critérios comuns e critérios específicos para cada uma das disciplinas escolares. Os critérios comuns eram subdivididos em dois grupos: a) critérios eliminatórios e b) aspectos gráfico-editoriais. Na prática, os aspectos gráficos foram o primeiro critério de exclusão de livros, visto que, antes de serem encaminhados para as equipes de especialistas contratadas pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, tais aspectos eram examinados por técnicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Livros sem identificação editorial, com erros de impressão, com formato, encadernação ou papel em desacordo com normas pré-estabelecidas eram já excluídos.

Os critérios eliminatórios, a partir do PNLD de 1999, passaram a ser três: “correção dos conceitos e informações básicas”, “correção e pertinência metodológicas”, “contribuição para a construção da cidadania”. Este último tópico foi assim redigido: “o livro didático não poderá: - veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; - fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público” (BRASIL/MEC, 1998, p. 15-16). A mudança de cor/raça para cor/etnia não é explicada em nenhum dos documentos relativos ao PNLD a que tivemos acesso (nem a de sexo para gênero). Ao mesmo tempo, o IBGE manteve a denominação cor/raça no Censo e demais pesquisas. É possível que a orientação e a composição racial das comissões responsáveis por tais modificações apresentem elementos explicativos.

Além disso, o *caput* passou a ser construção da cidadania e da ética para o convívio social. Tais modificações necessitariam ser debatidas, para entender-se seu significado, que permite uma interpretação de restrição de sentido: poderíamos entender as últimas formulações como derivadas de uma proposta de conviver com a diversidade cultural e não com a proposta mais ampla e incisiva de combate à desigualdade racial e, portanto, ao racismo (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 140).

A presença do critério relativo a preconceito e discriminação como eliminatório parece ter sido quase inócua, pois a maioria absoluta dos pareceres que sustentaram a eliminação de livros foram baseados nos outros critérios de exclusão (BEISIEGEL, 2001). Somente um parecer, na amostra que Beisiegel (2001) analisou, excluiu um livro por manifestar discriminação, e o foi devido a indicar uma única orientação religiosa.

Em relação aos aspectos visuais, os guias de Livro Didático trazem uma série de indicações, entre elas a de que as ilustrações “principalmente, não deverão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos” (BRASIL/MEC, 1998, p. 14). Essa indicação passou a formato mais específico, em nova redação, a partir do PLND 2002: “principalmente, devem reproduzir a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos” (BRASIL/MEC, 2001, p. 28).

Para os livros de 1ª a 4ª séries, os critérios para análise de Língua Portuguesa, no Guia de Livros Didáticos PNLD 98 não fazem qualquer alusão à veiculação de preconceitos (BRASIL/MEC, 1997, p. 25-26). No Guia de Livros Didáticos 2000/2001 encontramos, na ficha de avaliação utilizada, somente dois critérios relacionados às discriminações, ambos na parte que trata das ilustrações, que deveriam ser avaliadas em termos de “isentas de estereótipos” e “isentas de preconceitos” (figura 1).

7. Aspectos Visuais	Sim	Não	Obs.
Ilustrações			
Isentas de estereótipos			
Isentas de preconceitos			

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2000/2001, p. 68 (BRASIL/MEC, 2000a).

Figura 1 - “Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa”, fragmento do item 7, “aspectos visuais”

No Guia de Livros Didáticos PNLD 2004, os critérios da ficha de avaliação que fazem alusão à discriminação, transcritos na figura 2, determinam o exame, além das ilustrações, dos textos. Mas não são critérios que avançam na tentativa de captar discriminações implícitas.

No Guia do PNLD 2000/2001 (BRASIL, MEC, 2000), nas partes referentes às áreas de Matemática e Ciências, encontramos alusão à proporção de imagens de negros e de indígenas, que, segundo o texto, aumentaram nos livros avaliados naquele ano, em

relação aos anos anteriores, em função das avaliações. Infere-se que foi utilizado algum critério de avaliação da diversidade (“étnica”) dos personagens representados em ilustrações. Por outro lado, editores de livros didáticos manifestaram a concordância com o critério de exclusão, do PNLD, baseado em veiculação de mensagens discriminatórias, e descreveram iniciativas das próprias editoras para eliminar, nos livros, expressões e tratamentos preconceituosos (BEISIEGEL, 2001). A principal preocupação dos editores nesse aspecto foi, também, com as ilustrações. As modificações detectadas pelos estudos foram devido às avaliações ou às iniciativas das próprias editoras?

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	Sim	Não
A coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou das imagens, é isenta de preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo?		
A coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou das imagens, é isenta de preconceitos contra variedades lingüísticas não-dominantes (dialetos, registros etc.)		

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2004, p. 68 (BRASIL/MEC, 2003)

Figura 2 - “Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa”, fragmento dos “critérios eliminatórios”.

Nos critérios de avaliação, não é perceptível qualquer preocupação com discurso racista que vá além do genérico “manifesta expressão discriminatória”. Afinal, as equipes de avaliadores se preocuparam com manifestações implícitas de racismo?

A resposta de Beisiegel (2001), que tomamos como hipótese de trabalho, é a de que não. Examinando os guias dos livros didáticos (BRASIL/MEC, 1996; 1997; 2000a; 2001; 2003), verifica-se que, nos critérios de avaliação das áreas, nas fichas de avaliação e nas resenhas das obras, os critérios se detêm a manifestações explícitas de preconceito. A única preocupação perceptível é a indicação de tratamento mais cuidadoso das ilustrações representando a não-brancos, para as áreas de Ciências e Matemática, conforme referência anterior.¹ Se há a indicação de que as ilustrações dos livros devem refletir a diversidade étnica/racial do país, em nenhuma das análises a questão foi aludida.

Ao ler as análises de Língua Portuguesa, percebe-se que o retrato da diversidade étnica-racial do país não foi uma questão levada em consideração pelas avaliações. Nas resenhas das avaliações realizadas pelas comissões constituídas em 1993 (BRASIL/FAE, 1994), em todas as disciplinas, foram expressamente manifestas avaliações sobre o retrato da diversidade étnico-racial brasileira, nos textos e ilustrações.

¹Para a disciplina de História, os dados de MARCO OLIVEIRA (2000) e CRUZ (2000) contradizem esta impressão, apontando que as imagens presentes nos livros de História pouco se modificaram

Nas resenhas constantes nos Guias de Livros Didáticos não encontramos qualquer alusão à questão.

As pesquisas sobre estereótipos raciais em livros didáticos, desde a década de 1950, sustentam que, no Brasil, a discriminação raramente se apresenta de forma direta. Textos que afirmam uma postura antidiscriminatória podem, ao mesmo tempo, estar veiculando mensagens discriminatórias, o que só pode ser apreendido por análises apropriadas. Faltou à avaliação a integração de instrumentos conceituais e metodológicos utilizadas nas pesquisas, que podem captar o racismo “implícito” em textos e ilustrações. Em função disso, Beisiegel (2001) e Silva Júnior (2002) sugerem a inclusão, nas equipes de avaliação dos livros didáticos, de pesquisadores (“orgânicos”, em acordo com SILVA JÚNIOR, 2002, p. 77) especializados na temática racial.

Personagens negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa

Delimitamos, para o estudo, três períodos relacionados às políticas federais para o livro didático: 1º – de 1976 a 1984, correspondente à execução do Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental (PLIDEF); 2º – de 1985 a 1993, correspondente ao início de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); 3º – de 1994 a 2004, correspondente ao início do processo de avaliação sistemática, dos livros a serem adquiridos para o PNLD, que passou a ocorrer a partir de 1996.

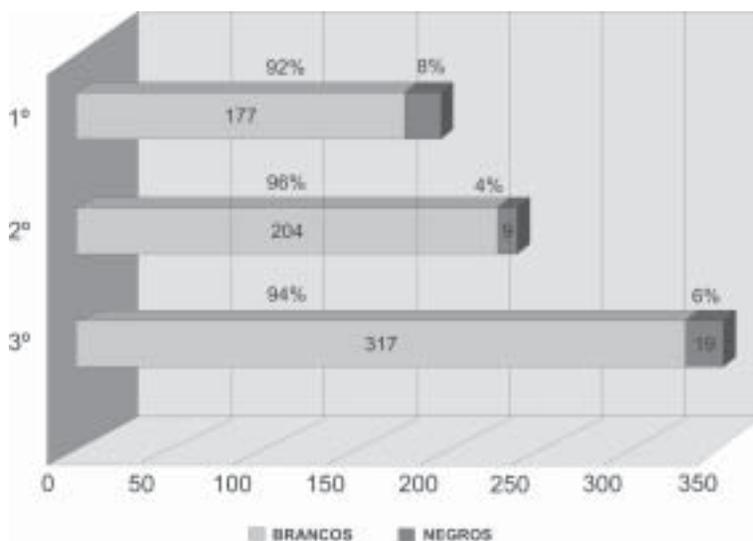


Gráfico 1 - Número e percentual de personagens brancos e negros, por período

A distribuição dos personagens brancos e negros, nas unidades de leitura, nos três diferentes períodos de nossa amostra aponta variações proporcionais pequenas. Os personagens brancos foram 92% no primeiro período (1975-1984), 96% no segundo (1985-1993) e 94% no terceiro (1994-2004).

Refletem estas modificações as taxas de branquidade: no primeiro período 11,8 personagens brancos para cada personagem negro; no segundo período 22,7 personagens brancos para cada personagem negro e, no terceiro, 16,7 personagens brancos para cada personagem negro. O aumento da taxa de branquidade no segundo período veio da combinação de aumento de personagens brancos e diminuição de personagens negros. No terceiro período o aumento do número de personagens negros foi acompanhado de também aumento na quantidade de personagens brancos, o que manteve a taxa de branquidade bastante elevada (16,7).

A tendência de aumentar a proporção de personagens de natureza humana e grupo/multidão entre os personagens negros pode ser verificada na tabela 1. No terceiro período a maioria dos personagens negros (57%) foi de grupos/coletivos, o que é indicativo de sua menor importância nos textos.

No caso do sexo observamos na tabela 1 índices muito baixos de personagens negras especificamente femininas, ou seja, a mulher negra praticamente não existiu como personagem nas unidades de leitura, tendência que se acentuou no último período.

Em relação às crianças e jovens, a distribuição aponta que os personagens infante-juvenis foram bastante presentes, particularmente nos dois primeiros períodos, mas os personagens negros de idade similar aos potenciais leitores, alunos de

Tabela 1 - Atributos ficcionais e demográficos predominantes de personagens brancos e negros, por períodos, em amostra de 252 unidades de leitura

Atributos		Primeiro período		Segundo período		Terceiro período	
		Cor-etnia		Cor-etnia		Cor-etnia	
		Branca N =177	Negra N = 15	Branca N = 204	Negra N = 09	Branca N =317	Negra N = 19
Natureza	Humana	156(88%)	08(53%)	185(90%)	06(67%)	285(89%)	19(100%)
	Antropomor- fizada	11(06%)	07(47%)	06(03%)	01(20%)	04(01%)	0
Individua- lidade	Indivíduo	157(88%)	15(100%)	182(89%)	08(89%)	233(74%)	08(42%)
	Multidão ou grupo	20(11%)	0	22(10%)	01(11%)	84(27%)	11(57%)
Sexo	Masculino	103(59%)	13(87%)	122(60%)	06(67%)	190(60%)	08(42%)
	Feminino	52(30%)	02(13%)	69(34%)	02(22%)	78(25%)	03(15%)
Idade	Adultos	67(38%)	10(67%)	87(43%)	03(33%)	183(58%)	08(42%)
	Crianças	76(43%)	02(15%)	81(40%)	03(33%)	72(23%)	05(26%)

4ª série, foram sempre proporção muito reduzida. Observa-se tendência de que as histórias da literatura infanto juvenil sejam vividas predominantemente por personagens infantis e mais centradas no universo infantil, por meio dos quais ocorre maior proximidade com a “realidade” dos leitores. Nossos resultados trouxeram grande desproporção entre personagens infantis brancos e negros, em todos os períodos. O grupo étnico-racial dos personagens é indicador do público leitor a quem os textos se dirigem, isto é, os personagens infantis quase que totalmente brancos indicam que os textos foram escritos para leitores supostamente brancos (NEGRÃO, 1988).

A tendência ao aumento de personagens negros e apresentação de personagens negros em coletivos grupos foi observada também nas ilustrações. Dos 40 personagens negros ilustrados do terceiro período 33 foram contados em duas fotografias de grupos musicais, ambos formados a partir de projeto social de assistência a “meninos de rua”. Ou seja, personagens coletivos, vinculados a grupo estigmatizado, ilustrando textos nos quais os papéis individualizados e mais importantes foram desempenhados por personagens brancos.

Aumentar o número de personagens negros é um passo, mas não significa tratamento igualitário. Observamos, nos livros publicados após as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incremento no número de personagens negros, em pequena escala nos textos, em escala um pouco maior nas ilustrações destes textos e, em maior amplitude, nas ilustrações das capas. O fato de terem sido observadas mais ilustrações de negros é salutar e devemos pensar na ampliação do número de personagens negros para a representação da composição da sociedade brasileira (53% de brancos e 46% de negros, conforme PNAD 2003). O aumento observado, no entanto, não significa tratamento igualitário de personagens negros e brancos ou ausência de discurso racista nas ilustrações.

Trabalhamos também com indicadores de complexidade dos personagens. Na tabela 2 (abaixo) selecionamos um número limitado desses indicadores. Os per-

Tabela 2 - Indicadores de importância na caracterização de personagens, negros e brancos, por períodos, nas 252 unidades de leitura da amostra

	Primeiro período		Segundo período		Terceiro período	
	Cor-etnia		Cor-etnia		Cor-etnia	
	Branca N =177	Negra N = 15	Branca N = 204	Negra N = 09	Branca N =317	Negra N = 19
Estuda e/ou estudou	36 (20%)	01 (07%)	53 (26%)	0	52 (16%)	01 (05%)
Caracterizado como vivo	159 (90%)	12 (80%)	192 (94%)	08 (89%)	279 (88%)	08 (42%)
Possui nome próprio	80 (45%)	07 (47%)	150 (74%)	07 (78%)	168 (53%)	06 (32%)

sonagens negros que tiveram menção no texto sobre estudar ou ter estudado praticamente inexisteram, tendendo a zero em todos os períodos. Os atributos de importância dos personagens negros foram, em relação aos personagens brancos, numericamente muito inferiores, em todos os períodos. Estes são indicativos de menor complexidade dos personagens negros do terceiro período, comparados com os personagens negros dos períodos anteriores.

No que se refere às relações familiares, comparando os dados relativos aos personagens negros no terceiro período com os dados relativos aos negros nos períodos anteriores, observa-se uma mudança gradativa (tabela 3). No primeiro período não observamos relações familiares de personagens negros. No segundo, elas passaram a ocorrer, em baixa frequência e formas limitadas de relação familiar. No terceiro período, mantiveram as baixas frequências e ampliaram-se, ligeiramente, as formas de relação. Na comparação com os brancos, os resultados dos personagens negros, no terceiro período, apontam desigualdades importantes. Os personagens brancos foram mais frequentemente associados, apresentaram maior presença e maior diversidade de familiares. Para cada personagem negro com relação familiar, no terceiro período, foram observados 40 personagens brancos com relação familiar. Algumas formas de relação familiar não contaram com um único caso de personagem negro.

No terceiro período observamos 120 casos de personagens brancos com algum tipo de relação familiar e somente 3 personagens negros. A taxa de branquidade é de 40 personagens brancos com relação familiar para cada personagem negro na mesma condição. Observa-se que personagens negros com relação familiar não existiam no

Tabela 3 - Atributos predominantes relativos às relações familiares de personagens brancos e negros, presentes em amostra de 252 unidades de leitura

Relações Familiares	Primeiro período		Segundo período		Terceiro período	
	Cor-etnia		Cor-etnia		Cor-etnia	
	Branca N =177	Negra N = 15	Branca N = 204	Negra N = 09	Branca N =317	Negra N = 19
Família geral com parentesco	69(39%)	0	70(34%)	03(33%)	120(38%)	03(16%)
Casado	12(07%)	0	24(12%)	02(22%)	51(16%)	01(05%)
Pai e/ou mãe biológicos	35(20%)	0	01(09%)	01(11%)	21(07%)	02(11%)
Filho/a biológico mencionado	29(16%)	0	18(09%)	02(22%)	33(10%)	02(11%)
Irmãos	16(09%)	0	08(04%)	0	22(07%)	0
Família ampla superior	08(05%)	0	04(02%)	0	15(05%)	01(05%)
Família ampla inferior	05(03%)	0	04(02%)	0	11(03%)	01(05%)
Família ampla sem hierarquia	03(02%)	0	02(01%)	0	06(02%)	0

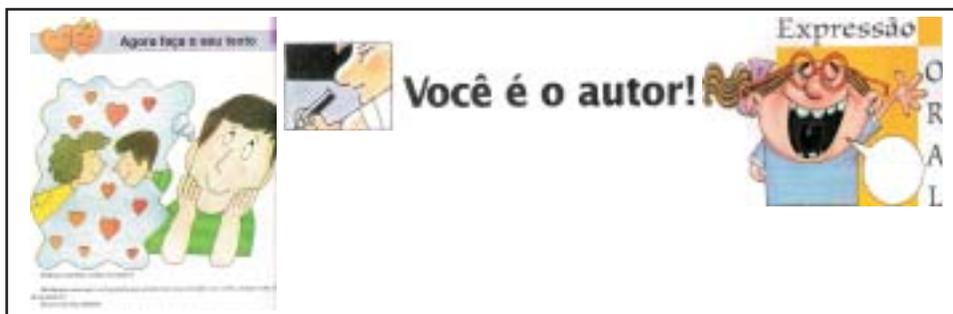
discurso dos livros didáticos de 1975-1984 e passaram a existir nos períodos posteriores, mas com frequência muito baixa, além de diversidade muito menor de tipos de relação que os personagens brancos. A família é constituída como um atributo quase *natural* do branco, ao passo que opera uma interdição em relação à família negra, observada em estudos sobre discurso racista em outros meios, como a televisão (ARAÚJO, 2000) e a literatura (EVARISTO, 2006).

A síntese dos resultados comparativos, entre os três períodos, de personagens das unidades de leitura, aponta mudanças e permanências. Personagens negros antropomorfizados deixaram de ser tão freqüentes, ao passo que personagens negros humanos passaram a ser mais comumente observados nos textos recentes. O personagem negro adquiriu o status de humano, mas continuou limitado em presença e a determinados contextos sociais. Os personagens negros mais freqüentes foram tratados em objeto, com menor possibilidade de uso da palavra e constituídos discursivamente como outro, com pouca possibilidade de participação no exercício de poder.

Algumas mudanças captadas foram em atributos específicos dos personagens negros. No entanto, os resultados gerais se mantiveram. Os personagens negros foram menos complexos que os brancos do mesmo período, sendo menos individualizados, recebendo em menor percentual nomes próprios e, particularmente, não tendo relações familiares. Além disso, identificamos número muito limitado de personagens negros infantis, em todos os períodos, indicando que os autores das unidades de leitura se dirigiram a crianças leitoras supostamente brancas.

Os personagens brancos, por sua vez, aumentaram em número e em proporção e mantiveram a complexidade maior que dos personagens negros, o que gerou uma série de indicadores de desigualdade, particularmente alguns índices de branquidade, piores no terceiro período que nos períodos anteriores. O conjunto dos resultados indica a manutenção da branquidade normativa, a *naturalização* da condição do branco.

Em nosso estudo observamos a manutenção do branco como norma de humanidade. Os personagens dos textos didáticos que não tiveram sua condição étnico-racial explicitada foram, via de regra, considerados brancos, ao passo que os não-brancos precisaram da explicitação de sua condição racial. Outro resultado no sentido da naturalização do branco foi a desproporção entre personagens brancos e negros. Entre 1976 e 2004, para cada personagem negro observaram-se 16,2 personagens brancos. Quase o mesmo valor se repetiu ao se isolar os livros didáticos de Língua Portuguesa publicados após 1993: 16,7 personagens brancos para cada personagem negro (PAULO SILVA, 2005).



Fonte: PAULO SILVA, 2005, p. 177

Figura 3 - Exemplos de ilustrações de personagens brancos acompanhando falas diretas e instruções aos leitores

Os textos, em geral, se dirigiram a leitores supostamente brancos. Foram identificadas centenas de ilustrações, que acompanharam apelos diversos aos alunos/leitores. As imagens atuaram na estruturação de um discurso generalizante e naturalizante do branco.

Nos textos que acompanham estas imagens, as referências ao leitor foram, em geral, diretas, particularmente com o uso dos pronomes *você* e *nós*. O interjogo entre imagens e textos definiu mensagens em que tanto o *você* quanto o *nós* foram discursivamente estabelecidos como *naturalmente* brancos.

Outro aspecto observado foi a extrema economia no uso de termos que fizessem alusão à classificação de cor-etnia. No caso dos personagens brancos, apontou-se ausência quase total de vocabulário de classificação racial. A busca de uma suposta neutralidade teria o sentido de *dissimulação* da situação de privilégio do branco e das desigualdades raciais, ocultando a identidade racial pelo branco (GIROUX, 1999, p. 139). Consideramos que a manifestação do silêncio tem significância própria, "no silêncio o sentido é" (ORLANDI, 1993, p. 33, grifo da autora). "O silêncio não é diretamente observável e no entanto ele não é vazio [...] Para torná-lo visível, é preciso observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos, des-construtivistas" (ORLANDI, 1993, p. 47). Pode-se interpretar a parcimônia no uso de vocabulário racial como uma das formas de operar do silêncio, do que "não-pode-ser-dito" (GONÇALVES, 1987, p. 27). Duas formas correlatas de silêncio, segundo Gonçalves (1987, 1988) operam na escola brasileira, uma que se cala para as particularidades culturais da população negra brasileira e outra que nega o processo de discriminação. Ambas podem ser compreendidas como manifestação do que Orlandi (1993, p. 12) define como *silenciamento*, "aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura" (1993, p. 24). O sentido do silêncio se articula com a complexa *etiqueta das relações raciais* do "racismo a brasileira". É o silêncio que mantém o discurso, na escola, que tenta "construir a igualdade entre os alunos a partir de um

ideal de democracia racial” (GONÇALVES, 1987, p. 28), ocultando os processos de discriminação.

Além disso, observou-se uma característica recorrente na relação entre personagens brancos e negros, em geral transposta da mídia escrita: a do branco que atua para “salvar” o negro ou, mais sutilmente, para “corrigir” suas crenças, opiniões, valores (em perspectiva análoga à criticada por Giroux, 1999, p. 116-121, na análise do filme *Dangerous Minds*). Um exemplo:

Elói, o guerreiro de Lagoa Santa

Que ninguém duvide da garra desse adolescente de 14 anos, aluno da oitava série, com cabelos cortados, à moda Arnold Schwarzenegger, tênis 44 e 1,92 m de altura. Elói Marcelo de Oliveira Silva não brinca em serviço. Desde o início do ano, ele luta para que cada criança de sua cidade, Lagoa Santa, em Minas Gerais, ocupe o seu lugar na escola. Se encontra alguma resistência, Elói não se intimida [...] O resultado já começa a aparecer: 23 crianças e adolescentes de 7 a 16 anos, que estavam fora da escola, hoje já foram reintegrados. Na aparência, Elói é um adolescente como qualquer outro (PAULO SILVA, 2005).

Elói é um menino branco, que tem três fotos estampadas nas páginas em que discursivamente construído como herói, tem seu nome citado dezenas de vezes e diversos aspectos de sua vida cotidiana e familiar descritas. As crianças que são colocadas de volta à escola também aparecem em fotos, sendo majoritariamente negras, mas o tratamento a elas tende a ser como no trecho transcrito, tratamento generalizante, com poucos detalhes, são colocadas como objeto da ação do “herói”.

Nas ilustrações, observamos que personagens negros ilustrados de forma grotesca estavam presentes no primeiro período, diminuíram no segundo e não mais foram observados no terceiro. Observamos passagem gradativa da ilustração distorcida da face do negro à ilustração sem tal estereotipia. Por outro lado, outros resultados apontam que o discurso racista tomou outro formato nas ilustrações. Se no terceiro período imagens estereotipadas do negro, as mais comuns no período inicial, deixaram de ocorrer, as imagens que acompanham as unidades de leitura limitaram os personagens negros a duas situações sociais em particular: miséria e escravidão. Imagens que valorizaram aspectos fenotípicos dos negros foram exceção, não a regra. Em geral ocorreu um jogo entre ilustrações e personagens descritos nos textos, com a complementação ou o acentuar de determinados traços dos personagens. Personagens que tinham aspectos positivos destacados no texto foram, via de regra, ilustrados como brancos. Os personagens negros, por sua vez, passaram a ser apresentados por meio de fotografias, por vezes com traços fenotípicos valorizados. Mas, via de regra, em situação de desvantagem social, como é o caso das crianças na ilustração abaixo. As imagens concorre-

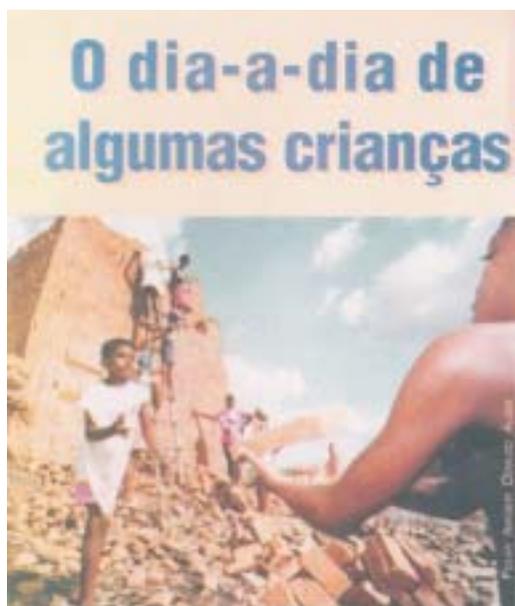


Figura 4 - Exemplo de ilustração de personagem negro, que atuou para estabelecer contexto

ram para estruturar contexto em que a formação humana infantil foi comunicada como branca e a exploração infantil como negra.

As imagens mais freqüentes dos personagens negros, no terceiro período, além de trazerem personagens em situação de desvantagem social, como a figura 4, foram principalmente fotos reproduzidas da mídia, de reportagens ou campanhas publicitárias. Apreendemos algumas tentativas de ilustração do negro de forma distinta, destacando aspectos positivos, mas foram formas minoritárias e isoladas. Além disso, os personagens negros quase nunca puderam, nas ilustrações de nossa amostra, representar a espécie humana, individualmente, ou em grupos exclusivamente de negros (forma corriqueira para os brancos). A alteridade, a existência plena, foi sistematicamente negada ao negro via ilustração de personagem.

Considerações finais

A análise do contexto de produção dos livros didáticos de Língua Portuguesa e a análise formal permitiram desenvolver a tese de que, a despeito de intensa movimentação no campo de produção dos livros didáticos, do tema racismo nos livros didáticos ter participado na agenda das políticas educacionais do Brasil contemporâneo, das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, o livro didático continua produzindo e veiculando discurso racista. Os livros didáticos de Língua

Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do PNLD, mas continuam produzindo e veiculando discurso que trata o branco como representante da espécie e situa o personagem negro como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais.

Observamos características já detectadas por estudos brasileiros sobre racismo em livros didáticos (PINTO, 1981; NEGRÃO, 1988; MARCO OLIVEIRA, 2000) e sobre racismo na literatura infanto-juvenil (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1988; BAZILLI, 1999): concomitante com negação aparente do racismo, são apresentadas formas simbólicas que atuam no sentido de estabelecer e manter a hierarquia entre brancos e negros.

Nossa análise diacrônica aponta para algumas mudanças no discurso racista, mas limitadas e circunscritas, que não permitem falar em “transformação” dos livros didáticos na década de 1990. Observamos modificações para formas discursivas que operaram, de forma distinta, a desqualificação do negro e a manutenção da norma branca.

A análise diacrônica nos permitiu apreender mudanças e permanências no discurso racista. Classificaríamos as mudanças como “epidérmicas”, no sentido de que a forma de produção dos livros didáticos, no Brasil contemporâneo, determina grandes limites às possibilidades de mudança. Os livros didáticos de Língua Portuguesa brasileiros são organizados por meio, principalmente, da compilação de textos de outros meios, particularmente da literatura infanto-juvenil, da literatura e da mídia escrita.

No que diz respeito à avaliação do PNLD, nossos resultados confirmaram a assertiva de Beisiegel (2001) de que elas são praticamente inócuas no que se refere à discriminação racial, pelo fato de não incorporarem aspectos metodológicos e conteúdo dos estudos brasileiros sobre o tema.

Visto que somente as ilustrações são produzidas especificamente para os livros didáticos, as modificações possíveis, na atual forma de fabricação dos livros, ficariam limitadas a apenas esta arena. As possibilidades de modificações são limitadas pelo repertório escrito disponível que vem sendo transposto para os livros didáticos. As principais fontes para compilação para os livros didáticos (a literatura infantil, a literatura e a mídia escrita) limitam a transformação discursiva caso esse seja o interesse. O discurso racista, produzido nesses outros meios, para públicos diversos, por empresas diversas, por equipes e formas de produção múltiplas, tem sido transposto para os livros didáticos de Língua Portuguesa. Ou seja, o repertório/acervo disponível, para ser modificado, implica repercussões em áreas de produ-

ção diversificadas e muito mais abrangentes que a do livro didático, para além do domínio da ação educacional propriamente dita.

Podemos inferir que o impacto limitado dos movimentos sociais e da movimentação social em torno ao livro didático tem enfrentado esse condicionante, isto é, o pequeno impacto observado talvez seja o possível neste contexto de produção. Mudanças de maior amplitude envolveriam ações multifacetadas, envolvendo pluralidade de setores dos movimentos sociais e atingindo multiplicidade de áreas de produção midiática e de empresas.

Poderíamos pensar em modificações nos critérios de seleção dos textos compilados para compor os livros didáticos. Textos e autores com objetivos de expressar ou problematizar a alteridade e singularidade do negro brasileiro, ou outras concepções sobre relações raciais no Brasil, tiveram presença quase nula nos livros que analisamos. Uma proposta seria buscar modificações nos processos de escolha, incluindo, ao máximo, textos de literatura negra, isto é, unidades de leitura voltadas à afirmação da cultura afro-brasileira, à busca de um “eu-enunciador” negro (BERND, 1988) e à discussão dos problemas do negro na sociedade brasileira, mas carecemos de estudos e reflexões sistematizados sobre esta produção para crianças ou escolas.

Referências

- ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000a.
- _____. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira. In: GUIMARÃES, Antonio S. A; HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000 b, p.77-95.
- BARROS, Diana L. P. Esta é uma outra história: os índios nos livros didáticos de história do Brasil. BARROS, Diana L. P. (org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo : EDUSP/FAPESP, 2000.
- BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: São Paulo: FAPESP, 2000. p. 529-575.
- BAZILLI, Chirley. *Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- BEISIEGEL, Celso. *Cultura e Democracia*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.
- BERND, Zilé. Negro, de personagem a autor. *Anais IV da Bienal Nestlé de Literatura*. São Paulo: 1988, p. 25-28.
- BRASIL/Fundação de Assistência ao Estudante-FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: FAE, 1994.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 1ª a 4ª séries. PNLD 1997*. Brasília: MEC, 1996.

- BRASIL/Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 1ª a 4ª séries. PNLD 1998*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 5ª a 8ª séries. PNLD 1999*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 1ª a 4ª séries. PNLD 2000/2001*. Brasília: MEC, 2000a.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas*. Brasília: MEC, 2000b.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. PNLD 2002*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 1ª a 4ª séries. PNLD 2004*. Vol. 1. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL/Ministério da Justiça. *Programa Nacional dos Direitos Humanos*. 1996.
- BRASIL/Ministério da Justiça. *Programa Nacional dos Direitos Humanos II*. 2002.
- CRUZ, Mariléia dos S. *A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2000.
- CHINELLATO, Thais M. *Crônica e ideologia – contribuições para leituras possíveis*. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de São Paulo, 1996.
- DEIRÓ, M^a de Lourdes C. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1979.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza M. B. e SCHNEIDER, Liane (orgs.). *Mulheres no mundo – etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia/UEPB, 2006. p. 201-212.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- FRANCO, M^a Laura P. B. *O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- GIROUX, Henry, A. Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 97-132, julho, 1999a.
- _____. Redefinindo as fronteiras da raça e etnicidade: além da política do pluralismo. In: _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b. p. 133-172.
- GONÇALVES, Luiz A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.
- _____. A discriminação racial na escola. In: MELO, Regina L. C e COELHO, Rita C. F. (orgs.) *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988, p. 59-63.
- _____. Os movimentos negros no Brasil. Construindo atores sociopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 9, p. 30-50, set.-dez. 1998.
- GONÇALVES, Luiz A. O. e SILVA, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GUIMARÃES, Antonio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- MOURA, Carlos A. e BARRETO, Jônatas N. (orgs.) *A Fundação Palmares na III*

Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

_____. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

NEGRÃO, Esmeralda V. e PINTO, Regina P. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC – Departamento de Políticas Educacionais/DPE, 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *O negro no ensino de história: temas e representações*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Teresinha S. de. *Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PINHEIRO, Paulo S. Lançamento do PNDH II. Discurso do Secretario de Estado dos Direitos Humanos. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2002. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/sedh/> acesso em 04 de novembro de 2002.

PINTO, Regina P. *O livro didático e a democratização da escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade de São Paulo/USP, 1981.

_____. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*. n. 62, p. 3-34, ago 1987a.

_____. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987b.

_____. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 41-50, 1992.

_____. Diferenças étnico-raciais e formação do Professor. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

ROSEMBERG, Fulvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo, Global, 1985.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirlei, SILVA, Paulo Vinicius B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.

SILVA, Ana Célia da. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro Grau, nível I*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 1988a.

_____. A discriminação e os preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau - nível 1 (1ª a 4ª série). In: MELO, Regina L. C e COELHO, Rita C. F. (orgs.) *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988b, p. 91-96.

_____. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. In: Programa a cor da Bahia. *Educação, racismo e anti-racismo*.

Salvador, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, n. 4, 2000.

_____. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2001a.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001b.

SILVA Jr., Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Paulo V. B. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Tese (doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

TRIUMPHO, Vera R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 93-95, nov. 1987.

DISCURSOS MEMORIALÍSTICOS DE MULHERES-PROFESSORAS: SEXUALIDADE FEMININA, GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

MEMORIALISTIC DISCOURSES OF WOMEN TEACHERS: FEMININE SEXUALITY, GENDER AND PEDAGOGICAL PRACTICES

Constantina Xavier Filha**

RESUMO

Este artigo resulta de pesquisa que contou com o apoio da CAPES/PICDT que buscou entender como os discursos produzidos por quatro professoras brasileiras e três portuguesas se constituíram em práticas discursivas evidenciando circulação, compartilhamento de enunciados e negociações entre o que pode ser dito e o que é interdito. Os dados analisados foram obtidos mediante entrevistas de histórias de vida tendo como referencial os pressupostos foucaultiano e os estudos de Gênero. Apesar de as professoras pertencerem a espaços diferenciados, compartilham de enunciados, especialmente no que tange a discursos de sexualidade feminina hegemônica. Adotam o discurso da docência para produzir as narrativas pessoais. É neste local – a escola –, e é nesta atividade – a docência –, que ressignificam sua intimidade e também produzem discursos que acabam por constituir ações que conduzem condutas de alunos e alunas.

Palavras-chave: Discurso; sexualidade feminina; relações de gênero; prática docente.

ABSTRACT

This article is the result of research done with the support of the CAPES/PICDT on the subject of understanding how the discourses of 4 Brazilian and 3 Portuguese women teachers constitute discursive practice evidencing the circulation and sharing of enunciations and negotiations between what can be said and what is prohibited. Data obtained through life history interviews was analyzed from Foucault's theoretical framework and Gender studies. Despite the fact that the teachers belong to different spatial locations, they share enunciations, especially concerning the hegemonic discourses of feminine sexuality. The adopt teaching discourses to produce personal narratives. It is in the locale – the school –, and in this activity – teaching-, that resignify their intimacy and also produce discourses that end up constituting actions affecting the conduct of male and female students.

Keywords: Discourse, feminine sexuality, gender relations, teaching practice.

* Parte deste texto foi apresentado no XIII ENDIPE, Recife/PE, 2006.

** Professora do Departamento de Educação/CCHS/UFMS; Mestra em Educação pela UFMS e Doutora em Educação pela FEUSP.

O artigo discute dados analisados em estudo de investigação¹ mais ampla, financiada pela CAPES/PICDT, que buscou entender como se constituíram os discursos sobre a sexualidade feminina a partir das narrativas de professoras brasileiras e portuguesas e da imprensa feminina na segunda metade do século XX, tendo como referencial teórico os estudos de Gênero e pressupostos foucaultianos. Pretende-se mostrar, neste texto, como a sexualidade feminina faz parte da ordem dos discursos ao expressar os processos de subjetivação da mulher, da mulher-sexuada e da mulher-professora-sexuada, bem como analisar como estes discursos acabam por produzir práticas de educação sexual.

Alguns conceitos adotados

O conceito de discurso aqui utilizado encontra-se particularmente nos livros “*A ordem do discurso*” (2003) e *Arqueologia do saber* (2002) de Michel Foucault, embora o estudo não se centre na análise arqueológica das práticas discursivas como sugerem essas obras. Este conceito priorizado possibilitou entender como as professoras falaram sobre si mesmas nos discursos memorialísticos mediante histórias de vida e, particularmente, como expressam as “práticas de si” nos processos de constituição de subjetividades, especialmente quando priorizam a sexualidade como elemento articulador e produtor de seus discursos.

O discurso não é pensado a partir de perspectiva lingüística, como conjunto de expressões verbais. Também não deve ser entendido “como conjunto de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56). Tal pressuposto suscita modos de olhar e entender como os discursos se constituem como prática e, sobretudo, quais são os mecanismos e procedimentos de produção de verdade que eles podem estabelecer na sociedade atual, sobretudo nos efeitos que produzem na constituição de subjetividades. O discurso, por sua vez, constitui-se de “conjunto de enunciados” (FOUCAULT, 2002, p. 124). Por enunciado, ressaltam-se as “conexões com um domínio epistemológico mais amplo que permite que certas coisas sejam ditas e outras não, que certos enunciados sejam possíveis e outros não” (SILVA, 2000, p. 50). O próprio Foucault hesita na formulação de um conceito de enunciado ao fazer as seguintes observações:

(...) não podia definir o enunciado como uma unidade de tipo lingüístico (...) mas que tinha que me ocupar de uma função enunciativa, pondo em jogo unidades

1. Pesquisa de doutorado defendida na FEUSP com orientação da professora Dra. Denice Barbara Catani e do prof. Dr. Jorge Ramos do Ó (Universidade de Lisboa).

diversas (elas podem coincidir às vezes com frases, às vezes com proposições; mas são feitas às vezes de fragmentos de frases, séries ou quadros de signos, jogos de proposições ou formulações equivalentes) (...). (FOUCAULT, 2002, p. 122).

Foucault define enunciado não a partir de seus elementos formais, gramaticais ou lingüísticos, mas a partir de sua função, por exemplo, ao indagar: “o que pode ser dito?”; “quem está autorizado a dizer?”. O autor chama a atenção para outras possibilidades enunciativas transpondo o aspecto lingüístico, de forma que possa abranger outros aspectos como tabelas, gráficos, proposições, dentre outros. A função que o enunciado ocupa em determinados contextos é o que deve ser levado em conta, observando que efeitos produz ao ser expresso ou silenciado. A produção de discurso, por sua vez, não se dissocia dos procedimentos de seleção, organização, redistribuição dos enunciados e dos sujeitos, pois

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2003, pp. 8-9).

Dentre as formas de dizer e de não dizer, há os *interditos*, interpretados por Foucault como procedimentos sociais de exclusão. Neste sentido o autor ressalta que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2003, p. 9). O discurso, então, é constituído por questões de poder que separam, classificam e instituem quem pode ou não dizer algo e em que circunstâncias.

Os discursos obedecem a regras nem sempre inteiramente perceptíveis, especialmente porque são práticas e não um conjunto de signos e palavras que simplesmente estabelecem formas de comunicação. Estes elementos tornam-se fundamentais para a prática de pesquisas que se propõem a entender como os discursos se constituem e como se estabelecem as formações discursivas numa determinada época e sociedade. Foucault instiga-nos a pensar a esse respeito e sugere que esta reflexão visa “revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua” (FOUCAULT, 2002, p. 237). Tal intento, especialmente em estudos que priorizam a sexualidade, torna-se complexo e instigante, visto que se está refletindo sobre discursos socialmente “naturalizados” (como se brotassem espontânea e naturalmente da sociedade), ou seja, se tornaram revestidos de poder e por isso

valem por verdades inquestionáveis, produzindo situações e condutas acerca do que falam. A sexualidade como dispositivo histórico, assim o declara Foucault, não é um produto natural, mas resultante de “algo construído” constantemente pelos mais diversos discursos sociais e históricos.

Estes aspectos destacados por Foucault são pertinentes ao presente estudo. A sexualidade feminina, nos últimos séculos, tem sido terreno fértil para a proliferação discursiva das mais diversas instituições, além de instigar a dos próprios sujeitos. Pretendemos aqui observar como se expressam as professoras que nasceram na década de 50 do século XX e que atuam na docência. Descubrem-se, nesta análise, regras que sancionam e/ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas para esses sujeitos. Por outro lado, certos enunciados expressam conteúdos de saber-poder vigentes nas práticas. Os discursos dos sujeitos da pesquisa, aqui denominados de *discursos do eu* das mulheres-professoras, evidenciam as práticas que elas realizaram no decorrer de histórias de vida.

As práticas do sujeito consigo mesmo foram estudadas por Foucault (2004), que, em entrevista concedida em 1984, ressaltou o seu objeto de estudo, qual seja, o sujeito humano e seus encontros com jogos de verdade. O que é considerado como “verdade” pode assumir a forma de ciência, modelo científico ou enunciado produzido nas instituições e práticas de controle. Para o autor, as relações estabelecidas entre o sujeito e os jogos de verdade podem ocorrer de diversas formas: práticas coercitivas, jogos teóricos – ou científicos – e práticas de si. Os indivíduos tornam-se sujeitos com múltiplas identidades através de jogos que estabelecem com as práticas coercitivas de instituições como a família, a escola, dentre outras; em relação aos jogos teóricos, que produzem práticas divisoras a partir de discursos que normalizam condutas; finalmente, através do trabalho do próprio sujeito consigo mesmo.

Os discursos produzidos pelas professoras são práticas que obedecem a regras de formação específicas – das quais, algumas propõem, outras interditam. Antes de entrar na descrição e análise dos dados, cabe ressaltar dois aspectos interdependentes que parecem preponderantes. O primeiro, é que se buscou analisar os discursos apreendidos nas histórias de vida a partir de uma perspectiva mais coletiva e social do que individual; buscou-se, prioritariamente, observar os discursos como objeto de estudo evidenciando o que eles poderiam expressar e, conseqüentemente, constituir subjetividades.

O segundo aspecto é que os discursos das professoras foram definidos como “discursos do eu”, quando falam da intimidade, expressos em autonarrativas. Vejamos o que Larrosa considera como narrativa,

[Narrativa] não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constituiu nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação (2000, pp. 72-73).

Observa-se que o conceito de narrativa, assim proposto, é capaz de expressar não somente os enunciados propriamente ditos, mas elementos de dispositivos pedagógicos – propiciados por discursos sociais hegemônios, ou não –, e também no que o próprio sujeito produz sobre si mesmo. O conceito de narrativa, assim como o de prática discursiva, se atém ao que se diz e ao o que se oculta; à função do que se diz; aos efeitos que os discursos produzem. Por tudo isso, não nos preocupam fatos e acontecimentos da trajetória individual dos sujeitos como as histórias de vida poderiam supor, mas com os elementos que compõem as práticas discursivas e, sobretudo, os efeitos desses enunciados na produção de sua subjetivação.

Os discursos das mulheres são produto de processos discursivos que propiciam a relação dos sujeitos consigo mesmos. São recursos, entre outros, que permitem a constituição dos sujeitos na contemporaneidade. É neste sentido que *discursos do eu* se articulam com os demais produtos sociais (enunciados científicos e morais) de uma dada realidade histórica. Larrosa reforça esta premissa ao afirmar que

a história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. E estas, por sua vez, não podem ser analisadas sem relação com um domínio de saberes e um conjunto de práticas normativas. A experiência de si seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínio de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação (2000, p. 56-57).

Os discursos considerados hegemônicos, constituídos de conceitos de saber-poder, que preponderaram nas últimas décadas da segunda metade do século XX, constituíram tipos de sujeitos brasileiros e portugueses. Tais enunciados produzem subjetividades que não se constituem de maneira passiva e, sim, ativa, na medida em que as pessoas são produto dos jogos que estabelecem consigo mesmas. Esta construção do “eu”, expressa nas autonarrativas dos sujeitos, não são obra exclusiva de micopráticas. Elas nascem da inter-relação dos aspectos de um trabalho individual de cada sujeito com os demais discursos, científicos ou não, de uma dada coletividade.

As narrativas das professoras, que constituem o *corpus* de análise deste artigo, foram coletadas mediante entrevistas semi-estruturadas, que compõem histórias de

vidas. Após a transcrição, observaram-se os seguintes aspectos: 1. quem é o sujeito do enunciado; 2. quais os interditos; 3. de que lugar/es fala/m; 4. o que, para as entrevistadas, “pode ser dito e em que condições”; 5. em que enunciados existem elementos comuns às práticas discursivas das brasileiras e portuguesas; 6. que enunciados compõem discursos de saber/poder e quais aparecem como constituidores de subjetividades; por fim, 7. quais enunciados comuns são relacionados à vivência dos docentes.

A sexualidade feminina na ordem do discurso de docentes

Os *discursos do eu* acerca da vivência da sexualidade feminina constituíram-se de enunciados compartilhados e de outros, diferenciados. Ressalta-se que neste tipo de estudo procura-se observar as “distâncias e vizinhanças” de sentidos atribuídos por realidades diversas, dos quais fala Catani (2000). As brasileiras tratam da questão com mais desenvoltura do que as portuguesas. Elas afirmam gostar da prática sexual, embora se mostrem inseguras em relação à construção do corpo sexuado e da prática do autoerotismo. O prazer sexual, a “descoberta” do orgasmo e a conduta sexual são descritos com riqueza de detalhes. As portuguesas pouco ou nada falam a esse respeito, mas sem esconder os problemas vivenciados nessa área, relacionado ao que chamam de “repressão sexual”.

Os discursos das mulheres-professoras, denominados *discursos do eu*, produzem sentidos no que se refere a *intimidade* – sexualidade e constituição do “eu”. As brasileiras se expõem mais abertamente do que as portuguesas, como já afirmamos; no entanto, tanto numa como noutra realidade, o que se deve observar é que o discurso é sempre algo produzido. Devem-se analisar, então, os elementos que compõem as práticas discursivas, as regras que as legitimam, os enunciados priorizados na ordem do discurso.

Um dos aspectos sobre que refletir na questão da produção discursiva das mulheres é a de saber *quem fala* nos discursos. O *discurso do eu*, das professoras desta pesquisa na enunciação biográfica e memorialística, revela que as mulheres se expressam ora como mulheres, ora como docentes, ora como filhas... Tais características estão relacionadas aos *espaços* e aos *lugares* em que se encontram, e que condicionam os seus enunciados. Muitas das entrevistadas, quando se vêem como integrantes da instituição escolar, optam pelo *discurso da docência* para narrar aspectos de sua intimidade, algo a ser descrito mais adiante. Neste espaço parecem sentir-se seguras, com poderes e condições propícias para revelar o que

têm de mais íntimo ou para se pronunciar acerca dos modos de subjetivação vivenciados enquanto sujeitos sexuados. Devido aos próprios interditos, presentes nos discursos sobre sexualidade feminina, é neste *local* que elas se sentem mais confortáveis para se pronunciar sobre assuntos historicamente constituídos como proibido, apesar de todos os estímulos à produção e profusão de discursos dessa natureza.

Ao falar da sexualidade, valem-se de outra característica importante: *o local* para falar de si próprias. Explicando-se melhor, muitas professoras falam de sua sexualidade guardando certa distância dos fatos, adotando um “discurso professoral” ao fazer avaliações e observações como se fossem outra pessoa que analisa a própria vida. Tal regra de construção do discurso é significativa se compreendida como uma necessidade que têm de adotar um *lugar* para se resguardarem ou se sentir seguras para falar da própria intimidade. Algumas, ao serem questionadas sobre a sexualidade, refugiam-se num discurso que enfoca a sexualidade das filhas e filhos ou dos próprios discentes. Parecem se esquivar, preferindo falar de outras personagens para se resguardar da exposição pessoal.

A sexualidade, na maior parte dos discursos das professoras, especialmente para as portuguesas, está atrelada a conceitos de genitalidade e amor. Sexo, por sua vez, esteve ligado a discursos que veiculavam o ideal de feminilidade, ligado à reprodução dentro de uma relação heterossexual estável. A virgindade, como regra a definir condutas femininas, também foi encontrada nas narrativas. Para algumas, a virgindade era considerada um valor de troca com que a mulher poderia arrumar um bom casamento. Como afirma a professora brasileira, Lúcia, “*a virgindade era tudo e algo que não se podia perder*”. Ainda sobre a temática do sexo e da sexualidade, há uma sensível diferença entre os discursos das entrevistadas dos dois países. As brasileiras falam mais abertamente sobre o prazer ligado à prática sexual do que as portuguesas. Os enunciados utilizados no Brasil para designar o ato sexual – “*fazer sexo*”; “*ato sexual*”; “*transa*”; “*coito*” – em Portugal aparecem com outros enunciados – “*relação*”; “*conhecimento físico*”; “*fazer amor*”. Observa-se que a relação entre sexo e amor está expressa neste último termo, além de frisar a interação entre as pessoas que o praticam. É difícil encontrar palavras quando o assunto é a prática sexual ou o desempenho sexual nas narrativas das portuguesas, que comumente o descrevem como “*isso*”.

Apesar da aparente abertura ou desenvoltura das brasileiras, brasileiras e portuguesas ressaltam que sexo foi considerado “tabu” na construção de suas trajetórias de vida como seres sexuados. O termo “*repressão*” é constantemente utilizado para indicar a maneira coercitiva que as envolveu no contato com as mais diversas

instituições educativas. A falta de diálogo entre adultos e crianças, na infância e na adolescência das entrevistadas, e a inexistência da educação sexual nessas fases são citadas pelas professoras dos dois espaços. No entanto, parecem se contradizer ao falar de várias passagens de suas trajetórias em que havia “ditos e interditos” para a vivência da sexualidade da menina. O que se está questionando, então, é a falta de momentos sistematizados de um diálogo aberto sobre a temática de gênero e sexualidade. Estes momentos eram raros, segundo as entrevistadas. A educação sexual, porém, não ocorre somente de maneira formal, mas também e, especialmente, mediante outras trocas e relações interpessoais, em que se manifestam conceitos e preconceitos sobre o que se considera correto para as meninas. Trata-se, de fato, de práticas que compõem as pedagogias de sexualidade e gênero em que estiveram envolvidas.

Dentre os temas abordados nos discursos das entrevistadas, destacam-se aspectos relativos à trajetória pessoal de vida desde a infância até a idade adulta. A construção do corpo sexuado e de gênero perpassa todas as fases da vida. Na infância e na adolescência, as descobertas e mudanças corporais foram vivenciadas, afirmam, com pudor e sem informações. O *recato* era um valor incentivado pelas instâncias formadoras nas quais estavam inseridas.

O que se percebe nos elementos descritos pelas mulheres-professoras é que essas práticas obedecem a um certo ordenamento, ou seja, os enunciados obedecem a regras entre o que pode ser dito e o que é interdito. O que se buscou é entendê-los em sua materialidade e não pela lógica interna dos enunciados. Não se priorizou a análise do que poderia estar por trás dos ditos e não-ditos, ou mesmo entender o que as professoras queriam dizer quando proferiam algo. Pelo contrário, o que interessava era evidenciar os efeitos de verdade dos discursos; as relações sugeridas pelo uso de palavras; as relações de poder que legitimavam enunciados e desconsideravam outros. No caso de nosso estudo, o que parece vir à tona na ordem do discurso é a dificuldade em falar, na primeira pessoa, de sua própria sexualidade (mesmo para as brasileiras, que dispensaram mais tempo ao tema). Outro aspecto é a construção discursiva permeada pela ambigüidade entre o “ser sexuada” e o “ser sexuada com recato”. Poder-se-ia pensar que, tanto no Brasil como em Portugal, a construção da subjetividade como mulher e mulher sexuada estaria ligada aos modelos produzidos e veiculados pela imprensa feminina² de ambos os países, ou seja, uma clara distinção entre a mulher pouco sexuada – ou frígida – e a mulher hiper-sexuada. Parece evidente que os discursos

2. O presente estudo também teve como fonte a imprensa feminina nos dois países.

sobre a sexualidade nas últimas décadas do século XX foram particularmente influenciados pelas orientações impostas pela Sexologia, amplamente divulgadas pelos meios de comunicação da época. Estes discursos, como prática que produz saberes, produzem efeitos na constituição dos sujeitos e dos próprios discursos das mulheres sobre si mesmas e o mundo. Os discursos que se consolidaram como hegemônicos, através de enunciados prescritivos e normatizadores, serviram de instrumento dos dispositivos pedagógicos com o objetivo de “conduzir as condutas” femininas. Observa-se também que, apoiados em códigos morais e, especialmente, em preceitos apropriados de teorias científicas e aplicáveis à conduta feminina, se apresentam como “verdade”.

O saber proposto pela Sexologia definiu e criou novas possibilidades de vivência da sexualidade feminina ao prescrever “fórmulas” e “métodos” para a prática sexual, especialmente do casal. Nos discursos das entrevistadas deste estudo, porém, apesar da produção da representação de uma “nova mulher sexuada” a partir dos anos 70 – descrito nas revistas analisadas –, ainda persistem os dois “modelos” – a frígida e a hiper-sexualizada.

A questão do corpo e de sua constituição como veículo de prazer praticamente inexistente nos *discursos do eu* das mulheres portuguesas. Nas narrativas das professoras brasileiras, este tema aparece envolto em ambigüidades. Ao mesmo tempo em que afirmam considerar-se sexualmente ativas, admitem que pudor, padrão de beleza e prazer relacionado com sentimentos de vergonha refletem os discursos sobre o corpo. A constituição do corpo dessas mulheres se faz sob constante vigilância; elas próprias disciplinam seus próprios desejos, recusando-se a explorar eroticamente o corpo, controlando desejos em nome de códigos morais que historicamente instauraram tais práticas. Uma vez anulados os desejos, asseguram viver a sexualidade dentro da normalidade. Um dos aspectos transformados em norma, amplamente ressaltado nos enunciados da imprensa feminina, é que cabe ao homem descobrir os prazeres do corpo feminino. Ao lhe delegar esta descoberta, a mulher admite que o próprio corpo já não lhe pertence para assuntos relacionados à sexualidade. O corpo é visto, por algumas delas, como veículo de Deus e submetido ao inevitável destino biológico de reprodução. Neste sentido, pergunta-se: como extrair prazer de um corpo marcado pelo controle, pela vigilância e, especialmente, pela autovigilância, por discursos das mais diversas *pedagogias de sexualidade*? Somente uma das entrevistadas disse praticar o auto-erotismo como forma de vivência da sexualidade. No entanto, quando o faz, realiza-o com cuidados: sem excessos, sem exageros e sem uso de aparelhos, assegura. Observa-se, nas narrativas das mulheres-professoras brasileiras,

que ao mesmo tempo em que falam do corpo, ele permanece calado, expressando um interdito. Perrot afirma que este corpo exposto, encenado, continua opaco, “objeto do olhar e do desejo, fala-se dele. Mas ele se cala. As mulheres não falam, não devem falar dele. O pudor que encobre seus membros ou lhes cerra os lábios é a própria marca da feminilidade” (2003, p. 13). A idéia de que o corpo feminino deve ser descoberto pelo sexo oposto, de que a prática da masturbação (auto-erotismo) não seria aceitável para a mulher adulta, evidenciam as marcas de uma determinada feminilidade, descrita pelas entrevistadas.

Outro aspecto a ser levantado acerca da constituição do corpo, no Brasil, diz respeito ao conceito de beleza. O corpo feminino deve ser belo e magro, como ressaltam os *discursos do eu*. Tais imposições marcam as subjetividades das brasileiras, algo que não é determinante no discurso das portuguesas.

Na produção dos *discursos do eu* das entrevistadas, o auto-erotismo e a homossexualidade ficaram fora da ordem do discurso ao longo de suas trajetórias. A heterossexualidade, como norma a ser seguida, constituiu suas identidades sexuais. Há certa regularidade discursiva, marcadamente no que se refere à vivência da docência. Pode-se afirmar que elas utilizam enunciados muito próximos para ressaltar a prática da docência diante de sua vivência como mulher e mulher-sexuada, como se verá a seguir.

A docência como discurso privilegiado

O sujeito feminino, privilegiado nos discursos das professoras, é marcado pelos condicionantes de gênero da época. Talvez por esse motivo as mulheres-professoras construam seus discursos pautando-se na voz da docência. A identidade docente, na maioria dos casos, parece “falar mais alto” nos *discursos do eu*. A auto-imagem, estabelecida no decorrer da produção de subjetividades, sobrepõe-se a algumas identidades para se autodenominar. Este falar de si a partir desse espaço, o da docência, pode ser pensado como uma possibilidade de reconhecimento da mulher em atributos socialmente valorizados, ou seja, sentir-se com mais poderes e reconhecimento ao privilegiar, mais que a de gênero ou a sexual, a identidade docente. As mulheres, por exemplo, demonstram atitudes de altivez, autonomia, liberdade e firmeza quando revestidas da função docente.

Na construção das narrativas, apesar de algumas distâncias nos enunciados, as professoras são unânimes relativamente à *vivência da docência*. Nos chamados *discursos do eu*, todas admitem que, pelo exercício e pelo aprendizado da docência, reinterpretaram a própria intimidade e ressignificaram a vivência como mulheres e

como sexuadas. Neste sentido, ter-se-ia uma nova forma de observar a relação que as mulheres-professoras estabelecem entre sexualidade e docência – aspectos historicamente dicotômicos. A representação da professora enquanto produto de discursos hegemônicos é a de uma mulher que esconde a sexualidade, ou é vista como dessexualizada. Os discursos produzidos pelos sujeitos deste estudo levam a pensar esta relação com outros elementos. As mulheres, ao falarem sobre si e sua intimidade na *voz da docência*, além de manifestarem o que considerariam “digno” de ser expresso, porque legitimado pela figura da professora, também parecem ressignificar a sua trajetória e sua identidade, sexual e de gênero, como o indicam a postura adotada diante das manifestações de sexualidade de alunos e alunas em suas práticas pedagógicas e a expectativa em relação à prática docente como preponderante de suas vivências.

Brasileiras e portuguesas, ao se referirem aos dilemas da prática profissional, apesar de muitas estarem perto da aposentadoria, asseguram que acreditam que podem contribuir para mudanças sociais a partir da prática docente. É no espaço escolar que se sentem mais livres e menos tímidas como mulheres. O investimento na docência é comum a todas as entrevistadas, que parecem “desistir” de realizações amorosas, e especialmente sexuais, na vida pessoal, cujo vazio preenchem com as expectativas e a prática profissional de professora. Assim é que se pode pensar acerca dos jogos que estas mulheres constroem consigo mesmas ao ressignificar suas vidas pela identidade docente.

Outro aspecto a evidenciar em seus discursos é a conduta profissional como mulher-professora-sexuada, quando se apontam como modelo de feminilidade para o alunado, especialmente para as meninas. A vivência como mulher-professora-sexuada faz-se presente em outras condutas no ambiente escolar. Uma das que merecem destaque é a de que, além de orientar as condutas de alunos e alunas acerca de sua sexualidade, essa prática extrapola os muros escolares. Uma das estratégias adotadas é a forma de provocar a confissão dos alunos e alunas acerca de fatos pessoais e íntimos, instigando a contar detalhes até mesmo da vida familiar; depois, da “confissão” passa-se a outra ação, qual seja, a prática do exame, com o intuito de os educar e fazer com que reflitam sobre suas condutas. Este olhar, que indica controle sobre as ações do alunado, ultrapassa a escola, como já afirmamos. Os fatos narrados tanto no Brasil quanto em Portugal evidenciam domínio sobre a “intimidade” de alunos e alunas e até de seus familiares. As professoras se valem de discursos de saber-poder para indicar, por exemplo, quais os possíveis métodos anticoncepcionais a serem tomados não só para os discentes, mas até mesmo para as mães de alunos/as. Outro fato que diz

respeito é o ensinamento aos familiares de formas ideais para conduzir suas condutas diante das manifestações de sexualidade no lar e como se portar para educar sexualmente filhos e filhas. Veremos a seguir como estes elementos se materializam nas práticas de educação sexual.

Sexualidade e gênero nas práticas pedagógicas das educadoras: a produção da educação sexual ou da vontade de “conduzir as condutas” de alunos e alunas

Na construção das narrativas, apesar de algumas distâncias nos enunciados, as professoras são unânimes quando o assunto é *vivência da docência*. Nos chamados *discursos do eu*, todas admitem que, pelo exercício e pelo aprendizado da docência, reinterpretaram a própria intimidade e ressignificaram a vivência como mulheres e como sexuadas. Neste sentido, ter-se-ia uma nova forma de observar a relação que as mulheres-professoras estabelecem entre sexualidade e docência – aspectos, historicamente, dicotômicos. A representação da professora enquanto produto de discursos hegemônicos³ é a de uma mulher que esconde a sexualidade, ou é vista como dessexualizada. Os discursos produzidos pelos sujeitos deste estudo levam a pensar esta relação com outros elementos. As mulheres, ao falarem sobre si e suas intimidades na *voz da docência*, além de manifestarem o que considerariam digno de ser expresso, porque legitimado pela figura da professora, também parecem ressignificar a sua trajetória e suas identidades, sexual e de gênero, como o indicam a postura adotada diante das manifestações de sexualidade de alunos e alunas em suas práticas pedagógicas e a expectativa em relação à prática docente como preponderante de suas vivências.

Um aspecto a evidenciar nos discursos das educadoras é a conduta profissional como mulher-professora-sexuada, quando se apontam como modelo para o alunado, especialmente as meninas, como já explicitado. As professoras contam fatos sobre manifestações de sexualidade no ambiente escolar – como namoros, toques corporais, perguntas, etc. – ou confidências dos alunos e alunas sobre seus dilemas sentimentais.

3. A imagem da professora como assexuada é produto histórico. Louro assegura que, para afastar da figura da mestra as marcas distintivas da sexualidade feminina, elas acabavam por disfarçar os atrativos físicos para não se sobressair em neste aspecto. Com isso, “*seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal além de irretocável, deve ser discreta e reservada*” (1997, p. 106). Os discursos hegemônicos acabaram por tipificar professoras, especialmente por vincularem sua figura ao cuidado e ao apoio maternal de crianças. Muniz analisa essa questão ressaltando que esta imagem da professora foi produzida por alguns elementos que constituíram a inserção da mulher na docência. “No caso das professoras de ‘antigamente’, inserir-se no mundo do trabalho, ser reconhecidas socialmente enquanto tais, implicava interiorizar papéis, valores e normas existentes de forma a pautar suas condutas segundo os padrões instituidores/ instituídos dos/pelos modelos normativos de mestra e de educação da época. Padrões, esses, que se encontravam presididos por imagens de professora como pessoa abnegada, distinta, estoica, vigilante, disciplinada e assexuada e de educação como prática fundada em rígida disciplina”. (2002, p. 3)

Elucida o caso de Sílvia (brasileira) ao se deparar com um casal de namorados beijando-se no pátio da escola. Ela chama os dois e inicia um diálogo: *"Eu falei para eles que tenho vários amigos. Disse-lhes que já viram vários professores me beijando, mas argumentei que há professor que não me beija porque não dou esse tipo de liberdade. A mulher é que põe o ponto! Se a mulher não põe o ponto, eles avançam mesmo"*. Ela se coloca como "modelo de virtude" e com capacidade para impor limites às investidas masculinas. A professora, que assegura discutir sistematicamente a sexualidade em suas aulas, embora formada em Biologia, reconhece que, ao educar para a sexualidade, ao ministrar conhecimentos biológicos e regras de conduta, se vale de preferência dos conhecimentos oriundos de um "tipo" de feminilidade que privilegia a mulher "virtuosa", capaz de seduzir e ao mesmo tempo impor limites aos avanços masculinos.

A vivência como mulher-professora-sexuada faz-se presente em outras condutas no ambiente escolar descritas pelas entrevistadas. Antónia (portuguesa) descreve fatos vivenciados com aluno que era vítima de abuso sexual por um membro de sua família. Em outro caso, descreve como atuou diante de uma aluna que "induzia" os meninos ao banheiro para poder tocá-los. A professora descreve como conduziu a conversa com a aluna, instigando-a a contar o que havia ocorrido, além de outros aspectos da sua intimidade, como a vivência familiar e a prática amorosa da mãe. *"Eu tentei convencer a aluna a evitar de ser infeliz como a mãe – foi ela que me disse que a mãe era infeliz. Além disso, disse-lhe que era melhor não fazer aquelas coisas na escola."*

É no exercício da docência que as professoras se assumem com poder de "conduzir a conduta" de alunas e alunos. As ações que descrevem extrapolam os muros escolares; produzem um "olhar panóptico" na vida e na construção da identidade sexual dos discentes. Querem saber detalhes da vida familiar; para isso instigam a confissão, querem saber detalhes de aspectos da vivência da sexualidade de alunos e alunas com o intuito de os educar e fazer com que reflitam sobre suas condutas.

Este olhar, que indica controle sobre as ações do alunado, ultrapassa a escola. Vejam-se dois exemplos da educação sexual repassada pelas professoras. Elsa (portuguesa) diz que ao atuar com alunos e alunas com necessidades educativas especiais percebia que eles se manifestavam sexualmente na escola. A professora, juntamente com a equipe docente, em reunião de pais e mães, propôs-lhes encaminhar as filhas a um serviço médico para esclarecimentos acerca da prevenção da gravidez, *"para que pudessem tomar alguma coisa ou fazer uma laqueação. Mas os pais não aderiram a essa idéia"*, assegura. O discurso de poder enunciado

pela educadora reflete o intuito de regular a conduta das alunas até mesmo no controle da concepção.

Carmem (brasileira), por sua vez, revela o teor de seu discurso no contato com uma mãe de um aluno na escola em que atuava como docente. Ao falar da falta de estímulo que prejudicava o rendimento escolar do menino, resolve chamá-lo para averiguar o problema. "*Chamei o menino e comecei a fazer uma anamnese; conversei, falei... e pedi para chamar a mãe porque percebi que o menino precisava ser estimulado*". A mãe do aluno veio à escola juntamente com seus vários filhos. Ela estava à espera de mais um. "*Quando olhei aquela cena, disse: – 'Está aí o problema do aluno!'*" Ao explicar à mãe qual deveria ser sua conduta diante do filho para que tivesse bom desempenho escolar, a professora disse-lhe: "*Quando você for ter o bebê deveria amarrar as trompas. Já tem cinco filhos! Um por ano... dá um tempinho*". A mãe argumentou que poderia vir a se casar novamente e o companheiro exigir-lhe filhos/as. A professora questionou-a com as seguintes formulações: "*Você é só parideira? É somente reprodutora? Não pode. A mulher tem que se respeitar... depois você fica sozinha, como vai fazer para trabalhar?*" Carmem revela que a referida mãe não gostou da intromissão em sua vida, mas escutou sem questionar. Este fato motivou a professora a estender esse "ensinamento" aos demais familiares de seus alunos e alunas na ocasião da reunião de pais/mães/responsáveis e mestres/as. A professora, em linguagem metafórica, sugeriu às mães que "*dormissem de tamancos*", referindo-se a uma forma de garantir o controle de natalidade. Também sugeriu que utilizassem métodos anticoncepcionais. Um dos pais não gostou do teor da conversa e foi delatá-la à diretoria da escola. Carmem foi advertida verbalmente e por escrito, e comprometeu-se a não tocar mais no assunto.

O que levaria essas mulheres-professoras a intervirem na sexualidade dos discentes e também na de seus pais e mães, além da convicção de poder da professora que detém conhecimentos acerca do desenvolvimento psico-social de crianças e adolescentes? Uma hipótese é que a docência, como identidade privilegiada pelas mulheres-professoras, constitui-se como condição de ressignificar a própria conduta como mulheres-sexuadas, o que as capacitaria a conduzir suas próprias condutas e as de outros/as. É com a voz da docência que se permitem falar de sua intimidade. É através dela também que produzem *discursos do eu* capazes de construir a imagem de alguém sem contradições, conflitos e ambivalências, aspectos, como se observou em suas narrativas, presentes na construção das identidades sexual e de gênero.

Considerações finais

Dentre os aspectos salientados na pesquisa destacaremos três deles nessas considerações. O primeiro, quando o assunto refere-se à sexualidade e à constituição de sujeitos sexuais, diz respeito ao que as professoras elegeram do que pode ser dito e em quais condições. Dos enunciados priorizados nos discursos memorialísticos das educadoras, observou-se que respeito à supremacia da *docência* em detrimento de outras possibilidades de produzir um discurso sobre assuntos relacionados à intimidade delas próprias e também de outras pessoas.

Outro aspecto a se destacar é que tais discursos são instrumentos para constituir subjetividades, tanto de mulheres quanto de mulheres-sexuadas-docentes. Os discursos estudados nos instigam a pensar que elas ressignificam suas próprias identidades a partir desse lugar. Tais elementos tornam-se úteis para se trabalhar com a formação de professores/as, especialmente visando contribuir para a desconstrução de inúmeros enunciados “sacralizados” como verdades. Com isso, também se podem visualizar novas formas de constituição de sujeitos femininos e masculinos, com possibilidades de vivenciar múltiplas identidades e sexualidades.

Nas práticas pedagógicas das educadoras, nos dois países, observou-se que o discurso da docência produz efeito de verdade e de poder ao se produzir formas de educação sexual nas relações cotidianas que estabelecem com os alunos e as alunas. As professoras educam a partir de discursos hegemônicos sobre a vivência idealizada especialmente para as meninas. As práticas de inquirir e instigar a confissão são comumente implantados visando saber os detalhes das vivências sexuais do alunado. Essa prática extrapola a escola e acaba por produzir e conduzir a conduta das próprias professoras e dos discentes e também de seus próprios familiares, especialmente suas mães.

Referências

- CATANI, Denice Barbara. Distâncias, Vizinhanças, Relações: comentários sobre os estudos sócio-históricos-comparados em educação. In. NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Vol. I. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- _____. O sujeito e o poder. In DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *A arqueologia do saber*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. *A ordem do discurso*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel.

Ética, sexualidade, política. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre as professoras de "antigamente" que eram "feias" e "usavam óculos"... *Revista Labrys*, n. 1-2, julho/dezembro, 2002 (Revista eletrônica - www.unb.br/ih/his/gefen/labrys).

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel. (org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER FILHA, Constantina. *Discursos da intimidade: imprensa feminina e narrativas de mulheres-professoras brasileiras e portuguesas na segunda metade do século XX*. São Paulo: FEUSP, 2005. [Tese de doutorado]

O PAPEL DAS ESCOLAS ÉTNICA E NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE GERAÇÕES DE MIGRANTES JAPONESSES EM DOURADOS - MS*

THE ROLE OF ETHNIC AND NATIONAL SCHOOLS IN BASIC EDUCATION IN THE IDENTITARIAN CONSTITUTION OF GENERATIONS OF JAPANESE MIGRANTS IN DOURADOS - MS

Cristiane Yassuko Miazaki Imagava**

Jacira Helena do Valle Pereira***

* Este artigo deriva da monografia de conclusão de Curso de Pedagogia UFGD de Cristiane Yassuko Miazaki Imagava e foi orientado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira.

** Graduada em Pedagogia da UFGD

*** Professora do Departamento de Educação/CCHS, atua em cursos de graduação e pós-graduação na referida instituição. Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atualmente desenvolve projeto de pesquisa sobre a educação em áreas de fronteiras geográficas, focalizando as singularidades das cidades geminadas brasileiras.

RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como o sentimento de pertencimento a um grupo étnico é construído nas gerações de migrantes, que viveram, concomitantemente, os currículos das escolas étnica e nacional de Educação Básica. Sob esse ponto de vista, a gênese desse estudo foi o espaço escolar, que permeado por relações de conflitos e tensões, torna-se às vezes locus de assimilação ou exclusão. Os resultados dos dados coletados possibilitaram compreender que no processo de inserção e convivência na sociedade de acolhimento, os sujeitos migrantes das segunda e terceira geração agregam novos elementos no processo de ressignificações de suas identidades; todavia esse processo é balizado pela família e pela escola.

Palavras-Chave: Escolas étnica e nacional; Gerações de Migrantes; Identidade.

ABSTRACT

This article presents the data collected in research, which had as a main goal understand how the feeling of belonging to an ethnic group is built in the generations of immigrants, who have experienced, simultaneously, the curriculum of both the ethnic and the national schools of basic education. Through this point of view, the genesis of this study was the school area, which, permeated by relations of conflict and tension, becomes sometimes a locus of assimilation or exclusion. The results of the collected data made it possible to understand that in the process of insertion and interaction in the host society, the migrant individuals of second and third generation assimilate new elements in the process of reassignment of their identities; however, this process is controlled by the family and the school.

Keywords: Ethnic and national schools; Generations of Migrants; Identity.

Introdução

O sul de Mato Grosso, em especial a região de Dourados, apresenta dentro da história da imigração/migração japonesa no Brasil características peculiares aos grupos de migrantes, tais como: os conflitos pessoais e familiares, os projetos individuais e coletivos, a vivência cultural e principalmente o processo de escolarização das gerações de migrantes.

Ao se estudar gerações sucessivas de migrantes, não significa apenas fazer referência ao fator biológico; remete-se a questões mais amplas, como as relações sociais, ou seja, a convivência tanto na sociedade de acolhimento quanto no universo familiar. Assim, ao se adotar a categoria geracional nos estudos com migrantes, vislumbra-se a possibilidade de verificar/avaliar a interação social entre os valores da cultura de origem familiar com os valores culturais da sociedade de acolhimento, bem como revelar o que está sendo mantido culturalmente e aquilo que pode ser substituído ou modificado nas segunda e terceira gerações.

Além disso, quando o núcleo desses estudos é a escola, instituição construída para socialização e espaço permeado por relações de conflitos e tensões, compreende-se melhor o sentimento de pertencimento a um grupo étnico que é construído ou reconstruído nas gerações de migrantes japoneses que vivenciaram, concomitantemente, escolas étnica e nacional.

Tendo em vista tais asserções, propõe-se a seguinte questão para nortear esse artigo, qual seja: como os elementos (língua, religião, hábitos alimentares e outros) de pertencimento étnico constituem-se na identidade das gerações de migrantes japoneses, ou melhor, que tipos de marcas de pertencimento étnico carregam as gerações de migrantes japoneses, que vivenciaram, concomitantemente, os currículos das escolas étnica e nacional?

Na tentativa de responder a esse questionamento, empregou-se na consecução da pesquisa, que origina o artigo, fontes primárias e secundárias, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas¹.

Além disso, inicialmente desenvolveu-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, centrada nos autores que focalizaram em seus estudos os conceitos trabalhados nessa pesquisa: escola étnica e nacional, geração de migrantes e identidade. Dessa forma, os temas subjacentes ao objeto de estudo foram analisados com base nos seguintes autores: Barth, 1984; Berger; Luckmann, 1999; Bourdieu, 1987, 1990;

1. As entrevistas semi-estruturadas são consideradas por Lüdke e André (1986, p. 34) como meio mais adequado para o trabalho de pesquisa, pois esta se desenrola “[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Brito, 2000; Dermatini, 1996, 1997, 1999; Fausto, 1991; Inagaki, 2002; Pereira, 2002; Sayad, 1998; Valente, 1994; Von Simson, 1998; Williams, 2000; entre outros.

Na constituição do grupo de sujeitos² esclarece-se que não houve uma pré-determinação, ficando na dependência de o conteúdo das entrevistas ser ou não considerado suficiente (THIOLLENT, 1985, p. 199). Dessa forma, esta pesquisa privilegiou dados qualitativos, sendo o grupo de sujeitos constituído a partir de critérios de diversificação³. Ressalta-se que foram contatados oito sujeitos para realização da investigação, dentre estes, uma migrante de segunda geração, seis da terceira, bem como a participação de uma professora e a diretora da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados⁴, que forneceram dados referentes à estrutura administrativa e pedagógica da escola.

As entrevistas foram realizadas na Escola Modelo de Língua Japonesa, nas casas ou local de trabalho dos sujeitos. O processo de identificação, a vivência com a família e as relações sociais em escolas étnica e nacional, constituíram-se nos eixos condutores das entrevistas.

O presente artigo está organizado em duas partes, a saber: na primeira parte, apresenta-se uma caracterização da escola étnica de Dourados, MS. Na segunda parte, descreve-se os dados empíricos e a análise, à luz do referencial teórico. E por último, apresentam-se algumas considerações, sinalizando alguns elementos explicitados na fala dos sujeitos, ou seja, as estratégias das famílias japonesas na tentativa de manter viva e plena de significados a cultura das novas gerações, que nunca se deslocaram da origem, mas ressignificam a trajetória familiar, pois o novo não é nada mais que uma recriação do velho.

Construção da etnicidade dos japoneses em Dourados: a escola étnica⁵ ou a escola japonesa

Para se compreender a trajetória de grupos de imigrantes é preciso buscar elementos de pertença. Dessa forma, o primeiro passo para desvelar essa questão nesses grupos imigrantes é compreendê-la enquanto expressão de relações. No

2. Considerou-se para constituir o grupo de sujeitos migrantes das segunda e terceira gerações de japoneses e a relação destes com a escola regular e étnica, ou seja, a gerações de migrantes que em algum momento da vida, viveram na escola regular e étnica concomitantemente.

3. O grupo constituído por diversificação o é em razão das estratégias, entendidas por Thiollent (1985, p. 199), ou seja, as pessoas que formam um grupo são "[...] aquelas que em função de reflexões teóricas e dos estudos anteriores, pode-se estimar como sendo as que desempenham o papel mais importante no campo do problema estudado". Dessa forma, a quantidade não se constituiu na nossa maior preocupação, procurou-se antes de tudo manter o rigor e a diversidade com os sujeitos participantes do estudo.

4. A exceção destas duas professoras os demais nomes são fictícios, mantendo-se apenas sobrenome assemelhado à origem étnica.

5. Utiliza-se a terminologia "escolas étnicas" para referir-se àquelas que são organizadas pelas comunidades étnicas - de migrantes estrangeiros - com a intenção de preservar os valores culturais da origem, em especial a língua (DEMARTINI, 1996).

entanto, para essa construção faz-se necessário o “outro”, exigindo a caracterização de quem são “eles”, ou seja, que sejam definidas as diferenças, possibilitando, assim, que cada grupo se identifique e seja identificado pela sociedade enquanto uma coletividade (BRITO, 2000). Isso porque a identidade é construída e confirmada numa relação de contraste.

É nessa perspectiva que a noção de etnicidade foi adotada, porque possibilita apreender os significados de pertencimento ao grupo étnico, sem excluir as transformações decorrentes do processo de assimilação e integração do grupo de imigrantes (FAUSTO, 1991).

Segundo Demartini (1999), a bibliografia que trata do tema educação entre os japoneses revela-nos uma preocupação acentuada dos mesmos com a educação de seus filhos aqui no Brasil, mais especificamente em São Paulo, no início do século XX:

Nas colônias japonesas essa preocupação pode ser constatada através da organização de associações, que tinham por objetivos, em primeiro lugar, suprir a educação dos filhos e também promover a cooperação entre os membros e a comunicação entre os núcleos coloniais existentes. Antes mesmo de sedes de associações para seus encontros comunitários e sociais, os japoneses procuravam construir a escola. Era aí que se reuniam para discutirem os problemas da comunidade ou então simplesmente beber e conversar (p. 2).

Quando se fundava uma associação, muitos só vinham por saber que haveria uma escola. A maior parte dos pais queria que seus filhos aprendessem a língua e os costumes japoneses, tendo em vista ainda o retorno ao Japão, pois caso as crianças não fossem educadas à maneira nipônica, poderiam ser marginalizadas ao voltar. Existia um dilema entre os pais, ou seja, optar entre os interesses econômicos ou a educação dos filhos? De qualquer modo, nenhum pai desejava ter um filho sem estudos; tornava-se necessário construir uma escola particular, uma vez que o governo brasileiro não construía escolas nem mesmo para as crianças brasileiras em idade escolar, deixando de início aos migrantes a resolução de suas questões educacionais (DEMARTINI, 1999, p. 2).

Com o passar do tempo e com a derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial, o grupo de migrantes passa a criar uma nova visão e uma nova perspectiva enquanto proposta de vida difundida, ou seja, passam a fixar-se num determinado espaço social e vão redefinindo seus projetos. Como afirma Dasseto (1993, p. 254-255 *apud* BRITO, 2000):

Os projetos dos imigrantes modificam-se progressivamente com a estabilização tornando-se uma realidade e o espaço doméstico sendo reconstituído com o casa-

mento ou reagrupamento familiar, com a chegada de mulheres e filhos. Esses novos sujeitos vão obrigar as **instituições escolares**, habitacionais, sanitárias, de saúde, sindicais, entre outras, a responderem aos desafios de sua socialização aos códigos e condutas dos países hospedeiros (p. 68, grifo nosso).

Nesse sentido, a educação que estava sob a responsabilidade da família, ou seja, restrita à socialização primária das crianças, ao longo dos anos ganha maior visibilidade.

Para Demartini (1996), a escolarização da população japonesa passou por dois momentos, a saber:

O primeiro momento caracteriza-se pelo grande e intenso processo de criação e procura de escolas particulares japonesas; o segundo momento é marcado pelas medidas nacionalistas do governo Getúlio Vargas, que condena veementemente a educação japonesa, obrigando as escolas e famílias a mudarem suas estratégias, isto é, acelerando o processo de transformação das escolas ou provocando seu desaparecimento (p. 3).

No Mato Grosso do Sul, a escola étnico-japonesa foi estudada por Brito (2000). Para a autora, é a partir da escola, instituição construída para a socialização dos descendentes japoneses, que se torna possível a compreensão dos vários momentos e significados da trajetória do grupo.

Inicialmente a Escola de Língua Japonesa de Campo Grande foi construída em 1918, junto às terras arrendadas, numa localidade chamada Chacrinha. Contava com um número reduzido de alunos, exclusivamente japoneses e a sua construção era bastante precária. Os alunos eram educados conforme a tradição nipônica, no idioma japonês e com professores japoneses, ou seja, tinha como objetivo a manutenção daquela cultura oriental (BRITO 2000, p. 124).

Existia uma certa desconfiança dos migrantes em relação à educação brasileira. A escola da Chacrinha é, nesse sentido, expressão das manifestações étnicas de conflito entre “nós”, os japoneses, e “eles”, os brasileiros.

A transferência da Escola de Língua Japonesa da Chacrinha para o centro da cidade foi realizada a partir da década de 1930. Foi transformada em alvo de crítica, de suspeita e de discriminação devido à política nacionalista do presidente Getúlio Vargas, o que levou a escola e as famílias a mudarem as estratégias. A escola foi transformada e inclusive seu nome foi alterado para Escola Visconde de Cairu, como forma de apaziguar os ânimos no tenso período da Segunda Guerra Mundial.

A estratégia foi modificada, ou seja, o grupo étnico em questão passou a lidar com novas experiências de convívio cotidiano, com a sociedade de acolhimento. A

escola, que até então era periférica, obrigou muitas famílias a mudar-se para a cidade. O “nós” não se constrói mais por oposição a “eles”, mas por interação (BRITO, 2000, p. 125).

Assim, a escola passa, nesse momento, a socializar os japoneses de acordo com o código local. O aprendizado da língua nacional expressa a necessidade de garantir a comunicação com os “outros” com os quais deveriam estabelecer relações sociais.

Com a recuperação econômica e política, o Japão é atualmente um dos países mais desenvolvidos tecnologicamente, e como reflexo dessa nova fase de reestruturação econômica, traços culturais que foram transmitidos de gerações a gerações, como o culto aos antepassados, respeito à família, religiosidade, e principalmente, o ensino da língua foram retomados. O incentivo e a divulgação das tradições, iniciativa dos mais velhos, têm como objetivo reafirmar a identidade do grupo, bem como visa à equiparação dos descendentes para um mercado competitivo, apostando na valorização do grupo, que se torna bilíngüe (VON SIMSON, 1997).

Sob o capitalismo global, ser diferente passa a ser sinônimo de possuir outras qualidades, maior qualificação profissional, que viabilizam o estabelecimento de contratos econômicos promissores.

Atualmente, a Escola Visconde Cairu retrata mais uma escola no contexto urbano, de ensino de 1ª à 4ª séries. Ao seu lado, quase como uma extensão, instala-se a Escola de Língua Japonesa, o mesmo nome com que era designada no período anterior à guerra.

O aprendizado da língua volta a ser valorizado e as fronteiras entre “nós”, os japoneses e descendentes e os “outros” são definidas de modo a discriminar positivamente aqueles que têm por referência de origem o país que se transformou em potência econômica mundial (BRITO, 2000, p.129).

De modo similar, deu-se a criação da Escola Japonesa em Dourados, embora guardando algumas especificidades locais. Em 1975, iniciaram-se as atividades da Escola de Japonês⁶ com 20 alunos, nas dependências da sede do Clube.

Em 18 de outubro de 1989, através de um convênio entre a Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense e a JICA (Agência de Cooperação Internacional do Japão) é fundada a Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados.

6. Essa escola foi criada com o objetivo de manter a cultura japonesa, principalmente a língua. Inicialmente as aulas eram realizadas nas dependências do Clube. Depois passaram a ser ministradas na casa da professora.

Segundo relato da professora Ester Hirata, a transição da escola de língua japonesa para a Escola Modelo de Língua Japonesa ocorreu para melhorar a estrutura desta escola, que até então só recebia os descendentes. Essa estrutura foi construída também para atender os não-descendentes, uma vez que antes não era assim. Para tanto, de acordo com a direção da escola⁷, foi preciso contactar o Centro de Estudo da Língua Japonesa em São Paulo e obter ajuda da JICA.

A escola tem como filosofia educacional:

[...] formar, através do ensino da língua japonesa, cidadãos responsáveis, participantes e críticos, que respeitem a cultura e as tradições japonesas. E através destas, possibilitar que adquiram uma visão mais ampla, capaz de desenvolver justiça social e lealdade, com espírito de liderança (Ester Hirata).

Para a direção, a escola tem como objetivo, através da cultura japonesa, proporcionar aos estudantes várias atividades artístico-culturais, que para serem desenvolvidas dependem do domínio do idioma, ou seja, os estudantes passam a querer aprender o idioma para tocar instrumentos, dançar, produzir artesanatos. “O idioma passa a ser uma ferramenta da cultura e não um fim em si próprio, como se percebe nas escolas de idioma, de maneira geral” (Prof^a. Shizuko Shiota).

Ainda, segundo a direção da escola, uma das principais mudanças com a transição do *nihon-gako*⁸ para a Escola Modelo de Língua Japonesa refere-se à: “[...] técnica de ensino, pois antes era destinado somente aos japoneses que normalmente já dominavam um pouco a língua japonesa. Hoje o método de ensino adotado é praticamente igual ao das escolas de língua espanhola ou inglesa” (Prof^a. Shizuko Shiota).

A Escola funciona de segunda à sexta das 7h00 às 11h00 e das 13h00 às 17h00, e aos sábados das 8h00 às 11h00. No período matutino funciona os jardins I, II, III e a pré-escola. Os conteúdos trabalhados são cumprimentos, canções, treinamento de audição e visão, histórias, limpeza (coleta de lixo), ginástica rítmica, higiene bucal, danças típicas, jogos brincadeiras, estudo (japonês). Na pré-escola, também se trabalha a alfabetização em português devido à solicitação de alguns pais. No entanto, a professora Shizuko Shiota ressalta que este nível de ensino não é reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Pela manhã, ainda se tem o curso iniciante.

7. Todos os dados referentes à estrutura administrativa e pedagógica da escola foram obtidos a partir das informações coletadas em questionário respondido pela atual Diretora da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, Prof^a. Shizuko Shiota, que gentilmente prestou as informações supramencionadas.

8. *Nihon-gako* significa escola de japonês.

À tarde, o curso normal é dividido em três níveis: iniciante, intermediário e avançado. Só que são quatro anos para iniciante, quatro para intermediário e quatro para avançado. Os conteúdos trabalhados nos primeiros três anos do iniciante é mais a gramática e interpretação de textos; no último ano, entra um pouquinho de história dos descendentes, ou seja, da vida deles aqui no Brasil. No intermediário, estuda-se mais a fundo essa parte, e, no avançado, a história e a literatura do Japão. Ainda aos sábados, a escola oferece os cursos para adultos e curso de inglês.

No entanto, segundo a professora da escola, é muito difícil um aluno chegar ao final do curso: “Nem todos alunos conseguem terminar, às vezes quando passa do intermediário para o avançado a maioria não consegue acompanhar” (Ester Hirata). Isso ocorre porque são necessários no mínimo 12 anos para conclusão do curso; é um período muito longo, que pode envolver várias mudanças de contexto e de interesses.

A professora Shizuko Shirota ressalta que no Japão o aluno é matriculado nas turmas conforme a idade e não pelo nível de ensino em que se encontra. Já na Escola Modelo, os alunos são matriculados de acordo com o nível em que parou e não pelo critério de idade, como no Japão.

As principais atividades desenvolvidas pela Escola durante o ano são: *hinamatsuri*⁹ páscoa, *undô-kai*¹⁰, *kodomo no hi*¹¹, dia das mães, curso de desenho, *hapiyoukai*¹², *tanabata*¹³, festa junina, festa da primavera, dia dos pais, piquenique e formatura.

A Escola trabalha com livros didáticos que vêm de São Paulo, e, segundo Ester Hirata, existe o Centro de Língua Japonesa com um grupo que elabora esses livros para as escolas japonesas do Brasil.

Atualmente a escola possui 85 alunos matriculados, dos quais apenas dois não são descendentes de japoneses. E, segundo a professora Shizuko Shirota, esse número já ultrapassou a 200, quando a Escola foi inaugurada. Também informa a referida professora que o motivo de tal redução: “Antes era por consideração que estudavam, mas hoje, por fazerem vários cursos, os alunos sentem-se cansados e normalmente o interesse é maior por cursos de idiomas obrigatórios, como o inglês e o espanhol” (Prof^a. Shizuko Shirota).

9 *Hinamatsuri* significa dia das meninas.

10 *Undô* significa exercícios e *kai*, associação – *undô-kai* significa gincana poliesportiva.

11 *Kodomo no hi* significa dia das crianças.

12 *Hapiyoukai* significa concurso de oratória.

13 *Tanabata* significa festival de estrelas.

Ao matricularem seus filhos na escola Modelo, os pais esperam que os mesmos possam estudar e trabalhar futuramente no Japão, bem como existe também um interesse pela cultura de origem.

No entanto, quando são alunos de oito, nove anos, há um interesse do próprio aluno em alcançar tais objetivos: “Eles vêm perguntar quantos anos é preciso estudar aqui para poder fazer uma prova e ir estudar no Japão ou para se conseguir um emprego na Multinacional japonesa” (Ester Hirata).

Sobre a importância dos ensinamentos recebidos na Escola Modelo, alguns alunos relataram o seguinte para a direção:

Na época não estudávamos com seriedade, mas vimos que era muito importante, não só a aprender a língua japonesa, mas o fato de aprender a lidar com o modo japonês de ver as coisas, moralmente. A língua japonesa, o modo como é usada cada palavra em cada situação demonstra pequenas coisas [...] (Prof^a. Shizuko Shiota).

A escola tem como projeto/sonho tornar a mesma uma escola plurilíngüe. Não seria só o japonês, mas outros idiomas, como o inglês, o espanhol e o português. “Mas o nosso maior projeto é o de tornar o idioma japonês uma matéria obrigatória nas escolas brasileiras, para ensinar não só o idioma, mas todas as coisas positivas que temos para melhorar o nosso Brasil” (Prof^a. Shizuko Shiota).

A escola oferece os cursos de caligrafia (pincel), cerimônia do chá¹⁴ e *origami*¹⁵. No entanto, por falta de alunos, esses cursos encontram-se suspensos, mas a direção da escola ressalta que havendo interesse, os mesmos poderão ser oferecidos novamente.

Neste ano, a escola iniciou o ensino do *wadaiko*¹⁶, considerando que: “O japonês no seu interior é muito *zen*, e isso é muito forte no japonês. Dar valor às pessoas ao redor, não atrapalhar o procedimento alheio, e o mais importante, melhorar cada vez mais a si próprio [...]” (Prof^a Shizuko Shiota).

Sabe-se que a escola étnica é uma das principais estratégias de reprodução na sociedade de acolhimento, se antes tinha como objetivo a manutenção da cultura de

14. A cerimônia do chá ou *chanoyu* “água quente para o chá”, tem sido de uma importância vital para a cultura tradicional japonesa. Nele convergiram muitos aspectos culturais que foram renovados: através de *chanoyu*, o culto da pobreza foi espiritualizado. Este conceito permitiu aos japoneses darem valor à cerâmica tosca simples e irregular coreana e japonesa, bem como à fina cerâmica chinesa. Foi aberto assim o caminho para uma nova estética. A pequena e rústica sala de chá tornou-se um mundo à parte no qual as barreiras sociais eram temporariamente postas de lado. Atualmente as três escolas que se encontram ativas no Japão localizam-se em *Kyoto* e, baseadas nos ensinamentos do *Zen*, reforçam a importância das tarefas mais simples, a sobriedade e a graciosidade dos movimentos. A cerimônia do chá é um acontecimento social formal e os convidados, bem como o anfitrião, preparam-se para a ocasião.

15. Dobradura em papel.

16. Tambor japonês

origem, hoje, além desse objetivo, procura-se equiparar os migrantes de segunda e terceira geração para um mercado competitivo.

Assim, a próxima parte procurará revelar como as vivências nas escolas estabelecem novos elementos no processo identitário de segunda e de terceira geração, uma vez que a escola constitui-se um dos principais espaços da socialização secundária.

Vivências em escolas étnica e nacional: a ótica dos migrantes japoneses em Dourados - MS

Escola é onde você aprende e tem que aprender pra você ser alguém na vida (Leila Nishimura).

Escola é o local que deveria formar as pessoas. Muitas vezes a gente vê que não é bem isso que ocorre, ela deveria formar, preparar, só que está saindo só pessoas alfabetizadas em termo de leitura, mas não aquela leitura crítica (Lídia Murakami). Escola é onde a gente aprende o que a família não pode passar (Ester Hirata).

As vivências dos migrantes em escolas étnica e nacional¹⁷ são focalizadas nesta parte. Para tanto, são abordadas as experiências e vivências nos dois sistemas de ensino, uma vez que, segundo Santomé (2001, p. 76) “[...] as instituições escolares são o espaço onde ‘naturalmente’ interagem estudantes de distintos coletivos sociais, de diferentes etnias, de diferentes sexos, com diferentes destrezas e níveis de desenvolvimento e com distinta e desigual bagagem cultural e lingüística; [...]”. Nesse sentido, a escola constitui-se num palco privilegiado para que as gerações de migrantes se relacionem e construam suas identificações.

Desse modo, pretende-se identificar e analisar como no interior desses espaços ocorreram dois processos concomitantes, a saber, assimilação¹⁸ e exclusão¹⁹, ou seja, compreender o papel que jogou cada uma dessas instituições na formação identitária dos sujeitos.

Sabe-se que as famílias de migrantes japoneses atribuem à educação grande importância, e isso pode ser observado através das estratégias individuais e coletivas

17. Utiliza-se o termo escola nacional com o propósito de diferenciá-la da escola étnica. Assim, as escolas nacionais referem-se àquelas que são oficiais, de responsabilidade dos Estados, podendo ser públicas ou particulares e são de Educação Básica.

18. Assimilação é o processo pelo qual um grupo, geralmente uma minoria ou grupo imigrante, graças ao contato, é absorvido pela cultura de outro grupo ou grupos. Dessa maneira, assimilação designa o processo pelo qual através da comunicação e participação, um conjunto de traços culturais é abandonado e um novo conjunto é adquirido. A mudança é gradual e pode-se processar em qualquer nível. Afirma-se frequentemente que os imigrantes podem não só adotar outra cultura, mas também contribuir com a introdução de certos traços próprios na cultura dominante; isso indica que a transmissão de elementos culturais não é um processo exclusivamente unidirecional. (CASHMORE, 2000).

19. Exclusão refere-se à não participação do sujeito nas relações sociais, ou melhor, a ausência de plena integração.

desenvolvidas para propiciar aos filhos uma educação voltada tanto para manutenção da cultura de origem como a da sociedade de acolhimento.

Nesse sentido, uma questão é nuclear para justificar a procura pela escola étnica, a saber: quais os motivos ou razões levaram os migrantes de segunda e de terceira geração a freqüentarem a escola japonesa, quando já freqüentavam uma escola nacional no país de acolhimento da família?

Apesar de os pais encaminharem seus filhos para a escola étnica na tentativa de continuar transmitindo os valores culturais e o aprendizado da língua de origem, os relatos a seguir demonstram os motivos das entrevistadas: “Pela vontade dos meus pais. Na época eu tinha 14 anos [...] (Roseli Sato)”. “Na época que eu fui para a escola japonesa eu não tinha aquela coisa: eu vou para aprender. Ia por ir mesmo e porque meus pais queriam [...] Na época eu tinha uns 12 anos, não tinha muito interesse em aprender (Lídia Murakami)”. No entanto, em outros relatos há a vontade própria do sujeito em ingressar na escola étnica, uma vez que os irmãos, amigos ou primos já o tinham feito. Isso, de certa forma, incentivava o sujeito a estar no convívio com o seu grupo:

Porque eu tinha um primo meu que tinha acabado de chegar de São Paulo e ele falava muito em japonês e a gente não entendia, porque a avó dele só falava em japonês e ele ficava a maioria do dia com ela. Aí minha mãe resolveu trazer eu e meus primos [...] para Dourados, para ir à escola estudar (Leila Nishimura).

Eu comecei a escola japonesa quando eu tinha cinco anos, na mesma época que eu entrei na escola brasileira. Eu lembro que eu é que tinha pedido para os meus pais, pois eu queria entrar porque a maioria das minhas amigas, os coleguinhas, de criancinha já estudavam, era mais por diversão (Júlia Nagata).

Eu entrei quando tinha 9 anos e até lá nunca tinha estudado *nihon-go*²⁰, era só em casa falando, mas a minha mãe nunca tinha ensinado a escrever [...] Quando abriu a escola lá em Laranja Lima foi todo mundo, meus irmãos, meus primos, acho que tinha uns 50 alunos e só a diretora de professora [...] (Ester Hirata).

Eu fui mais porque as minhas irmãs todas iam. E via que elas cantavam, dançavam, aprendiam muitas coisas, parecia que era muito alegre, daí eu falei para a minha mãe que eu queria ir também (Edna Azato).

Porque eu tinha uma amiga que freqüentava, aí eu quis ir também, na época eu tinha 9 anos.[...] (Sônia Ito).

Nos relatos acima se verifica que os motivos que levaram esses sujeitos a freqüentarem a escola étnica diz respeito à convivência com o grupo étnico ou familiar e

20. *Nihon-go* significa língua japonesa.

uma vez que algum membro do grupo ou da família ingressasse para a escola, desperitava no outro a “vontade” de fazê-lo também.

Quanto à importância de ter frequentado a escola étnica: “[...] a gente aprendeu algumas coisas como escrever nome acho que foi a única coisa que sobrou, falar algumas palavras [...]” (Leila Nishimura). “A maior importância foi a da gente conhecer a língua, [...] de poder usar mais a língua japonesa” (Roseli Sato). “A importância [...] é de ter aprendido muitas coisas sobre as tradições da nossa família” (Júlia Nagata). “[...] a importância de ter frequentado a escola, pois eu aprendi a ler e escrever um pouco [...]” (Lídia Murakami). “A importância é ter aprendido um pouco mais da cultura, como a questão das palavras, ou seja, como usar as palavras corretas. O *kanji*²¹, o modo de escrevê-lo, a cerimônia do chá [...] saber que existem esses costumes” (Edna Azato).

Infere-se dos relatos acima que ter frequentado a escola étnica possibilitou às entrevistadas a comunicação através da língua e escrita de origem, maior conhecimento das tradições, como a cerimônia do chá. Já para a Sônia, a importância da escola consistiu: “as amizades daquela época [...]” (Sônia Ito).

Para Ester, a importância da escola étnica está além do conhecimento da língua e das tradições, ou seja, essa escola lhe facultou oportunidades, como:

A importância de ter frequentado a escola japonesa veio de uns oito anos pra cá, pois eu vi que realmente o que eu aprendi em *nihon-go* possibilitou melhorar a mim mesmo, por exemplo, normalmente o pessoal chama para dar entrevista, palestra, cursos e quer que a gente fale em *nihon-go* ou alguma coisa sobre a cultura, a escola, isso fez com que eu participasse e sabsse mais. E eu acho que se não tivesse aprendido o *nihon-go* não teria essas oportunidades todas. (Ester Hirata).

Em relação aos objetivos, o que se constatou foi que a Leila e a Roseli procuravam aprender mais a língua para melhorar a comunicação com os avós, uma vez que para os pais a língua servia como meio de comunicação, união e preservação da cultura de origem: “Na época acho que era mais por minha mãe que queria que conversasse com meu vô e minha vó [...]” (Leila Nishimura). “[...] o meu objetivo era adquirir um maior conhecimento da língua, pois a gente já conversava um pouco em casa” (Roseli Sato).

A Júlia e a Edna, depois de certo tempo frequentando a escola, tinham como objetivo uma excursão de estudantes para o Japão: “Só nos últimos anos que eu quis muito ir para o Japão, aí eu ganhei uma bolsa, por isso eu estudei muito [...]” Só

21. *Kanji* significa ideograma.

22. *Gajjin* significa estrangeiro.

que lá a gente sente mais o preconceito do que aqui no Brasil, olham você meio de lado, chama você de *gaijin*²² [...]” (Júlia Nagata). “[...] eu tinha como objetivo ir para o Japão, [...], excursão. E quando tinha 13 anos me falaram que tinha uma prova que possibilitava isso [...]” (Edna Azato).

Sabe-se que no espaço de origem (Japão), os signos diferenciais de sua construção enquanto grupo étnico são invertidos. E no relato da Júlia constata-se que no Japão ela era “nós” os brasileiros em oposição a “eles” os japoneses.

As demais entrevistadas relataram que na época não possuíam objetivos específicos ao freqüentarem a escola étnica: “Na época eu não tinha objetivos, só freqüentava mesmo” (Lídia Murakami). “No começo era só para encontrar com os amigos e brincar, não tinha assim aquele negócio de aprender [...]” (Ester Hirata). “Eu não tinha objetivos, ia por ir mesmo, ou seja, por obrigação [...]” (Sônia Ito).

Mesmo não tendo objetivos específicos, verifica-se que nem a Lídia e nem a Sônia deixaram de freqüentar a escola, mesmo contrariada, como no caso da Sônia. E por que não pararam de freqüentar a escola? Devido ao respeito em relação à decisão dos pais e também aos valores adquiridos no âmbito familiar, como a disciplina, a obediência, a união, à questão da hierarquia entre outros.

Para Roseli Sato, a lembrança que ela guardou daquela época diz respeito: “[...] à participação e a **união de todos** quando eles decidem fazer alguma coisa eu presenciei isso no *undô-kai*, na gincana japonesa [...]” (Roseli Sato, grifo nosso). E de forma similar, Demartini (1999, p. 16), em sua pesquisa com os migrantes japoneses de São Paulo, constatou que o importante para os mesmos não é ter os traços orientais, nem manter o sangue “amarelo puro”, mas principalmente “[...] preservar o que mais fortemente parece marcar a cultura japonesa de origem: a união entre as pessoas”.

Para Júlia, a maior experiência diz respeito à viagem que ela realizou para o Japão, uma vez que:

Meu pai já estava lá no Japão na época que eu fui e eu conheci a minha vó, mãe do meu pai, que até então nunca tinha encontrado. Quando eu encontrei com ela, ela tinha 85 anos [...] e eu estava com 14 anos.[...] Fiquei uma semana lá como meus avós, meus tios que eu nunca tinha visto [...]” (Júlia Nagata).

Observa-se na passagem do relato da Júlia que a escola étnica possibilitou-lhe, além de aperfeiçoar seus estudos, reencontrar seu pai e conhecer os demais familiares, e através da língua de origem pode comunicar-se com os mesmos.

Já para a Éster, a maior lembrança refere-se: “[...] ao **grupo** e por causa desse **grupo** eu ia para a escola, era mais a amizade [...]” (Ester Hirata, grifo

nosso), ou seja, o grupo para ela representava o singular, o “igual”. No entanto, a noção de grupo pressupõe a caracterização dos “nós” que é construído em confronto com o “outro”, exigindo a caracterização de quem são “eles”, ou seja, que sejam definidos os traços de determinado grupo em relação à sociedade de acolhimento. Dessa forma, definidas as diferenças, torna-se possível que cada grupo se identifique e seja identificado pela sociedade enquanto uma coletividade (BRITO, 2000, p. 13-14).

Na passagem do relato da Ester e da Edna verifica que as lembranças que ficaram para elas referem-se aos valores da cultura japonesa, como união, solidariedade, respeito, disciplina, o culto aos antepassados etc., que foram reinterpretados por elas, possibilitando às mesmas o sentimento de “ser pertencente” ao seu grupo étnico:

[...] o que as professoras falavam, tipo fazer uma gentileza por menor que seja, e dar importância pra língua japonesa porque quando a gente aprende a língua, a gente adquire toda a cultura desse país, então é como se a gente pudesse preservar o coração dos nossos antepassados (Edna Azato).

Não é só à parte de ler e escrever é mais a formação pessoal [...] começar de coisas pequenas, básicas, como não jogar lixo por aí, terminou o horário de aula, vamos todo mundo junto fazer limpeza para deixar o lugar que você usou do mesmo jeito que você encontrou e mesmo que não seja você que deixou aquele objeto fora do lugar, você vai lá e arruma, respeitar as pessoas, não usar palavras que ofenda os outros [...] (Ester Hirata).

Para Leila, Lídia, Edna e a Sônia o que ficou foram alguns conteúdos, como: “A única coisa que eu aprendi, que eu lembro das coisas até hoje é o *origami* que a gente fazia [...] (Leila Nishimura). “Mais é o alfabeto, não sei se pode se dizer assim, mas são as letras” (Lídia Murakami). “A história do Japão [...]” (Edna Azato, anexo 6, p. 46). “O que eu lembro são só as letras como o *hiragana*²³ e o *katakana*, [...]” (Sônia Ito).

A Roseli e a Júlia destacam os conhecimentos como: “A tradição deles estarem cultuando cada data comemorativa [...], a organização deles para desenvolverem estes trabalhos [...]” (Roseli Sato). “Eu acho que foi mais o modo. *Ohanashitai-kai*²⁴ me ajudou bastante, ou seja, como se portar, como conversar [...]” (Júlia Nagata). Ressalta-se do relato da Roseli que as comemorações, as festas são necessárias para a concretização

23. *Hiragana* significa ideograma japonês, um tipo de letra.

24. *Ohanashitai-kai* significa concurso de oratória.

de projetos que atendem à coletividade, no entanto, representa uma forma de “lazer disfarçado”, isto é, o trabalho está presente.

Questionadas sobre a aplicação desses conteúdos ou conhecimentos em algum momento, as entrevistadas Leila, Lídia, Ester e Edna respondem que fazem uso dos mesmos nas seguintes situações: “O *origami*, agora eu uso às vezes com meus pacientes na clínica, na terapia [...]” (Leila Nishimura). “E às vezes quando precisa ler alguma coisa se for em *hiragana* eu consigo ler [...]”. (Lídia Murakami). “E eu como professora procuro passar isso (formação pessoal), é por aí que a gente começa” (Ester Hirata). “Literatura japonesa, [...], é uma coisa que eu adoro e agora eu ensino” (Edna Azato). Quanto à Júlia, o *ohanashitai-kai* possibilitou com que ela perdesse um pouco da vergonha para falar em público, o que contribuiu para sua profissão de arquiteta.

Para Leila, Lídia, Júlia, Edna e Ester a escola étnica teve contribuições significativas: seja na formação pessoal, seja na vida profissional. Já a Roseli e a Sônia não utilizam os conhecimentos adquiridos em nenhum momento.

Em relação às dificuldades encontradas ao freqüentarem concomitantemente duas escolas – a nacional e a étnica – algumas não encontraram dificuldades: “Nada, porque uma é totalmente diferente da outra, [...]” (Leila Nishimura). “Nenhuma, às vezes as pessoas falavam: ah, você não mistura as línguas? Não, eu não misturava” (Roseli Sato). “Nenhuma, pra mim ficou bem separadinho, não chegava fazer confusão com a estrutura, com a forma de escrever, de montar” (Lídia Murakami). “Não. Apesar de que tem muita gente que fala que estudar dois idiomas atrapalha, mas no meu caso até ajudou [...]” (Ester Hirata). “Não, o que me atrapalhava era que a minha mãe sempre falava o nome das verduras em japonês, então quando eu fui pra escola só conhecia as verduras em japonês [...]” (Sônia Ito).

Destaca-se que a Roseli, Leila e Lídia freqüentaram pouco tempo a escola étnica, não havendo uma completa assimilação da língua de origem; no caso da Ester, ela somente começou a freqüentar a escola étnica com nove anos, ou seja, primeiramente foi para a escola regular. Ressalta-se, no entanto, que em casa ela só conversava no idioma japonês, e o motivo por não ter ido antes à escola étnica refere-se ao fato da não existência da mesma.

No entanto, o mesmo não ocorreu com a Júlia e a Edna:

A dificuldade foi bastante grande porque, na época, como eu fui desde pequeninha, muitas palavras que os meus pais falavam em casa, eu ainda não sabia bem se eram em português ou em japonês. Às vezes tinha palavras que eles falavam misturados, metade português, metade em japonês. Então quando eu falava

na escola, tanto na escola japonesa quanto na brasileira, sempre alguém tirava “sarro”, ria, porque não era o certo! Então tive muitas dificuldades, porque daí eu fui criando uma “coisa” de ter vergonha de conversar, vergonha de falar, com medo de falar errado. Sabia que até os professores da escola brasileira, às vezes ria da gente! Mesmo que eles rissem sem a intenção de magoar a gente, achando engraçado, engraçadinho, só que eu ficava constrangida quando alguém ria de mim, não queria nem falar mais! (Júlia Nagata).

[...] na escola japonesa eu não era tão tímida porque era como se fosse em família, as pessoas falavam a mesma língua, era mais fácil. E na escola regular não, eu tinha uma certa dificuldade para comunicar-me, porque a gente tinha um certo comportamento na escola japonesa e em casa, e na escola regular já eram outros, as pessoas eram muito mais abertas, faziam muitas **brincadeiras extrapolantes** e a gente não estava acostumada, então foi difícil de entrosar (Edna Azato, grifo nosso).

Depreende-se dos relatos acima a dificuldade de adaptação à escola regular devido à falta de conhecimento da língua da sociedade de acolhimento. Ambas, a Júlia e a Edna, começaram a freqüentar a escola regular e a escola étnica concomitantemente, e antes de entrarem para as escolas só conversavam com os pais e familiares no idioma japonês. Na passagem do relato da Júlia, verifica-se a falta de formação dos professores para lidar com questões étnicas. E no relato da Edna, constata-se a dificuldade em conviver e aceitar totalmente o que considera o jeito de ser “brasileiro”.

Indagadas sobre a vivência de algum tipo de preconceito, Roseli, Lídia e Ester reportam-se à vivência na escola regular: “Um monte [...] existe muita piadinha para japonesa [...] e até mesmo um professor chegou a fazer uma piadinha na frente de todos os alunos, é onde eu senti um certo constrangimento [...]” (Roseli Sato). “Quando era criança, bastante. Na época que estudava na escola primária sempre tiravam ‘sarro’, ah! A japonesa (Lídia Murakami). “Quando se é criança tinha aquela coisa na escola “ah, coitada não sabe falar português” (Ester Hirata).

Depreende-se dos relatos acima a exclusão daquelas pessoas que se percebem como diferentes, e esta diferenciação dá-se, geralmente, pela negação da cultura daquele considerado mais fraco no momento, no caso o grupo de descendentes de japoneses.

A Sônia já relatou o contrário, ou seja, “[...] as pessoas sempre achavam que a gente por ser japonês era mais inteligente” (Sônia Ito). No entanto, a Lídia acredita que este preconceito tenha diminuído em virtude de: “Agora a gente adquiriu um certo ‘status’, que antes não tinha, o poder financeiro e acredito que por isso o preconceito tenha diminuído” (Lídia Murakami).

Em relação ao relato da Lídia parece-nos que ocorre aquilo que Brito (2000), ao estudar a trajetória do grupo de migrantes japoneses relacionada à Escola Visconde Cairu, coloca como o quinto momento da construção da etnicidade do grupo, onde:

O aprendizado da língua volta a ser valorizado e as fronteiras entre “nós” japoneses e descendentes e os “outros”, são definidas de modo a discriminar positivamente aqueles que têm por referência de origem o país que se transformou em potência econômica mundial (p. 129).

Em relação à Leila observa-se um conflito identitário, ou seja, tentativas de dissimular os vínculos com o grupo étnico dos ascendentes: “[...] tenho uma raiva que me chamam de japonesa, todo mundo sabe que sou japonesa (risos) e fica ai japinha [...] Isso não é preconceito é ‘zoação’!!” (Leila Nishimura).

Em relação às amigas verificou-se que aquelas que freqüentaram de seis meses a dois anos a escola étnica tiveram mais amigas na escola regular: “[...] acho que eu tinha mais amizade na escola pública, visto que já eram vários anos estudando com a mesma turma do que na escola japonesa [...]” (Leila Nishimura). “Eu tive mais amigas na escola regular” (Roseli Sato). “Eu tive mais amigas na escola brasileira [...]” (Lídia Murakami). Já as que freqüentaram de sete a 18 anos a escola étnica tiveram mais amigas na mesma: “Na época de escola, eu tinha mais amigas na escola japonesa, a minha turma era mais japonesa” (Júlia Nagata). “Eu tive mais amigas na escola japonesa” (Ester Hirata). “As minhas amigas foram mais na escola japonesa” (Edna Azato). “As minhas amigas eram mais na escola japonesa” (Sônia Ito).

No que diz respeito aos professores, existiam diferenças entre os da escola étnica e os da nacional para todas as entrevistadas:

[...] na escola japonesa [...] o que o *sensei*²⁵ falava, a gente obedecia e tudo, era uma educação diferente, eles eram bem mais rígidos, pegava no pé pra gente estudar, aprender do que na escola normal [...]” (Leila Nishimura).

[...] os professores da escola regular eles não são tão organizados e não são tão rígidos no ensino, já as professoras da escola japonesa são mais rígidas, elas procuram passar para os alunos aquela organização, cada um tem aquela tarefa a fazer e tem que ser cumprida.[...] Na época que estudava, por a escola japonesa ser particular, nós, alunos tínhamos o dever de cuidar do banheiro, em sabonete, em papel higiênico, na limpeza, era o *sōji*²⁶, inclusive nas salas também. Então quer dizer que essa organização e essa rigidez em cima disso daí faziam com que a criança [...] ou aluno se tornasse responsável, porque aquela limpeza ia depender dela (Roseli Sato).

25. *Sensei* significa professor.

26. *Sōji* significa estado de limpeza.

Eram diferentes, porque os da escola japonesa eram mais fechados, mais rigorosos em ensinar daquele jeito, tem que ser daquele jeito, muito, muito rigoroso! E os da escola regular não, eles eram mais abertos, conversavam mais, perguntavam mais do que os da escola japonesa (Júlia Nagata).

Os professores eram totalmente diferentes. Na escola japonesa era, pelo menos na época que eu fiz, mais próximos, conversavam com a gente, pelo menos os professores que eu tive. Você tinha alguma dificuldade, elas iam à sua mesa e falavam: isso não é assim, explicavam o jeito de escrever, principalmente o *kanji* que é muito cheio de detalhes [...] Já na escola regular não é assim, é uma sala cheia, muitas vezes o professor nem sabe o seu nome direito, então eu acho que é mais frio (Lídia Murakami).

Através dos últimos relatos, observa-se que há um respeito pelo professor da escola étnica, talvez isso seja provocado pela postura rígida ou pelo “estereótipo” de o japonês ter a “cara fechada”, mas em todos os relatos verifica-se que o mesmo exigia disciplina, respeito, responsabilidade dos alunos. E na passagem do relato da Lígia ressalta-se, ainda que o professor da escola étnica dava um tratamento individual, o que não acontecia na escola nacional, devido ao grande número de alunos.

Em relação a alguma lembrança da escola regular, a Leila faz o seguinte relato:

[...] eu era muito bagunceira, só que eu tirava notas boas e os professores mandavam eu sair do fundo e sentar na frente porque eu conversava demais e ficava fazendo bagunça e eles ficavam admirados [...] porque eu bagunçava tanto e tirava nota. [...] Acho que os outros não estudavam [...] tinha bastantes alunos que bagunçavam e não estavam nem aí [...] (Leila Nishimura).

O relato acima sugere uma negação do bom desempenho nos estudos, o que pode estar relacionado ao fato de não quererem (os descendentes), criar uma situação de preconceito em relação aos demais brasileiros, que costumam vê-los como ameaça (DEMARTINI, 1999, p. 14). Cria-se assim, um mecanismo de defesa para não ser excluído do grupo, no caso, a sociedade de acolhimento.

Sobre a questão dos filhos frequentarem a escola étnica, a Roseli acha importante: “[...] hoje há uma grande quantidade de pessoas que precisam ir para o Japão, [...] e se algum dia eles precisarem ir, pelo menos eles já conhecem a língua [...] e isso facilitaria um pouco mais as coisas para eles [...]” (Roseli Sato). Os filhos da Lídia são adolescentes e por estarem mais integrados à sociedade de acolhimento não demonstram interesse em frequentar a escola étnica. Já as filhas da Sônia, principalmente a mais velha, demonstra interesse: “A minha filha mais velha quer, inclusive ela vai à minha mãe para ela ensinar as letras, ou seja, o *hiragana* e o *katakana*. Eu ainda não coloquei porque não tive tempo para ver e a gente acabou de mudar novamente para cá [...]” (Sônia Ito).

As entrevistadas que ainda não possuem filhos relatam que pretendem colocá-los na escola étnica:

quando eu tiver filhos eu tenho vontade de colocá-los na escola japonesa, pois eu acho importante aprender as tradições, a cultura, para não deixar que isto seja esquecido, que eles saibam como é que foi a minha família, como que eu aprendi, como que eu fui educada. Assim eles vão saber entender mais! (Júlia Nagata).

Pretendo ter filhos e vou colocar na escola japonesa, primeiro para manter a cultura, segundo porque mesmo no Brasil têm multinacionais [...] é uma forma de dar mais oportunidades. (Ester Hirata).

Sim, pois é uma continuação das raízes. E que eles saibam de onde vieram e que não tenha uma falta de identidade (Edna Azato).

Existe a preocupação das entrevistadas em manter os valores inerentes à cultura de origem, ou seja, invocam o seu sentimento de pertencimento étnico, bem como visam à maior qualificação profissional para os seus descendentes.

Também, as descendentes de japoneses procuram conceituar, brevemente, o que é identidade: "Identidade, eu acho que é [...] a origem nossa, de onde a gente veio, é aquilo que a gente é [...]" (Roseli Sato). "Identidade eu acho que é você se identificar com algo [...]" (Júlia Nagata). "É uma característica de uma pessoa, de uma cultura [...]. (Lídia Murakami)".

Nos relatos a seguir, as entrevistadas consideram-se brasileiras, uma vez que se identificam mais com a sociedade de acolhimento: "Eu me acho mais brasileira do que japonesa. Porque a minha vida é mais em contato com brasileiros, a culinária é mais brasileira, enfim, o meu modo de agir é mais brasileiro do que japonês [...]" (Roseli Sato). "Hoje eu me identifico mais com o Brasil do que com o Japão, apesar de ser descendente, eu tenho mais afinidades com o Brasil! [...] as amizades são mais brasileiras, e a gente acaba se habituando mais com quem está próximo [...]" (Júlia Nagata). "[...] eu me identifico mais com o Brasil, falo só em português, assisto programas daqui, as músicas, as comidas [...]" (Sônia Ito).

Dos relatos acima depreende-se que Sônia e Roseli são casadas com não descendentes de japoneses, o que de certa forma criou um distanciamento do convívio com o grupo étnico, uma vez que as relações de trabalho, de amizade, a religião e o lazer estão mais restritos ao convívio com a sociedade de acolhimento. Já a Júlia, apesar de ser casada com descendente, em virtude do trabalho, uma vez que trabalha oito horas na prefeitura e à noite e nos fins de semana no seu escritório, distanciou-se do grupo étnico e acabou por assimilar o que estava mais próximo, no caso a sociedade de acolhimento.

Já a Ester e a Edna dizem identificar-se mais com a cultura de origem, uma vez que: “[...] eu acho que tenho mais coisas japonesas do que brasileiras. Acho que seria mais a questão do comportamento e relações pessoais, pois o meu convívio é mais com descendentes” (Ester Hirata). “[...] eu me identifico mais com a cultura japonesa. Porque eu vivenciei nela mais tempo, vivi a maior parte da minha vida dentro de casa, onde tem a cultura japonesa” (Edna Azato).

Observa-se dos relatos acima que ambas as entrevistadas possuem a maioria de suas relações sociais com o grupo étnico, ou seja, trabalham como professora de língua japonesa na escola étnica, aos finais de semana freqüentam a *Seicho-no Iê*, o Clube Nipo-Brasileiro, quando não estão envolvidas com as atividades desenvolvidas pela escola como o *undô-kai*, *ohanashitaikai*, *enguekai* e outros.

No entanto, para a Lídia: “[...] Fica difícil definir se é japonesa ou se é brasileira, já misturou e criou-se uma nova identidade. [...] Eu não posso afirmar: eu sou japonesa ou eu sou genuinamente brasileira, já virou uma mistura e criou-se uma nova identidade” (Lídia Murakami). Sobre essa questão, Saito (1978 *apud* DEMARTINI, 1999, p. 16) já questionava a possibilidade de uma identidade nipo-brasileira nos moldes da identidade teuto-alemã. No entanto, Demartini (1999) aponta que essa questão permanece em aberto, pois depende de como cada sujeito vai reelaborar e reinterpretar suas próprias identidades, no cruzamento entre cultura de origem e da sociedade de acolhimento.

O relato a seguir demonstra a percepção da diferença, ou seja, a entrevistada, quando indagada sobre a sua identidade ser brasileira ou japonesa, vivencia uma relação de contraste, quando o reconhecimento do “outro” faz-se necessário:

Eu acho que eu sou as duas coisas. Porque em casa a gente tem uma relação que às vezes fala em japonês, conversa assim, mas ali dentro de casa e quando eu já saio eu já tenho [...] outras atitudes [...] Por exemplo quando eu estou em casa acendo um incenso, *senkoo* no *Hotokessan* e você vai contar isso pra alguém, os outros vão falar que você é louca, aí eu acho que tem algumas coisas que você tem que guardar para você [...] (Leila Nishimura).

E como afirma Valente (1995 *apud* por BRITO, 2000, p. 118), a construção da etnicidade manifesta-se como um processo reativo de construção do “nós” os japoneses e descendentes, já que “eles”, a sociedade de acolhimento, não “nos” aceitam. São os mecanismos de discriminação estabelecidos que desencadeiam as manifestações de identidade, com um componente étnico fundamental.

Dos relatos acima verifica-se que alguns estão preocupados em manter os valores inerentes à identidade de origem, outros tentam negá-los, numa tentativa de se reconhecerem e serem reconhecidos como brasileiros, outros ainda tentam conviver com os valores das duas culturas, mas de forma consensual os sujeitos entrevistados

invocam o sentimento de pertencimento a uma coletividade, seja ela constituída por pessoas da mesma origem étnica ou não. Ressalta, ainda, que mesmo entre os que “tentam” negar sua origem japonesa, as estratégias que utilizam para as reconstruções e para suas vivências no contexto mais amplo estão baseados na cultura de origem, sejam através dos hábitos alimentares, do culto aos antepassados, do lazer, dos valores como união, solidariedade, respeito aos mais velhos, disciplina e, principalmente, a língua.

Nesse sentido, concordamos com Demartini (1999), para quem o importante, então, é preservar o que mais fortemente parece marcar a cultura japonesa de origem: a união entre as pessoas. É nessa direção que o grupo japonês, segundo a autora, tem recorrido aos valores de sua própria cultura de origem como união, solidariedade, disciplina, respeito para estabelecer os elos com a sociedade de acolhimento.

Assim, a escola, enquanto instituição construída para socialização e espaço permeado por relações de conflitos e tensões, possibilitou compreender como o sentimento de pertencimento a um grupo étnico é construído ou reconstruído nas gerações de migrantes japoneses que vivenciaram escolas étnica e nacional concomitantemente.

Na ótica dos sujeitos pesquisados, verificou-se que o papel da escola étnica na sua vivência foi importante. Para a Júlia, Ester e Edna, de forma mais significativa, pois além do aprendizado da língua, a escola contribuiu para a formação profissional e pessoal, reforçando os valores como respeito, solidariedade, união, disciplina. Já para a Roseli, a Lídia e a Leila, na época que estudaram, a escola teve sua importância, pois possibilitou, além do conhecimento da língua, o acesso às tradições como o *undō-kai*, *odori*, *origami*, que ficaram de forma mais representativa na memória das mesmas. Em relação à Sônia, constatou-se uma negação da sua identidade étnica de tal forma que os seis anos que ela frequentou a escola étnica pouco significou para ela, pois, a escola era vista como uma obrigação a cumprir. No entanto, sua filha demonstra interesse em conhecer a cultura de origem, no que é incentivada pelos avós.

Em relação à escola nacional, o que pode ser observado através dos relatos das entrevistadas é que a escola, em alguns momentos, foi palco de discriminação e preconceito, o que era visto pelas mesmas como “brincadeiras de mau gosto”. Ressalta-se ainda, que os professores não estavam preparados para lidar com tais questões, acabando por excluir ainda mais esses alunos.

A construção da etnicidade: à guisa de considerações finais

Neste estudo, a emigração e a imigração foram compreendidas como movimentos de grupos humanos que se implicam mutuamente. Pode-se inferir que os processos migratórios são decorrência da busca constante dos homens pela garantia de sua sobrevivência, definidos pelas relações sociais que estabelecem através de sua interação com o meio, ou seja, as migrações são definidas historicamente entre diversos povos.

Assim, ao descrever o processo de emigração/imigração, foi possível compreender, em parte, a trajetória vivenciada pelos imigrantes japoneses rumo ao Brasil e particularmente a Dourados.

Para se apreender/compreender por que os migrantes de segunda e terceira geração carregam determinadas identificações, buscou-se discutir a construção da identidade desse grupo na base dos processos de construção de fronteiras étnicas. A identidade étnica é construída sempre como uma relação com os outros grupos da sociedade de acolhimento.

De modo geral, para os sujeitos da pesquisa, entre os fatores que promovem sua constituição como grupo étnico destacam-se a família, a escola e o trabalho, ou seja, fatores fundamentais na produção e reprodução das ações coletivas.

Ao pesquisar a vivência dos migrantes de segunda e terceira geração nas escolas étnica e nacional, constatou-se, através das experiências relatadas pelos sujeitos, que a escola regular foi palco para as “piadinhas” e vivências de preconceitos. Já a escola étnica revelou-se um espaço privilegiado para a construção da identidade, uma vez que os sujeitos que freqüentaram mais tempo essa escola mantêm os vínculos com a cultura de origem, bem como com o grupo étnico e, sobretudo, a escola étnica representou, para alguns, mais que o aprendizado da língua, forneceu elementos para a formação pessoal, reforçando valores como união, solidariedade, disciplina, respeito, entre outros. E atualmente equipara os descendentes para um mercado competitivo, apostando na valorização do grupo, que se torna bilíngüe.

Dessa forma, todas as vivências analisadas com os migrantes de segunda e terceira geração levaram-nos a concluir num primeiro momento que no processo de inserção e convivência na sociedade de acolhimento não há um padrão único, mas uma pluralidade de situações que acentuam as diferentes maneiras de como cada sujeito vai reinventar, reinterpretar, ressignificar sua identidade, no cruzamento da cultura de origem com a cultura da sociedade de acolhimento.

Nesse processo, alguns estão preocupados em manter os valores inerentes à identidade étnica; alguns tentam negá-los, na tentativa de se reconhecerem e serem reconhecidos como brasileiros; já outros tentam conviver com os valores das duas culturas. Mas não restam dúvidas de que, em todos os casos, as estratégias utilizadas para essas reconstruções e para vivências na sociedade de acolhimento estão baseadas na cultura de seus ancestrais.

Assim, este estudo sobre o processo de identificação de migrantes de segunda e terceira geração de japoneses revelou como tratar da identidade é complexo, ou seja, quanto mais se pesquisa, mais amplas são as questões. E conforme

Fischmann (2000, p. 95) “[...] dificilmente poder-se-á dar um estudo sobre identidade como concluído, definitivo. É mais apropriado, sem dúvida, pensar que, a cada estudo, ocorra uma aproximação em relação ao núcleo da temática”.

Em suma, este artigo representa uma tentativa de contribuir para o conhecimento da problemática aqui abordada, e espera-se que sirva de estímulo para outros pesquisadores, pois novos estudos se fazem necessários, quando refletimos sobre a diversidade de situações encontradas e as diferentes maneiras como cada um vai reinterpretar e reinventar as suas próprias identidades.

Referências

- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- _____. *Meditações pascalianas*. Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRITO, Cláudia Regina de. *Escola de japoneses: a construção da etnicidade em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UNIDERP, 2000.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. *Reflexões sobre educação e diferenciação sócio-cultural a partir de um estudo específico: os japoneses em São Paulo*. São Paulo: CERU, 1996.
- _____. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. *CERU/Humanistas*. Famílias em São Paulo: vivências na diferença, São Paulo, coleção textos, série 2, n. 7. p. 76-95. 1997.
- _____. Vivências diferenciadas entre três gerações de japoneses em São Paulo. *Travessia*, São Paulo, n.35, p.10-16, set/dez 1999.
- FAUSTO, Boris. *Historiografia da imigração para São Paulo*. São Paulo: Editora Sumaré/IDESP, 1991.
- FISCHMANN, R.. Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: Trindade, A. L.; SANTOS, R.. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. *Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul, destaque especial do município de Dourados, MS*: Campo Grande: UFMS, 1988.
- HANDA, Tomo. *O imigrante japonês: a história de sua vida no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- INAGAKI, Edna Mitsue. *Dourádossu: caminhos e cotidiano dos nikkeis em Dourados (décadas de 1940, 1950 e 1960)*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

- Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2002.
- KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. In: *XXII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambú, 27 a 31 de Outubro de 1998. GT 09 - Migrações Internacionais. 1 disquete, 3 ½ pol.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATO GROSSO DO SUL, (Secretaria de Planejamento). Plano de Desenvolvimento Regional. Disponível em: <<http://www.iplan.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2001.
- PEREIRA, Jacira Helena do Valle. *Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias*. 2002. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação na área temática cultura, organização e educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. Jacira Helena do Valle. Currículo, identidade e diversidade étnica e nacional. In: *25ª Reunião da ANPED*. Caxambú, 27-30 set. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 set. 2003.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- RACHI, Kiyoshi. De São Paulo para Mato Grosso: A imigração japonesa na região de Dourados. In: MARTIN, Jéri Roberto; VASCONCELOS, Cláudio Alves de. (Org.). In: *História, região e identidades*. Campo Grande (MS): UFMS, 2003, p. 75-100.
- REVISTA Comemorativa da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-mato-grossense: 25º Aniversário de Fundação da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-mato-grossense e 80º Aniversário da Imigração Japonesa no Brasil. Dourados (MS), 1988. mimeo. Edição bilingüe.
- SANTOMÊ, Jurjo Torres. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. *Currículo sem fronteira*. v. 1, n. 1, jan/jun. 2001, p. 51-80. Disponível em: <<http://curriculosemfronteira.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2002.
- SASAKI, Elisa Massae. Dekasseguis: a questão da identidade dos migrantes brasileiros descendentes de japoneses no Japão. In: *XXII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambú, 27 a 31 de outubro de 1998. GT 09 - Migrações Internacionais. 1 disquete, 3 ½ pol..
- SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Prefácio Pierre Bourdieu. Tradução Cristina Muracho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio F. B. *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.
- VALENTE, Ana Lúcia. *Ser negro no Brasil de hoje*. São Paulo; Moderna, 1994.
- VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Diversidade sócio-cultural, reconstituição da tradição e globalização: os teuto-brasileiros de Friburgo/Campinas. *CERU/Humanistas*. Famílias em São Paulo: vivências na diferença, São Paulo, coleção textos, série 2, n. 7. p. 62-75. 1997.
- _____. Identidades conjunturais X identidade tradicional: comparando trajetórias de famílias teuto-brasileiras no processo de integração à sociedade brasileira. In: *XXII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambú, 27 a 31 de Outubro de 1998. GT 09 - Migrações Internacionais. 1 disquete, 3 ½ pol.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

O QUE SIGNIFICA SER DIFERENTE NA ESCOLA? AS DIFERENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS*

WHAT SIGNIFIES BEING DIFFERENT IN SCHOOL? THE DIFFERENCES IN THE LEARNING AND TEACHING PROCESS IN THE INITIAL SERIES

Geovana Mendonça Lunardi**

RESUMO

O presente texto elabora uma reflexão sobre o sentido e o significado que as diferenças assumem na escola, em especial nas relações de ensino e aprendizagem. Objetiva-se focalizar o papel das práticas curriculares na constituição dessas diferenças. Para realização deste estudo, como matriz teórica de referência, foram escolhidos alguns autores da Sociologia da Educação e do Currículo. A argumentação central apresentada estabelece que a prática curricular contribui na tessitura de uma escola que valida um único modelo de aprendizagem e de ensino, dissociando forma e conteúdo, professor e aluno, ensino e aprendizagem constituindo processos de diferenciação dos alunos que ajudam a ratificar percursos de exclusão.

Palavras-chave: currículo, práticas, diferença.

* Texto elaborado a partir do texto "As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem" de minha autoria, apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, em 2005

** Professora doutora da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina

ABSTRACT

The gift text in-depth a reflection above the grieved & the significance as the differences they assume at school in special on the relations of I school & apprenticeship. Object - if zero in on the part from the practices curriculares on constitution of that differences. About to realization you gave I study, I eat matrix abstract of reference , have been chosen from some authors from Social science from Education & of the Curriculum. The argument central she presents she establishes what the practice curricular contributory on tessitura from a school what validates a single model of apprenticeship & of I school dissociando she forms & content , professor & disciple , I school & apprenticeship component processes of differentiation from the followers what they help the ratify courses of exclusion.

Keywords: curriculum, practices, difference

Se por um lado temos a tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados. Como explica François Roustang: diríamos, por exemplo, que alguém é dependente, hostil, louco, meticuloso, ansioso, exibicionista etc. No entanto, como observa Bateson, esses adjetivos, que deveriam descrever seu caráter, não são aplicáveis de forma alguma ao indivíduo, mas às transações entre ele e seu meio, material e humano. Ninguém é esperto, ou dependente ou fatalista no vazio. Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa).(LAHIRE)

A epígrafe inicial deste texto, assim como seu título, já revelam as indagações sobre as quais aqui se quer refletir. A primeira, dada pelo título, parte do pressuposto de que as diferenças podem significar coisas distintas. A segunda, dada pela epígrafe, aponta que as diferenças são construídas, ou melhor, qualificadas nas relações.

Canguilhem (1995), já enunciava tais preocupações quando destacava que as distinções entre os indivíduos, intituladas de diferenças, não carregam qualquer sentido intrínseco, ou seja, “objetivamente, só se pode definir variedades ou diferenças, sem valor vital positivo ou negativo” (p. 186). Nesse sentido, o significado atribuído a essas diferenças é constituído nas relações sociais e produzido pelos homens.

Mesmo no caso de diferenças significativas como as chamadas “deficiências”¹, não poderíamos destacar um valor negativo intrínseco. Conforme aponta Canguilhem (1995, p.186) “não há patologia objetiva”, ou ainda na perspectiva Vigotskiana (1998), não é o defeito em si que define os caminhos do sujeito, mas as conseqüências sociais dele decorrentes.

Portanto, partindo da necessidade de entender as distinções entre termos como diferença, desigualdade e deficiência e a retórica da diversidade, que tem construído similaridade entre eles², o presente texto objetiva analisar como as dife-

1. Para muitos autores, como por exemplo, Skliar(2000), “a deficiência não é uma questão biológica mas sim uma retórica cultural”.

2. Tal questão não será aqui aprofundada, sendo objeto de estudo da autora em um outro texto ainda no prelo.

renças são qualificadas no espaço escolar, em especial nas situações de ensino e aprendizagem.

Com base nas considerações iniciais, nossa hipótese de trabalho compreende que na escola estabelecemos relações específicas em que determinadas diferenças importam mais do que outras. Tais demarcações são produzidas a partir das escolhas curriculares feitas.

Nesse sentido, para apresentarmos tal questão passaremos a discutir a forma como a diferença tem sido compreendida na escola, para, a partir de dados de pesquisa, compreender os sentidos dados as diferenças pelas práticas curriculares.

A produção da diferença na escola

Nas ciências sociais e humanas, diferença e diversidade são hoje conceitos difusos, imprecisos, dada à sobrecarga semântica que lhe atribuímos. Originam, por isso, discursos confusos e contraditórios do ponto de vista epistemológico que se projetam nas decisões a tomar sobre os objetivos e conteúdos dos currículos, nas instituições escolares e nas políticas educativas. Como servem para o desenvolvimento de várias políticas, no plano teórico e na investigação educacional, os conceitos são lidos e apropriados de diversas formas.

Em nosso estudo, centramo-nos numa perspectiva que entende tanto igualdade quanto diferença como constructos sociais. São conceitos relacionais e só podem ser definidos em relação e pelos seus opostos: diferença-igualdade, diversidade-uniformidade, diferenciação-homogeneização.

Os estudos sociológicos, entre outros, evidenciam que a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes, já anteriores e exteriores à escola, e que a mesma ajuda a ratificar. Essas perspectivas têm nos mostrado que a expansão quantitativa da escola fez com que a escola se massificasse sem democratizar-se; universaliza-se o acesso e, ao mesmo tempo, o insucesso.

Segundo Bourdieu (1998, p. 53) "(...) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida". Essa igualdade formal vai se transformar, muitas vezes, em desigualdade natural, justificando a crença e o discurso de que todos chegam em iguais condições na escola e os desempenhos diferenciados são resultados da desigualdade natural que faz uns melhores que outros.

Nesse sentido, podemos compreender que pautada pelo princípio que orienta o tratamento igual para todos os alunos, a escola tem contribuído com a manutenção das desigualdades de origem. Por essa ótica, todos que chegam devem ser tratados de forma igual. A criança passa, com o ingresso na escola, para a condição de aluno, e enquanto tal é entendida a partir de um conceito fixo, com características determinadas e ausentes de singularidades. As diferenças, no momento de acesso à escola, passam a não existir mais. Todos são, na condição de alunos, tidos como iguais.

No entanto, essa igualdade é apenas aparente. Percebemos que na verdade, ao entrar na escola, a aparente igualdade de entrada é o ponto de partida para a “construção” de novas diferenças. Diferenças estas que vão ser significadas, simbolicamente, a partir dos princípios e valores do espaço escolar.

No dicionário Aurélio (1993, p.186), diferença é entendida “como divergência, desigualdade”. No conceito de Goffman (1988) a diferença é um conceito que só pode ser definido na relação com o outro. Para se definir o que é diferente temos que definir o que é igual. O sujeito, no caso, só se constitui como singular na relação com o outro, em relação ao outro e na relação do outro. Ser reconhecido pelo outro é ser constituído como sujeito pelo e com o outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente.

Nessa perspectiva, as diferenças são inerentes à própria constituição social do sujeito. Lidar com o ser humano é tentar compreender este complexo processo de diferenciação, ou seja, não diz respeito, a um aspecto, mas está presente sempre nas relações sociais.

Talvez por isso, a igualdade formal tenha sido um princípio pedagógico adotado pela escola, pela incapacidade de atender ao aumento da clientela e de lidar com a singularidade humana, ao mesmo tempo em que era necessário auxiliar no processo de homogeneização.

No entanto, os estudos de Bernstein (1996), sobre a relação estabelecida entre a escola e os alunos que dominavam códigos elaborados e os alunos que dominavam códigos restritos, demonstraram que ao não considerar o capital cultural da criança como um diferencial importante na relação estabelecida com o contexto escolar, a escola tratava de maneira igual sujeitos desiguais.

Bourdieu (1998), em seus muitos estudos sobre o papel da escola na manutenção das desigualdade social defende que:

a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como primárias (com os duplos sentidos de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como escolares as ações pedagógicas voltadas para tais fins.

Tanto Bourdieu quanto Bernstein centram-se em um tipo de diferenciação que talvez demarque todos os outros, que são as diferenças de origem dos alunos no momento de acesso à escola. O tratamento igual sugerido pela lógica escolar irá gerar uma série de diferenciações ao longo da vida acadêmica do aluno, considerando essas diferenças de origem.

Como afirma Bourdieu (1998, p.59)

o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir a perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo as desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades.

Então, a partir da constatação de que os sujeitos chegam em diferentes condições na escola, e a escola os trata, inicialmente, de maneira igual, busca-se aqui explicitar o que acontece após este ingresso. Para tanto, centramos nossa análise nas diferenças que os alunos apresentam no processo ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, as situações de desvantagem, dificuldade, deficiência, desvio, tão presentes quando focalizamos o processo de ensino aprendizagem, são um fator de diferenciação.

O interessante deste processo é que na maioria das vezes essa diferenciação qualifica o sujeito e restringe-se a ele. Ou seja, os problemas, as dificuldades, são vistos como dos alunos. Tal compreensão orienta para um conjunto de práticas na tentativa de construir novas formas de homogeneização.

Como afirma, Gimeno Sacristán (2003,p.293) "se, no dia-a-dia, em qualquer área das relações sociais, o convívio com a diferença é um dado adquirido, considerado natural, nos sistemas educativos a variabilidade intra-subjetiva, intersubjetiva e intergrupar dos seres humanos convive como um problema por resolver ou como uma dificuldade que se deve suprimir".

Nesse esforço o princípio normalizador parece ser o orientador das escolhas curriculares e o currículo construído por professores e alunos demarca o espaço, o sentido e o significado dado as diferenças na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem.

Que diferenças importam?

Numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Do mesmo modo, em tal prática o foco é exclusivo no ensino, e o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas.

Como forma de aprofundar nossa análise, passaremos a apresentar alguns dos dados coletados em uma pesquisa³ realizada nas séries iniciais de uma escola estadual de Santa Catarina. Sem preocupação de expor exaustivamente o material empírico coletado pontuaremos algumas das situações vividas com o intuito de auxiliar em nossa reflexão sobre o significado das diferenças na sala de aula.

Durante a pesquisa, inicialmente, identificamos que parecia não existir espaço para as diferenças individuais fossem elas de qualquer ordem. Como a forma de organização da aula era sempre a classe, as diferenças apareciam como um fator dificultador da aula, já que exige do professor um atendimento particularizado, em detrimento do coletivo.

Nesse sentido, tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com aquele conhecimento, quanto aquela que revelava uma incapacidade, atrapalha a forma como a aula está organizada.

Várias pesquisas têm corroborado esses dados, como afirma Esteban (2004, p.161) “mesmo considerando a multiplicidade de experiências que as diferentes escolas produzem, não posso deixar de olhar para um resultado escolar que ao ganhar visibilidade expõe a manutenção, através de muitas experiências, de práticas pedagógicas desfavoráveis às crianças, adolescentes e jovens que se mostram diferentes do modelo escolar”.

As práticas curriculares observadas definiam um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, dessa forma tudo que fugia a esse modelo era visto como

³ Realizada durante o doutorado no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o apoio da CAPES/CNPQ.

diferente, sendo o diferente, nesse caso, sinônimo de inadequado, de dificuldade ou até mesmo de incapacidade.

Nesse sentido, a atenção voltada para essa diferença que emergia, já partia do pressuposto de enxergar nela o menos, o obstáculo, o erro, a impossibilidade. No entanto, na observação minuciosa fomos percebendo que umas “atrapalhavam” e importavam mais que outras.

Percebemos, então, que, ainda que de forma pouco sistematizada, o professor realizava um diagnóstico sobre os alunos e sobre a turma e esse diagnóstico o ajudava a constituir um processo de triagem das diferenças, ou seja, existiam diferenças que importavam segundo a lógica curricular instituída e existiam as diferenças que não importavam.

Com base, nas observações feitas foi possível identificar que o professor compõe as suas percepções sobre a turma e sobre os alunos, em particular, com base em dois elementos: nas informações disponibilizadas pela escola ou pelos colegas e em sua observação cotidiana.

As análises de senso-comum de que existe um “boca-a-boca” sobre a vida pregressa do aluno, se confirmam e o professor se utiliza dessas informações para constituir seu diagnóstico sobre o grupo e sobre os alunos individualmente, servindo-se muitas vezes desse diagnóstico para justificar algumas dificuldades de trabalho com o grupo, conforme vemos no depoimento a seguir:

“essa turma no ano passado passou por sete professoras. Vieram para segunda série sem estar alfabetizados por isso estou indo mais devagar com eles”. (Notas de campo – Professora da 2ª Série)

Sobre os alunos em particular, tais informações também circulavam:

“Veja o caso do M., veio transferido de uma escola como aluno aprovado para segunda série. Colocamos ele na segunda, mas vimos que ele não conseguia acompanhar, então conversou-se com os pais e eles autorizaram para trazermos ele para a primeira novamente. Já é o segundo ano que ele repete a primeira série nessa escola.” (Notas de campo – Professor da 1ª série)

Esse conjunto de informações, compartilhado pelos professores, às vezes de maneira difusa e desconexa, pelos corredores, nos momentos de intervalo, na sala dos professores, acaba sendo orientador da percepção que o professor vai forjar sobre a sua turma e seus alunos individualmente.

No processo de trabalho cotidiano, algumas dessas percepções vão sendo modificadas ou reiteradas. Identificamos que o acompanhamento dos alunos é feito

de forma muito intuitiva pelos professores. Não existe precisão nem nos critérios, nem nos instrumentos avaliativos. Os professores dizem acompanhar a produção dos alunos em sala através dos cadernos, das tarefas desenvolvidas e de algumas atividades pontuais de avaliação, como provas, leitura oral, produção de pequenos textos etc...

Nesse contexto de imprecisão e precariedade, os professores iam assumindo percepções sobre seus alunos que ao demarcar sua relação com o conhecimento iam também constituindo a identidade desses sujeitos no processo de ensinar e aprender.

Na constituição das diferenças que interferiam, de maneira negativa, nas práticas curriculares desenvolvidas, organizamos as diferenças identificadas pelos professores em três grupos:

- diferenças na forma de lidar com o conhecimento escolar: seriam aquelas diferenças apontadas pelos professores como “dificuldades de aprendizagem”. Revelava-se nas dificuldades dos alunos durante a alfabetização, com a matemática, com a leitura e a interpretação de texto, como também em suas capacidades de ir além daquilo proposto pelo professor;
- diferenças na adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola: decorrem da dificuldade, presente em algumas crianças, de compreender o que se espera delas e por isso comportarem-se inadequadamente no espaço escolar.
- diferenças oriundas de deficiências legitimadas: são aquelas deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal.

Um primeiro aspecto importante na análise do tipo de diferença que na percepção dos professores, interferia na prática curricular desenvolvida pela escola era a dissociação entre o processo de ensino e aprendizagem e suas decorrências.

As diferenças apontadas pelos professores, em suas práticas, eram diferenças ‘dos alunos’, originárias dos seus processos de aprendizagem. Em nenhum momento serviam para questionar, rever ou reorientar o processo de ensino. Por exemplo, em uma das turmas de primeira série, de 29 alunos, 22 não estavam conseguindo se alfabetizar e freqüentavam o serviço de apoio. A professora dessa turma várias vezes dizia que se o problema fosse o seu método de ensino, ela não teria tido êxito com nenhum aluno, o que demonstrava que era uma dificuldade das crianças.

É interessante o tipo de decorrência que tal dissociação traz para as práticas curriculares dos professores: quando precisam orientar suas escolhas didáticas centram-se no ensino, quando precisam identificar as dificuldades do processo

centram-se na aprendizagem. Por isso, podemos entender que, segundo Sampaio (1998, p.82), como o currículo está bem delineado e estruturado num todo do qual não parecem fazer parte os alunos, quando o professor percebe falhas no processo de transmissão ele reorganiza as novas etapas do ensino, mas sem prever retornos ou desvios do movimento curricular. Não é um currículo orientado pelas aprendizagens, por isso, as perdas e as dificuldades são sempre entendidas como dos alunos. Nesse sentido, “o que se perde permanece perdido”, e o professor continua buscando investir em quem consegue acompanhar este processo.

Ao mesmo tempo, ocorre o que Laterman (2004) identificou no seu processo de pesquisa, a naturalização da presença desses alunos que não acompanham o ensino, ou seja, o sucesso de muitos serve de justificção para as práticas curriculares adotadas, como no caso da professora acima, mesmo que isso leve ao insucesso de alguns.

Na lógica curricular adotada, a diferença é vista como um empecilho, uma dificuldade que precisa ser superada, no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento, ao mesmo tempo em que é entendida como um mal que sempre vai existir e que por isso precisa apenas ser administrado para ter níveis toleráveis.

O processo de identificação das diferenças que atrapalham o ensino, nesse sentido, torna-se essencial para a manutenção adequada da prática curricular escolhida.

Foi possível perceber, por exemplo, que no caso do primeiro grupo, as diferenças frente ao conhecimento escolar, eram demarcadas principalmente pelas dificuldades de leitura e escrita. Dada a ênfase curricular no domínio do código lingüístico, as dificuldades de alfabetização tornavam-se extremamente incômodas para a prática curricular adotada. Sendo o foco das Séries Iniciais, a leitura e escrita, as dificuldades que os alunos apresentavam para dominar esses processos eram as que mais se destacavam como impedidoras dos seus avanços na prática escolar.

Então, percebemos que as diferenças na aprendizagem dos conteúdos escolares, vivenciadas pelos alunos, têm relação direta com aquilo que a escola prima por ensinar: a leitura e a escrita. Qualquer dificuldade nesse aspecto vai criar ainda mais situações de desvantagens para os alunos, considerando a forma como se processa o ensino.

A prática curricular por ser orientada ao coletivo exige do aluno um trabalho individualizado, na medida em que prevê uma exposição, exercitação e fixação. O aluno que não conseguir trabalhar dessa forma vai ter o seu desempenho prejudicado e vai experenciar uma grande diferenciação entre ele e seus colegas. Com o passar do tempo, essa dificuldade, acaba limitando suas possibilidades de aprendizagem em sala, dando origem, no caso da escola estudada ao grande número de crianças encaminhadas ao serviço de apoio.

As dificuldades de operar a lógica matemática também fazem parte desse grupo, mas as principais queixas dos professores são as questões relacionadas à leitura e à escrita e depois interpretação de texto.

Percebemos, portanto, como o tipo de diferença identificada na sala de aula tem relação direta com a prática curricular desenvolvida. Como o trabalho com o conteúdo é frágil, as questões relativas ao conhecimento, com exceção da leitura e escrita não se colocam como problemáticas.

Nesse grupo destacam-se também as dificuldades dos professores de lidarem com os alunos que desenvolvem uma forma diferente de trabalhar com o conhecimento, por exemplo, questionando, tendo uma postura mais ativa diante do que está sendo ensinado.

Um outro grupo de diferenças, que se destacavam como atrapalhando as práticas curriculares estudadas, dizia respeito aos alunos que não se adaptavam ao espaço e tempo de sala de aula. Eram alunos que por algum motivo não compreendiam a forma do trabalho escolar e o boicotavam, ou então se submetiam, mas sem sucesso. Nesse grupo, encontravam-se os “bagunceiros”, os “dispersos”, os “hiperativos”, os “preguiçosos”, que fatalmente, atreladas a essas características tornavam-se os “repetentes” e “evadidos”.

Esses alunos são apontados pelos professores como aqueles que “mais incomodam”. Esse incômodo, na maioria das vezes, relaciona-se ao fato de que estes sujeitos desafiam a organização do trabalho escolar quando não conseguem aprender. Distanciam-se do trabalho escolar e em função disso, perturbam a ordem “natural” da sala de aula. São aqueles alunos que não fazem por “não querer fazer”, por “não entender”, por “não saber”. São aqueles dos quais o professor se queixa: “ele não faz só para me incomodar” e às vezes são aqueles que, de fato, não fazem para “incomodar” mesmo, porque foi esta a estratégia de sobrevivência encontrada nesse espaço.

Sendo muitas vezes o conteúdo ensinado uma habilidade a ser adquirida, estamos falando então de comportamentos, de forma de agir que às vezes torna-se o principal a ser ensinado em determinada situação. Por isso, os alunos “bagunceiros, distraídos, preguiçosos” atrapalham tanto quanto aquele que apresenta uma determinada dificuldade cognitiva. Às vezes, o que está sendo ensinado tem como conteúdo, um jeito de fala, de vestir, de se comportar.

Em suma, ter um comportamento diferente daquele necessário ao trabalho escolar gera para o aluno tantos problemas quanto não dominar determinado conteúdo.

do. No caso da escola estudada, percebemos que como a função regulativa é forte, não aprender passa a ser definido também pela incapacidade da criança em dominar as regras necessárias para o trabalho pedagógico.

No caso das diferenças percebemos que, como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 226), os alunos rapidamente aprendem o que se espera deles em cada tipo de atividade.

Uma vez que, no curso de sua experiência escolar, perceba as exigências que cada tarefa requer, a estrutura desta molda seu trabalho intelectual, seu comportamento na aula, com os demais companheiros e com o próprio professor. O ato de assumir tais parâmetros é fundamental para a própria autodireção do aluno e para a conquista do controle de sua conduta canalizada pela ordem interna da atividade inerente a cada tipo de tarefa.

Na verdade, as observações foram mostrando que a diferença que mais incomoda a prática docente é aquela que se expressa no aluno que não domina esta forma de funcionamento escolar, aquele que não acompanha, porque não vê sentido, porque não compreende, e depois porque já não se importa mais em acompanhar.

Com relação ao último grupo, identificado como uma diferença relevante no processo ensino e aprendizagem destacam-se aqueles alunos marcadamente diferentes, vistos e apontados como portadores de alguma deficiência ou incapacidade cognitiva.

Esses alunos ditos deficientes que se encontravam incluídos (eram em número de sete, sendo que um freqüentava a escola e no outro período uma escola especial, um ainda não havia sido encaminhado para nenhum serviço e cinco freqüentavam o Serviço de Educação Especial da escola), tinham um diagnóstico de deficiência mental leve. Não havia nenhum caso na escola de deficiências sensoriais e físicas. O que é interessante observar é que, considerando a inespecificidade desse diagnóstico, o que vimos no cotidiano de sala de aula é que essas crianças aparentemente apresentavam as mesmas dificuldades daquelas já apontadas no primeiro grupo, ou seja, dificuldades de alfabetização e de operar com a lógica matemática. No entanto, o fato de terem um diagnóstico parecia que gerava a explicação necessária para o professor modificar sua ação diante delas. Eram tratadas de maneira diferente daquelas que compunham o primeiro grupo.

Percebeu-se que eram tratados pelos professores com algum tipo de comisseração, raramente eram punidos ou chamados à atenção em classe, assim como pareciam estar alijados do processo. Se quisessem copiar, copiavam, se quisessem

fazer, faziam, se quisessem ir, iam. Muitas vezes ouviam-se os professores afirmando sobre esses alunos, 'queria ter uma sala cheia de alunos como o ..., ele não me incomoda'.

Essa ausência de incômodo refletia que, no contexto da sala de aula, esses alunos eram completamente invisíveis para os professores. Não havia esforço para possibilitar-lhes aprendizagens, porque em função do seu diagnóstico declarado, os professores se viam autorizados a não investir neles e então, às vezes, numa turma cheia de "alunos problemas" escolhiam aqueles que na sua ótica, tinha condições de superar suas dificuldades. Dessa forma, os professores acabavam não se relacionando com essas crianças, ou melhor, estabelecendo com elas o que Amaral (1997) chama de "café com leite".⁴

Dito dessa forma parece que estas escolhas são deliberadas e racionalmente premeditadas pelo professor. No entanto, o currículo vai se constituindo de tal modo e criando redes tão bem atreladas que, muitas vezes, o sujeito que está no meio da ação não percebe para onde suas escolhas o estão levando e essas escolhas, apesar de serem individuais, na perspectiva que estamos trabalhando, são sempre sociais.

Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p.74),

A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito social do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmo.(...)

A análise da prática como reificação social das ações conduz a consideração de que, uma vez que se parte de uma determinada prática consolidada como produto humano, a ação individual e coletiva é a possibilidade dialeticamente configurada pela iniciativa e pela capacidade dos sujeitos, jogando no terreno dos limites, sempre flexíveis, do *habitus* e da institucionalização.

Nesse sentido, a identificação da diferença e as possibilidades de atendimento pensadas são decorrentes dos próprios princípios orientadores da prática curricular. Nas situações observadas, vemos que as diferenças são valoradas negativamente pelas práticas curriculares de sala de aula. Com base nessa valoração, as diferenças que incomodam, são identificadas por práticas intuitivas pouco sistematizadas e sem orientações específicas pelos professores e decorrem da sua observação e interação com os colegas do cotidiano escolar.

4. Café com leite é uma expressão utilizada para designar uma pessoa com a qual estabelecemos uma simulação de interação, "aquele faz de conta que é, mas não é, que não é, mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado" (AMARAL, 1997, p.28).

As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam ao entendimento da diferença como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pela dissociação do processo de ensino e aprendizagem, a diferença é vista sempre como uma característica do aluno e como algo que precisa ser reconstituído, corrigido, normalizado.

Como é do aluno, ou seja, da aprendizagem, a diferença precisa, portanto ser trabalhada em outros tempos e espaços que não o da sala de aula. São constituídos então espaços para atendimento dessas diferenças no cotidiano escolar.

A forma como aparecem essas alternativas de atendimento, no entanto, são incorporadas à organização do trabalho escolar, não conseguindo estabelecer modificações no modo de organização desse cotidiano. Assumem a função de atendimento das diferenças dos alunos não estabelecendo comunicações adequadas entre esses espaços e a sala de aula.

Ao centrar o trabalho no aluno, dificultam-se também as possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e mais uma vez, as perguntas, nomeadamente, curriculares, não são feitas.

A grande questão que fica é que, mais uma vez, quando estamos diante de trajetórias escolares marcadas pela exclusão, temos uma tendência de nos focar nas histórias individuais dos sujeitos esquecendo-nos do alerta de Elias (*apud* LAHIRE, 1997, P.18), de que "o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o tecido de imbricações sociais com os outros".

Por esta lógica o processo de ensino e aprendizagem é que precisa ser o nosso foco de análise se quisermos re-significar as diferenças na escola.

Referências

- AMARAL, Lígia A. et alli. 1997. *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus.
- BERNSTEIN, Basil. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A.(org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CANGUILHEM, Georges. 1995. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ESTEBAN, Maria Teresa. 2004. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio B., PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (orgs.). *Curriculo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: Dp & A editora.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1993. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- GIMENO SACRISTÁN, José. 2000. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2003. *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- _____. 1999. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GOFFMAN, Erving. 1988. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro : Guanabara.
- LAHIRE, Bernard. 1997. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática
- _____. 2002. *Homem Plural*. Rio de Janeiro: Vozes.
- LATERMAN, Ilana. 2004. *Quando o aluno "não acompanha" o ensino: um estudo com professores de séries iniciais*. Florianópolis: UFSC, Tese de Doutorado.
- _____.LUNARDI, Geovana Mendonça. 2005. *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. Caxambu: 28ª Reunião Anual da ANPED.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: Educ.
- SKLIAR, Carlos e SOUZA, Regina Maria de. (2000). *O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re) pensar a educação*. (s/f)
- VYGOTSKI, L.S. 1998. *Obras escogidas*. Madrid : Editorial Pedagógica. 6 v. v.5

A “ MÁ VONTADE ANTROPOLÓGICA” E AS COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES (OU USOS E ABUSOS DA ANTROPOLOGIA NA PESQUISA EDUCACIONAL II: QUANDO OS ANTROPÓLOGOS DESAPRENDEM*)

“ BADWILL ANTHROPOLOGY” AND QUOTAS FOR BLACKS IN UNIVERSITIES (OR THE USES AND ABUSES OF ANTHROPOLOGY IN EDUCATIONAL RESEARCH II: WHEN ANTHROPOLOGISTS UNLEARN)

Ana Lúcia E. F. Valente**

RESUMO

Procura-se discutir a participação de antropólogos no debate sobre as cotas para negros nas universidades. Toma-se como ponto de partida o posicionamento da Comissão de Relações Étnicas e Raciais (CRER), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em maio de 2004, externando a “preocupação” quanto à forma como o sistema de cotas estaria, na prática, sendo implementado na Universidade de Brasília (UnB). Do mesmo modo, são feitas referências a manifestações de pesquisadores sobre a questão, agrupadas na *Revista Horizontes Antropológicos* em 2005, que alimentam posturas contrárias à adoção dessa política de ação afirmativa no ensino superior. Argumenta-se que há incoerências nesses posicionamentos, capazes de negar compromissos da antropologia e que fazem ouvidos moucos ao alerta weberiano, que convida à cautela de separar as dimensões política e científica nas reflexões acadêmicas. No limite, essa “má vontade antropológica” coloca-se na contramão de estudos realizados na interface com a educação e não reconhece os negros como sujeitos da história, protagonistas dessa opção e por ela responsáveis.

Palavras-chave: Cotas para negros, Universidade de Brasília, Educação, posicionamento de antropólogos.

ABSTRACT

An attempt is made to discuss the participation of anthropologists in the debate on quotas for blacks in universities. Its point of departure is the positioning of the Ethnic and Race Relations Commission [CRER] of the Brazilian Association of Anthropology [ABA], in May 2004, externing its “preoccupation” regarding the way the quota system was effectively being implemented in the University of Brasília [UnB]. Similarly, references are made on the manifestations of professors on the question, collected in the *Revista Horizontes Antropológicas* in 2005, that alimented positions contrary to the adoption of this affirmative action policy in higher education. It is argued that there are inconsistencies in these positions, permitting negation of anthropology's agreements and which turn a deaf ear to the Weberian alert calling for caution in separating the political and scientific dimensions in academic reflections. At least, this “anthropological badwill” places itself in the reverse direction of studies on the interface with education and do not recognize blacks as subjects of history, protagonists of this option and responsible for it.

Keywords: Quotas for Blacks; education; anthropologists' positions

* Em referência ao artigo publicado por Valente (1996).

** Professora Associada e Pesquisadora da Universidade de Brasília

Introdução

São vários os significados que se pode atribuir à expressão “má vontade”. O dicionário ensina tratar-se de “disposição desfavorável; prevenção” (FERREIRA, 1986, P.1790). Mas encobrem essas atitudes ou sentimentos, as manifestações de vaidade, presunção, desinteresse, indiferença, desconhecimento, omissão... Ou ainda, como detalham a noção de senso comum alguns preceitos budistas, é um dos cinco obstáculos para o sucesso da meditação: “a má vontade se refere ao desejo de punir, machucar ou destruir. Ela inclui a raiva de alguém ou mesmo de uma situação problemática (...) sempre parece justificável, pois tamanho é o seu poder que ela facilmente corrompe a nossa habilidade de julgar de modo equilibrado” (BRAHAMAVAMSO, 1999).

A mais recente manifestação da “má vontade” de antropóloga em relação às cotas para negros nas universidades públicas pude ler em artigo assinado por Eunice R. Durham, que também foi secretária do Ensino Superior do Ministério da Educação e por José Goldemberg, que foi Ministro da Educação e reitor da Universidade de São Paulo¹. Os autores são incisivos ao afirmarem que “a reserva de cotas para facilitar a admissão e aumentar a participação de negros nas universidades brasileiras viola a Constituição Federal, que garante, no artigo 206, ‘igualdade de condições para o acesso’ à escola e ensino gratuito ‘em estabelecimentos oficiais’” (2006).

Entretanto, o Juiz Federal Substituto em exercício na 1ª Vara de Curitiba/PR, Vicente de Paula Ataíde Junior, ao indeferir mandado de segurança contra sistema de cotas da UFPR em 26 de janeiro de 2005, posicionou-se diferentemente. Segundo ele, a adoção do “sistema de cotas” no ensino superior está baseada na autonomia universitária, respaldada pelo artigo 207 da Carta Magna; e “tal providência realiza promessas políticas nela contidas”. São promessas contidas no texto constitucional: erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (artigo 3º, III); promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, IV); igualdade entre todos, sem distinção de qualquer natureza (artigo 5º, *caput*). Porém, “para cumprir promessas tão relevantes, não basta a sua previsão formal, pois a lei (e a Constituição), por si só, não produz nova realidade social”. Por isso, “torna-se imprescindível formular políticas públicas que estimulem e impulsionem a concretização dessas promessas”. Isso se aplica à situação de desigualdade histórica de negros e brancos, “para corrigir as distorções do passado e produzir um futuro mais justo e igualitário”.

1. Quando o texto já estava concluído Peter Fry e Yvonne Maggie publicaram em 11 de abril de 2006 o artigo “Política social de alto risco”, sobre o projeto que obriga todas as instituições federais de ensino superior a adotar 50% de cotas para egressos de escola públicas, negros, indígenas e outras minorias. Outros artigos virão...

Por fim, o juiz esclarece que o artigo 208, inciso V – o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um – deve ser interpretado em conjunto com os demais dispositivos: “a capacidade de cada um para acessar o ensino superior não pode ser avaliada como se todos fossem iguais no sentido material, como se todos tivessem o mesmo tratamento, as mesmas oportunidades, as mesmas prerrogativas sociais”. Esclarecimento pertinente também ao artigo 206 bradado por Durham e Goldemberg.

Assim, tudo indica que a esfera jurídica mostra-se mais sensível a essa discussão sobre as cotas no ensino superior. E mais: a posição assumida pelo juiz do Paraná e mesmo por outros, em outros estados da federação, parece querer romper com a “perspectiva jurídico-judiciária que insiste em pacificar, de forma repressiva, os conflitos entre os desiguais e complementares, em vez de explicitá-los e resolvê-los entre os iguais que se opõe” (KANT DE LIMA, 2005, p. 7). O que parece ter sido aprendido por aqueles vinculados ao campo do Direito, desaprendeu-se naqueles que pretenderam ensinar a relativização de perspectivas?

Roberto Kant de Lima, ao longo de sua participação como presidente da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da qual fiz parte, é um dos grandes incentivadores da aproximação multidisciplinar, especialmente do campo dos direitos humanos com o antropológico. Nessa condição, foi por mim interpelado sobre o documento elaborado pela Comissão de Relações Étnicas e Raciais (CRER) no sentido de questionar o texto, em maio de 2004, às vésperas da transição de diretorias da associação de antropólogos.

Este é o ponto de partida que se toma para a discussão proposta neste texto. Reconhecendo ser o documento da CRER de domínio público, reproduzo os argumentos dos quais me vali naquela oportunidade, junto à CDH.

A crítica ao posicionamento da CRER em 2004

Na condição de membro da Comissão de Direitos Humanos (CDH), gostaria de propor a avaliação dos riscos aos quais se expôs a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) ao divulgar em seu site manifesto da Comissão de Relações Étnicas e Raciais (CRER), que foi reproduzido no *Jornal da Ciência*, externando a “preocupação” quanto à forma como o sistema de cotas está, na prática, sendo implementado na Universidade de Brasília (UnB).

São três as objeções levantadas pela CRER:

- os mecanismos adotados de identificação dos candidatos às cotas – fotografia e recurso em caso de não homologação de inscrição nesse sistema – constituem “um constrangimento ao direito individual, notadamente ao da livre auto-identificação”, submetendo “aqueles aos quais visa beneficiar, a critérios autoritários, sob pena de se abrir caminho para novas modalidades de exceção atentatórias à livre manifestação das pessoas”;
- o arcabouço conceitual das ciências sociais foi desconsiderado;
- as repercussões negativas que o sistema implantado pela UnB poderá produzir.

Surpreende essa “preocupação” – eufemismo de posicionamento –, confundindo uma questão acadêmica com uma decisão administrativa e institucional, cujos trâmites não foram mencionados e nem mesmo estão sendo acompanhados pelos membros da CRER. Nenhum deles é vinculado à UnB, ao passo que parte expressiva da antiga diretoria era formada por antropólogos dessa instituição, o que pode levantar suspeitas. A questão acadêmica, por sua vez, como a própria comissão reconhece, demandaria ampla discussão, não apenas entre seus membros, mas entre outros antropólogos interessados. Afinal, compõem a CRER oito (8) integrantes especialistas em relações étnicas e raciais, que certamente não são os únicos no país capazes de opinar e discutir essa temática.

Do ponto de vista acadêmico, sabe-se que os campos do conhecimento são atravessados por diferentes perspectivas teóricas. Desse modo, é crível que o “arcabouço conceitual das ciências sociais” não deva ser unívoco, assim como não é estático. Se assim o fosse, o que resultaria da manutenção dos conceitos do final do século XIX? A realidade social é dinâmica, demanda novos estudos empíricos e sempre desafia a teoria para explicá-la. A referência ao conceito de etnicidade, por exemplo, – que tem caráter político, dinâmico e situacional – nos conduz à conclusão de que não pode ser engessado em camisas-de-força teóricas. Por que na definição de fronteiras étnicas o “constrangimento” não poderia ser manifestado?

Mas seria prematuro, sem dados seguros, como exigência do rigor investigativo, obter-se uma resposta imediata: constremem-se os beneficiados auto-identificados, aqueles que não pertencem ao grupo étnico ou ambos? Qual o conteúdo e a razão desse constrangimento? Sabe-se que na construção dessas fronteiras étnicas são mobilizados recursos mais complexos e que não se restringem à auto-identificação. Essa auto-identificação tem como contrapartida também a identificação pelos outros, já que se trata de processo relacional. E conhecidos os mecanismos das relações étnicas e raciais no país essa dinâmica não se faz sem problemas, tanto de ordem teórica como prática.

Entretanto, baseando-se, tudo indica, em informações veiculadas por órgãos da imprensa com base em afirmações de alguns poucos candidatos entrevistados, que disseram sentir-se “constrangidos”, negligencia-se a própria situação ou contexto de um debate que se polariza entre os que apóiam ou rechaçam a implantação do sistema

de cotas nas universidades. Essas são posições também assumidas pela Academia e em que pese a dificuldade de separar as dimensões política e científica, o alerta weberiano ao menos convida à cautela. Ou ainda, embora o manifesto da CRER admita que a implementação de cotas “é uma medida de caráter político”, ao abandonar a possibilidade do conflito, propõe a despolitização desse processo. Desconsiderando outras fontes que só podem ser obtidas mediante o acompanhamento do processo, ensaia uma argumentação científica questionável.

Não se pode negar que a implementação das cotas na UnB procura defender negros e pardos, historicamente discriminados. Porém, ao negligenciar os trâmites institucionais, como disse, tal posicionamento evoca uma condenação (quase inquisitorial, sem direito à defesa) dos mecanismos adotados: como se estivessem desrespeitando esse segmento e como se regras não tivessem sido publicadas em edital. Salvo prova contrária, não é somente o código de ética da ABA que exige respeito às populações estudadas e obriga o pesquisador a deixar claros seus objetivos para os grupos e populações que sejam objeto de suas análises.

Ante uma medida inédita e legítima, considerando os estudos realizados sobre a questão, não se pode prever com certeza e segurança todas as repercussões futuras. Ao menos com essa experiência da UnB e outras em curso, não precisaremos olhar o passado com o remorso daqueles que pouco ou nada fizeram para garantir a inserção social de negros e pardos, reclamando por medidas que não foram tomadas para isso, como ocorre quando se estuda o período pós-abolição. Tais iniciativas podem comportar equívocos e erros que se espera sejam superados.

No transcorrer de sua história a ABA sempre se posicionou em defesa das minorias étnicas, dos discriminados e contra a injustiça social. Na defesa de direitos humanos e para resguardar princípios de uma associação científica, a seriedade na análise de processos não pode ser substituída por posicionamentos intempestivos que além de nada contribuírem para aprimorar a discussão do assunto podem alimentar movimentos retrógrados da sociedade contra medidas que valorizem as minorias. Pelo próprio peso e autoridade científica e acadêmica da ABA, o manifesto da CRER já se torna referência de artigos superficiais assinados por “especialistas” e poderá engrossar os argumentos das ações judiciais que visarão atacar o sistema de cotas na UnB. Não creio ser desejável investir nesse paradoxo. Nem mesmo abrir precedentes, como neste caso, para que as minorias queiram se defender de nós, antropólogos...

Nos bastidores da ABA e da UnB

O texto acima foi encaminhado à presidência da CDH para debate entre todos os seus membros, como era praxe durante a gestão iniciada em 1998. Por várias razões,

muitas das quais desconheço, essa dinâmica não se realizou. Porém, foi objeto de troca de e-mails entre três antropólogos: eu, Roberto Kant de Lima e Luis Roberto Cardoso de Oliveira, na última semana de junho de 2004. Embora tenha insistido na necessidade de ampliar a discussão, Kant justificou ter enviado o texto apenas para aquele que era duplamente interessado no assunto, como Chefe de Departamento de Antropologia da UnB e como pesquisador que tem discutido – embora teoricamente – a questão das cotas. Sobre essa questão se posicionou: “diferentemente da maioria das propostas a favor das ‘cotas’, que privilegiam a dimensão compensatória dessa medida no plano material, a ênfase de minha perspectiva está no potencial transformador da medida no plano simbólico, como instrumento de combate ao racismo” (OLIVEIRA, 2004, p.87).

Para Oliveira, considerando sua tendência de concordar com o posicionamento da CRER, era muito difícil defender o critério adotado pela UnB para sustentar a auto-identificação dos candidatos às cotas no vestibular. Segundo ele, a inadequação da utilização de fotografia como critério de definição racial era ponto pacífico na disciplina. Por isso, ficou surpreso quando a administração superior da UnB divulgou que a comissão de avaliação das candidaturas às cotas contava com um antropólogo. O Departamento de Antropologia nunca fora consultado sobre o problema, e os colegas José Jorge de Carvalho² e Rita Segato, que foram ativos na implantação do sistema de cotas na universidade, manifestaram-se contrários à utilização de fotografia como critério na definição racial. Ao final, a questão: “será que a Ana Lúcia sabe quem é este antropólogo?”, referindo-se àquele que teria participado da comissão que avaliou as fotografias.

É possível que a suspeita tenha recaído sobre mim, mas tratei logo de assegurar não ser a (o) antropóloga (o) que deveria “queimar na fogueira”. Além de não ter participado das discussões, da definição de procedimentos e mesmo da elaboração do edital, devido a recente redistribuição para a UnB à época, não integro o corpo docente do Departamento de Antropologia. Por isso, me fugia à compreensão o porquê da unidade não ter sido consultada sobre o emprego da fotografia. Mas considerava que José Jorge e Rita teriam argumentos que poderiam explicar essa “ausência”, mesmo que a eles também não tenha agradado o procedimento. Na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, distante das discussões intestinas departamentais, me sentia e ainda me sinto livre e a vontade para manifestar as minhas opiniões.

Se nem o Departamento de Antropologia da UnB ou a CRER estavam acompanhando o processo, as minhas impressões se confirmaram. Reafirmei, então, a necessidade de preservar a ABA de se comprometer com posicionamentos intempestivos. A

2. José Jorge Carvalho lançou recentemente o livro de *Inclusão étnica e racial no Brasil. A questão das cotas*. (2005).

questão não era discutir o recurso à fotografia – decisão institucional e política, legitimada pela autonomia universitária, gostem os antropólogos ou não –, mas a concordância com a posição da CRER que, por sinal, foi encaminhada à administração da UnB, como se tratasse de documento oficial da ABA. Isso certamente afastou ainda mais a administração da UnB dos antropólogos: ruim com eles, pior sem eles...

Como afirmou Marcelo H. R. Tragtenberg, professor do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2004),

Não deixa de ser kafkiano que um físico e uma bioquímica defendam ações afirmativas e a maioria de antropólogos seja contra, mesmo numa amostra pequena. Agora, surge essa manifestação da ABA, sem que haja menção alguma ao apoio a ações afirmativas para o acesso de negros ao ensino superior. Qual é a posição da ABA sobre o assunto?

A iniciativa da Revista Horizontes Antropológicos

A preocupação quanto à identidade do antropólogo que teria participado do “veredicto do tribunal racial da UnB” que por sua vez teria “submetido milhares de candidatos a situações vexatórias pela exigência das fotografias”, manifestada por Santos e Maio (2004), recebeu resposta imediata de Timothy Mulholland (2004) então Vice-Reitor, e atual Reitor da instituição. Segundo ele,

(...) A fúria de algumas críticas é reveladora. Desonrando instituições e publicações respeitadas, desprezam a disciplina e a honestidade intelectuais para, baseadas em suposições, ilações e distorções, tentar confundir a opinião pública. Nada contribuem para a reflexão nacional ou o aprimoramento das políticas sociais, até porque nada propõem. Buscam inviabilizar o processo da UnB antes que chegue a termo, antes que uma análise séria e ponderada dos seus resultados possa fortalecer o avanço social e apontar novos caminhos.

(...) Entrevistas e fotografias já foram usadas no país para inibir esse tipo de comportamento e para manter a integridade do processo. A UnB nada inovou. O único constrangimento aos candidatos ocorreu quando representantes da imprensa adentraram a sala de inscrição para entrevistar e filmá-los. Foi o primeiro momento, também, em que o interesse de alguns de burlar ou de conturbar o processo ficou evidente.

(...) Quanto à UnB, o debate público fortalece a confiança na pertinência, viabilidade e eficácia da medida. O veredicto do tribunal da história dificilmente será de que fomos omissos.

Essa preocupação foi retomada em edição de 2005 da *Revista Horizontes Antropológicos*. Os mesmos autores foram convidados a elaborar artigo intitulado “Política de cotas raciais, os ‘olhos da sociedade e os usos da antropologia: o caso do

vestibular da Universidade de Brasília (UNB)". Em seguida, comentaristas reagiram ao texto e produziram algumas reflexões sobre a temática. Por fim, novamente os autores do artigo "polêmico", em posição cômoda e privilegiada, fizeram uma síntese de todos os textos.

Pretendo discutir alguns aspectos do debate promovido pela revista científica, cuja iniciativa deve ser festejada. Entretanto, nessa edição também se evidenciou com clareza a "má vontade antropológica" na discussão sobre as cotas nas universidades. Há incoerências nos posicionamentos, capazes de negar compromissos da antropologia; que se colocam na contramão de estudos realizados na interface com a educação; e não reconhecem os negros como sujeitos da história, protagonistas dessa opção e por ela responsáveis. Nessa perspectiva, faço uma leitura reversa, iniciando pela síntese final.

Porém, diferentemente da estratégia dos editores, os textos de José Jorge de Carvalho e de Rita Segato tomam a primazia nessa leitura ou "nova síntese". Como foi relatado anteriormente, na troca de mensagem com Luis Roberto Cardoso de Oliveira, esses dois pesquisadores desempenharam papel fundamental no processo de implantação do sistema de cotas daquela instituição. Desconsiderar essa evidência é um enorme equívoco metodológico de atribuição de valor diferencial às fontes documentais. Do mesmo modo é um erro considerar que a menção ao EnegreSer – Coletivo Negro do Distrito Federal e Entorno – em nota de rodapé (MAIO e SANTOS, 2005, p.302) e apenas listar nas referências finais a proposta de cotas apresentada à UnB, sem discuti-la (*id.*, *ibid.*, p.303), confira a mesma relevância das informações apresentadas no corpo do texto.

Essa opção – calcada na premissa de que os dois antropólogos foram responsáveis pela elaboração da referida proposta e o EnegreSer assumiu o protagonismo no processo desencadeado – tem a vantagem de mostrar que algumas análises precipitadas podem ser redirecionadas e invalidadas, quando também iluminadas por dados obtidos durante a observação participante que realizei.

Na condição de pesquisadora, solicitei a Timothy Mulholland permissão para conhecer e analisar os argumentos utilizados nos recursos das candidaturas não-homologadas pela "equipe da 'anatomia racial'", numa etapa que intermediou a "da turma da 'psicologia racial'", responsável pelas entrevistas, valendo-me das expressões de Maio e Santos (2004).

A permissão foi dada porque não me aproximei "arrombando portas", numa atitude que, aliás, é recomendada para viabilizar a aproximação dos antropólogos com as populações que estudam. Por razões éticas, previstas no código da ABA, não me sinto autorizada a divulgar todas as informações obtidas, mas apenas aquelas que mereceram alguma reflexão com os envolvidos no processo. Essas observa-

ções foram realizadas em duas ocasiões, nos vestibulares realizados em meados de 2004 e início de 2005, de maneira assistemática, e também por isso não me sinto a vontade senão para indicar possibilidades para o aprimoramento do debate³.

Horizontes de “má vontade”

Segundo Maio e Santos (2005, p. 304),

(...) o ‘Caso Ari’, por mais determinante que possa ter sido para os rumos do processo de formulação da proposta de cotas raciais na UnB, como enfatizam Jorge de Carvalho e Segato, não nos parece central para refletir sobre a forma como a política foi efetivamente implementada na instituição.

Engano e pretensão dos autores que estão vinculados a outras instituições e dispõem apenas de dados secundários obtidos tão-somente em artigos de jornais sobre o clímax do “processo ritual” (TURNER, 1974). Se “não é o caso de ficarmos debatendo esse momento de finais do século XIX, quando se constituía uma antropologia, no Brasil, umbilicalmente ligada à medicina e a um projeto científico determinista (SCHWARCZ, 2005, p. 248), vale lembrar que os “antropólogos de gabinete” utilizavam procedimentos indiretos na coleta de dados sobre as populações que pretendiam estudar e que foram repudiados por Boas e Malinowski.

Por essa razão, causa estranheza que o texto de Maio e Santos tenha recebido elogios, sem ressalvas, de Maggie (2005, p. 286), para quem “o precioso artigo (...) descreve o processo de implantação em 2004 da política de cotas no vestibular de uma das mais importantes universidades federais do país”; e de Fry (2005, p.272): “o esplêndido artigo (...) descreve e analisa o processo de identificação ‘racial’ desenvolvido pela Universidade de Brasília no contexto da introdução de cotas raciais nas universidades brasileiras”. Descrição indireta, com dados de segunda, terceira ou outras tantas mãos é, no século XXI, considerada “boa” pelos antropólogos?

No que diz respeito à reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, da UnB, que aprovou o sistema de cotas, segundo Siqueira (2005, p.6),

a descrição corroborada por Maio & Ventura, além de ser de terceira mão, é deliberadamente empobrecedora e descontextualizada do evento que se quer anali-

3. Carlos Henrique Romão de Siqueira, mestre em História e doutorando em Ciências Sociais no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília, vem acompanhando o processo através dos debates, dos eventos e dos textos produzidos, e também o documentou em texto e vídeo desde 1999. No artigo “O processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004)”, destaca o papel e o significado de cada um dos vários agentes envolvidos, em perspectiva histórica (2005).

sar. Disso, me parece, decorrem os equívocos subseqüentes dos autores: ou seja, de uma compreensão pobre da dimensão, da extensão, e da correlação de forças dos agentes que estiveram envolvidos no processo, inclusive do papel dos "antropólogos", seu objeto de interesse.

Diante disso, compartilho com Segato (2005, p. 278) a surpresa e a decepção com aqueles "que dedicaram boa parte de sua vida profissional a gerenciar programas de apoio para os escassos estudantes negros que freqüentam a universidade [e] hoje se neguem a aceitar o critério de raça, no sentido literal de cor e fenótipo, como suporte para uma política de cotas".

O "Caso Ari"

Resultou do "caso Ari", uma ruptura política no Departamento de Antropologia da UnB que afastou José Jorge Carvalho e Rita Segato dos demais docentes. Estes foram aliados da discussão sobre as cotas, embora todos partilhassem posição contrária ao uso da fotografia para a identificação de candidatos. Como afirmou Luis Roberto Cardoso de Oliveira, o departamento não foi consultado sobre o problema.

O relato de José Jorge Carvalho sobre o processo de luta desenvolvido no interior da universidade deixa poucas dúvidas (2005, p. 239):

A proposta de cotas na UnB data de 1999, e surgiu em um contexto que não pode ser suprimido, porque diz respeito exatamente a esse "envolvimento da antropologia", em um grau de destaque que não existiu nos casos da Uerj, da Uneb, e nenhuma outra universidade pública que tenha aprovado as cotas até agora (com exceção da UFBA, onde antropólogos também participaram do processo).

(...) foi uma resposta política que Rita Segato e eu demos a um caso de conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido já nacionalmente como "Caso Ari", que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência do programa.

Completa esse relato Segato (2005, p. 275)

O processo que culmina com a instalação das cotas na UnB (...) é o resultado da luta iniciada pelo estudante negro de doutorado do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Arivaldo Lima, que fora penalizado injustamente por um dos seus professores e vitimizado pela indiferença anacrônica e pouco informada da maioria dos docentes desse departamento. Estes, desconhecendo convenções, declarações, recomendações e uma variedade de outros instrumentos da legislação internacional relativa à importância da promoção da igualdade racial, da discriminação positiva e da inclusão racial nas profissões e na educação já existentes à época, permaneceram ignorantes da importância da

sua presença diferenciada no meio acadêmico em razão da sua cor e de um conjunto de outras características que, como consequência da história da escravidão no Brasil, emolduram seu fenótipo.

Ainda Carvalho (2005, p. 241) mostra uma evidente conexão desse episódio com

(...) o vestibular de cotas da UnB e a comunidade de antropólogos brasileiros. Ocorre que o Caso Ari atravessou três presidências da ABA, justamente durante todos os anos em que lutamos pelas cotas na UnB. No segundo semestre de 1998, Arivaldo Alves escreveu uma longa carta à presidência da ABA solicitando apoio diante das injustiças que sofria no nosso programa, mas sua carta foi engavetada e ele jamais obteve resposta. Dois anos mais tarde, a reunião da ABA de 2000 foi realizada justamente na UnB, e o então vice-presidente da ABA desde 1998 foi feito presidente naquela reunião. Naquele momento, Arivaldo Alves continuava enfrentando as hostilidades do programa enquanto se esforçava por terminar o seu doutorado, e a luta pelas cotas continuava intensa nos corredores da universidade. Já em 2002, o quadro tornou-se ainda mais explícito no trinômio ABA-cotas-Caso Ari: a presidência da ABA veio para o Departamento de Antropologia da UnB.

O “Movimento Negro” como protagonista

No tocante à participação do EnegreSer no processo, seu protagonismo é reconhecido e assumido pelo grupo. José Jorge Carvalho (p. 2005, p. 243), ao criticar no relato de Maio e Santos a falta de menção explícita ao EnegreSer, “um grupo de atores crucial para a compreensão do processo da UnB, inclusive da opção pelas fotos”, explica que

O EnegreSer engajou-se na luta pelas cotas desde o momento de sua formação, interveio com declarações decisivas na reunião de votação do CEPE, participou da Comissão de Implementação como convidado e foi também um ator político na legitimação do atual modelo das fotos. Sua participação na proposta de cotas, como processo político, exige complexificar a discussão dos autores, ao insistir no caráter racialmente posicionado de todos os envolvidos, e introduzir o protagonismo negro, não apenas “fora”, enquanto “movimento social”, mas também como ator dentro das universidades.

Em maio de 2005, o EnegreSer lançou manifesto dirigido “*Aos negros e às negras seriamente comprometidos (as) com a luta negra*”, em que o seu protagonismo é reivindicado. Nesse momento, a comissão que analisou as fotografias passou a ser objeto de crítica: “a banca tem se mostrado meramente figurativa e ilustra o poderio branco ratificando a farsa de seus pares que acabam por se beneficiar de uma política

pública formulada para a população negra”. Devido aos limites de espaço, reproduzo aqui apenas o primeiro e último parágrafos:

Por meio da intervenção negra se deu a implementação do sistema de cotas na Universidade de Brasília, visando, primeiramente, à inclusão de negras e negros nesse espaço racista que, via de regra, serve à perpetuação do monopólio de conhecimento da elite branca deste país. No entanto, uma inclusão sem critérios gera a exclusão do público da política de cotas, nós, negros e negras.

(...) Das conquistas contemporâneas do Movimento Negro Brasileiro, as cotas são provavelmente as mais caras, e, por esse mesmo motivo, serão exigidos os cuidados necessários. No terreno das estratégias políticas correntes, por um viés não pautado pela luta negra libertadora, ainda há a importância que o sistema tem para a vice-reitoria, que agora disputa o comando da universidade. Causaria um desgaste sério ter de comprovar ponto por ponto que, mais uma vez, a luta anti-racista, assimilada por esta instituição, tem caráter meramente promocional. Todavia, devemos permanecer alertas, até mesmo por ser um momento em que os sistemas de cotas são ameaçados país a fora, atestando que a constante vigilância é o único meio de garantir esta conquista para os fins a que ela se propõe.

As “malditas” fotografias

No artigo de jornal publicado em 2004, Maio e Santos escreveram sobre a avaliação das fotografias:

(...) Somente foram eliminados os candidatos rejeitados por unanimidade pelos seis membros da comissão (uma estudante, um sociólogo, um antropólogo e três representantes do movimento negro). É possível que tenham ocorrido situações bem esdrúxulas. Como a da estudante que compunha a comissão se manifestar a favor e os cientistas sociais (que representam os tais “especialistas em matéria racial”) contra a homologação. Como pode, em um processo seletivo para ingresso em instituição de ensino superior, a voz de um estudante suplantar a dos especialistas?

Já em 2005,

Os pormenores do trabalho da comissão não chegaram a ser divulgados. Soube-se que era composta de cinco integrantes e que a tarefa era analisar mais de 4 mil fotografias. Não havia muito tempo, pois o trabalho precisava ser concluído em poucas semanas. Os nomes dos componentes foram mantidos em sigilo. Havia dentre eles um antropólogo (MAIO; SANTOS, 2005, p.182).

Desconsideram que, no que diz respeito ao “antropólogo anônimo”, diferentemente de outras instituições de ensino superior que oferecem essa formação ao nível de pós-graduação, a UnB a oferece na graduação⁴. Ou seja, em tese, um recém egresso do curso de graduação ou mesmo um aluno de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, e que, portanto, não necessariamente se despojou da condição de estudante, pode ter participado da comissão. Podem ter sido componentes três estudantes e três representantes do movimento negro.

Caso a crítica recaísse no processo formativo, estariam sob foco os professores antropólogos, que não foram ao menos consultados sobre o assunto e, segundo Segato, refratários à discussão da temática. E ainda em xeque estaria o respeito à diversidade teórica e prática de pesquisadores de diferentes áreas das ciências sociais, cada vez mais marcada pela especialização, o que explica a existência de uma graduação em Antropologia. Não ensina a Antropologia que as diferenças devem ser respeitadas? Que são diferenças relativas a um determinado contexto?

Não deve causar surpresa ou indignação que uma das características das instituições de ensino é reunir professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. No ambiente universitário “– que é responsável não somente pela produção de novos conhecimentos (alimentados pelo melhor da reflexão científico-acadêmica), como também deve albergar o compromisso ético de compartilhá-la com a sociedade a partir de certos princípios” (MAIO e SANTOS, 2005, p. 297) –, não se pode pretender naturalizar esse conhecimento, que é construído, partilhado e pode ou não ser compartilhado e apropriado. A produção de conhecimentos é processo! E mais: a universidade é ambiente de formação e por isso, quando os alunos concluem seus cursos esta é a referência do novo profissional. Afinal, quem designou o tal antropólogo como “‘especialista de raças’ (...) alçado à condição de repositório de conhecimentos e técnicas da classificação racial” (MAIO e SANTOS, 2005, p.202)? Os jornais, a universidade, através de quem?

Dessa maneira, parafraseando Maio e Santos (2005, p.196-197), tudo indica que na comissão – como “olhos e filtros da sociedade” – participaram os “efetivos” representantes da sociedade, ou seja, aqueles cujos sentidos mimetizariam as percepções sociais quanto à raça e à discriminação: estudantes e pessoas ligadas ao movimento negro.

Nessa perspectiva, a avaliação de Segato (2005, p. 279) é oportuna:

(...) as lideranças negras não se manifestaram, até hoje, tão ofendidas quanto os membros da comunidade antropológica a respeito da necessidade de cercar critérios objetivos para definir quem pode e quem não pode ser beneficiário da medi-

4. Três habilitações são possíveis para o estudante de Ciências Sociais na UnB: em Antropologia, Sociologia ou Licenciatura, esta última voltada para o ensino das matérias relacionadas à área no Ensino Médio.

da. Cabe-se perguntar o porquê da imensa sensibilidade antropológica perante o suposto cerceamento da liberdade de se autodeclarar por parte dos candidatos negros, quando nos próprios grupos interessados na medida isso se apresenta como um problema menor e insuficiente para fazer uma crítica importante ao processo como um todo. Gostaria de saber onde se origina a pressa súbita desses antropólogos de oferecer aos negros brasileiros sua proteção perante os males de um sistema de cotas que lhes abrisse as portas da educação superior.

E mesmo “se” algum “especialista”, ou um aluno graduado ou pós-graduado em antropologia tivesse participado da comissão, como pondera Anjos (2005, p.235),

avaliar que o antropólogo que assumiu um lugar na comissão de seleção para cotas se inseriu em uma configuração política que essencializa grupos sociais na forma de raças é uma leitura distorcida e parcial do que está em jogo no dispositivo que foi montado na UnB. Falar de raças num cenário de correção de injustiças raciais e apontando para a desracialização a um certo prazo deveria ser entendido como diferente de fazer a apologia de raças num contexto de promoção da superioridade de uma delas.

Jamais se conhecerá a identidade do suposto “antropólogo”. Duvido que saia do anonimato, em razão do patrulhamento “científico-ideológico” ao qual foi submetido. “Tribunal de todos os tribunais – lugar em que os cientistas críticos insistem em camuflar posições que precisariam passar pelo teste da política em lugar dos jogos sem riscos típicos do lazer escolástico” (ANJOS, 2005, p. 236) e “tempestade em copo de água” (SANSONE, 2005, p. 254), foram críticas dirigidas ao artigo de Maio e Santos. Críticas pertinentes, não há como ou porque concordar com os autores de que o sistema da UnB tenha caráter de exemplaridade (2005, p. 295), no sentido de poder ser “copiado”. Pelo simples fato de se tratar de uma experiência em processo que não deve ser “essencializada” e é passível de ser redirecionada. Outras instituições de ensino superior, antes ou depois, têm a autonomia para valer-se, ou não, do conhecimento que foi adquirido naquele processo, como ponto de partida.

A “má vontade antropológica” que caracterizou a *performance* de Maio e Santos tem um *tom*, “quase sempre solicitado por quem é contrário ‘às quotas’, no sentido de descartar a ação afirmativa em si, em lugar de propor justas melhoras ou outras formas de combater as desigualdades” (SANSONE, 2005, p. 252); uma *tipicidade* “do desprezo que as posições críticas nas ciências humanas têm pela ‘enunciação política’ (e elas, aliás, não se privam disso), vendo na retórica política quase sempre uma ‘mentira que oculta os verdadeiros mecanismos e relações de dominação’” (ANJOS, 2005, p.234) e uma *intenção* que extrapola a racionalidade por politizar “excessivamente um debate que já se encontra por demais politizado e carregado de emoções” (GUIMARÃES, 2005, P.216). Em

que pesem o tom, a tipicidade e a intenção contidos nesse debate sobre as cotas, para Corrêa (2005, p. 269) a crítica deve ser estendida a todos nós,

(...) se pretendemos que o que fazemos em casos semelhantes é parte de nosso arsenal teórico ou de nossas práticas de pesquisa – se é, enfim, uma atividade científica. Não, é política, e isso deveria poder ser dito com todas as letras para que, assim, possamos ter clareza sobre nossos horizontes e limites como cidadãos – que não deveriam ser mais dilatados nem mais estreitos do que os dos cidadãos do país em geral.

Finalmente, por falar em racionalidade, o núcleo das preocupações de Weber, o autor foi citado na crítica que dirige ao posicionamento da CRER – “em que pese a dificuldade de separar as dimensões políticas e científica, o alerta weberiano ao menos convida à cautela”. Maio e Santos, por sua vez, valem-se da mesma referência para elogiar o mesmo posicionamento que, segundo eles, “enfrentou com clareza e determinação o difícil desafio de associar ‘ética dos fins últimos’ (‘ética de convicção’) com ‘ética de responsabilidade’, utilizando aqui a tipologia ideal weberiana” (2005, p. 306). Por isso é importante lembrar que, para Weber em “*A ciência como vocação*” (s/d):

(...) Todo jovem que acredite possuir a vocação de cientista deve dar-se conta de que a tarefa que o espera reveste duplo aspecto. Deve ele possuir não apenas as qualificações do cientista, mas também as do professor (p. 22).

(...) O verdadeiro professor se impedirá de impor, do alto de sua cátedra, uma tomada de posição, seja abertamente, seja por sugestão – pois a maneira mais desleal é evidentemente a que consiste em “deixar os fatos falarem”.

(...) A um professor é imperdoável valer-se de tal situação para buscar incutir, em seus discípulos, as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimentos e de experiência científica.

(...) é exatamente em nome do interesse da ciência que eu condeno essa forma de proceder. Recorrendo às obras de nossos historiadores, tenho condição de lhes fornecer a prova de que, sempre que um homem de ciência permite que se manifestem seus próprios juízos de valor, ele perde a compreensão integral dos fatos. (p. 39-40).

Na UnB, como instituição de ensino superior, é da competência dos professores – e no caso, se reivindica que sejam também antropólogos – procurarem transmitir conhecimentos e a experiência científica – que parte da observação da realidade e comporta a experimentação –, sem qualquer imposição sobre os estudantes e aguardar

que façam bom uso de sua passagem pela universidade. Trata-se, então, de questão pedagógica. No tocante às cotas, ao considerarmos os recentes posicionamentos dos estudantes do EnegreSer, que se graduarão em diferentes áreas do conhecimento, essa pedagogia desenvolve-se satisfatoriamente. A implantação das cotas na UnB, ao envolver diferentes atores (SIQUEIRA, 2005), desencadeou um proveitoso processo educativo, distante da perspectiva de harmonia e de respeito às diferenças já apontada como falaciosa em propostas de educação intercultural. As relações entre as culturas sempre estiveram marcadas pelo signo da dominação, por isso, negar a existência de forças sociais que se impõem ante o desejo de construção de uma “sociedade feliz” não basta para transformá-la (VALENTE, 1998).

Observações, conversas, impressões...

Das conversas que tive com aqueles que se envolveram no processo desde o início, a utilização das fotografias foi um aspecto secundário na proposta da UnB. Não foram consideradas como critério de definição racial. Não houve discussão acadêmico-científica sobre a questão. Seu propósito exclusivo era evitar “fraudes” e “oportunistas” daqueles que não seriam candidatos às cotas, com base em informações obtidas junto a outras universidades que estão desenvolvendo iniciativas semelhantes.

Desde o desencadeamento do processo com o “caso Ari”, aparentemente banal, movido por ódios e paixões, bem como na avaliação consensual dos antropólogos de que era inadequada a utilização de fotografia como critério de definição racial, os “especialistas” – mera ilação – não foram chamados a participar da seleção. A ciência não foi convocada a decidir sobre essa matéria. Conforme afirma Siqueira (2005, p.19),

Durante todos os anos dos debates que freqüentei, de 2000 até 2004, nunca havia se postulado algo como uma comissão para fiscalização através da análise de fotografias. Portanto, não havia discussão acumulada sobre essa proposta, nem ela tinha legitimidade em qualquer âmbito, nem interno à UnB, nem externo. (...) A proposta, até onde se sabe, não foi fundamentada em outro princípio, senão o de evitar fraudes. E, sobretudo, não consta que haja por trás dela qualquer “inspiração científica”, biológica ou de qualquer outra natureza.

Por isso, não faz sentido a prescrição de Maio e Santos (2005, p. 297), acompanhada por outros desavisados comentaristas – como Lewgoy (2005, p.220), para quem “não cabe aos antropólogos cumprir o papel de peritos raciais em comitês de seleção de candidatos a cotas”. Desse modo, a resposta à questão de Márcia Lima (2005, p. 260) – “em que momento a Antropologia foi tomada como critério oficial?” – é: em momento algum.

A análise dos recursos das candidaturas não-homologadas que realizei em duas oportunidades sinalizam duas fortes impressões. A primeira delas diz respeito ao único argumento utilizado: o fato de os candidatos serem “pardos”. Por vezes a afirmação foi acompanhada da justificativa de que “se as cotas fossem apenas para os negros”, não teriam feito a inscrição no processo. Argumento que além de justo foi legitimado pelo edital, posto que a política de cotas da UnB tem como público-alvo negros e pardos. Em decorrência disso, o foco de atenção deveria ser o edital, onde as regras são estabelecidas.

Com base na crítica do EnegreSer e na expectativa de politizar o posicionamento do sujeito que não poderia mais “transferir a responsabilidade de assumir sua condição racial para a comissão” (CARVALHO, 2005, p. 244), inclusive porque há “mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos” (MUNANGA, 1999, p. 119), duas seriam as minhas sugestões para aprimorar o sistema: definir como público-alvo os negros⁵ e eliminar a exigência do uso das fotografias (talvez um “vício” antropológico...).

Como já se discutiu em outra oportunidade (BORGES PEREIRA, 1982, 1982b, 1993; VALENTE, 1986), os militantes negros, ao procurarem estabelecer limites grupais em termos de ‘nós’ e ‘eles’, esbarram em problemas como a diversidade de cor de uma população negra mestiça e no perigo de suas formulações serem consideradas segregacionistas e, portanto, negarem o ideário nacional de integração. Essas duas ordens de dificuldades constituem empecilhos efetivos para a definição da clientela de políticas de ação afirmativa. Não que mestiços deixem de enfrentar os mesmos problemas que os negros, mas admitindo-se que ser negro no Brasil é uma questão política (VALENTE, 2002a, p. 46), o compromisso com a superação do racismo passa a ser mais importante do que a delimitação grupal, sem a qual, entretanto, as políticas específicas são esvaziadas. A não ser que se considere suficiente a auto-declaração como negros.

Também indiquei (VALENTE, 2002b) outras dificuldades para estabelecer a clientela, que deve ser definida numericamente ou em termos populacionais, para a qual seriam dirigidas as ações discriminatórias positivas. A análise permite afirmar que o “mulato” continua sendo um obstáculo epistemológico (OLIVEIRA, 1974) para a implantação de políticas de ação afirmativa para os negros. Além disso, na medida em que o universalismo, combatido pelos movimentos negros passa a ser recuperado “através da mestiçagem e da idéias do sincretismo sempre presentes na retórica oficial” (MUNANGA, 1999, p. 126), duas outras razões de prudência em relação a tais políticas devem ser

5. Pode ser considerada “específica” uma política para negros e pardos que somam 45% da população? Pode-se desconsiderar o gradiente de cores dessa população mestiça, que coloca alguns de seus membros “embranquecidos” em condições privilegiadas para disputarem as cotas em detrimento dos demais?

consideradas e que nos remetem à recuperação da história dos povos oprimidos e de ações mais concretas de garantia de exercício da cidadania. Se for verdade que essas opções nos conduzem a uma perspectiva universal de compressão da diversidade, nada impede que manifestações singulares ou específicas possam iluminadas, quando inseridas nessa universalidade, como é o caso das políticas de ação afirmativa para os negros e mesmo para outros grupos que reivindicam uma identidade própria.

Embora por algum tempo tenha me incluído entre as vozes incertas, prudentes na tomada de decisão de defender ou não políticas de ação afirmativa para os negros, inclusive as cotas - devido às mediações teóricas e práticas que devem necessariamente ser exploradas - não se pode negar o movimento que justifica e legitima essa proposta. Especialmente porque são segmentos importantes da militância negra que as têm reivindicado, embasados em experiências bem sucedidas, assumindo o papel de sujeitos e interlocutores privilegiados, que deve ser respeitado.

O calcanhar de Aquiles passa a ser *como* fazê-lo, sem que disso resulte o efeito contrário que se pretende; que essas políticas não se transmutem em tiros que saem pela culatra, ou que sejam analisadas romântica e ingenuamente. Essa parece ser a condição para que o processo possa ser direcionado para o atendimento dos interesses e necessidades do grupo racial, na perspectiva da transformação.

Por outro lado, tendo em vista, como exemplo, que hoje o Banco Mundial tem visibilidade no panorama educativo, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO, não se pode deixar de considerar que aquele organismo abriu uma linha de financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população. Esses programas sociais são destinados a minimizar as tensões sociais geradas pelo ajuste de reorganização do capital e para atenuar as críticas ao processo de reformas adequadas aos princípios neoliberais. Têm a adesão do governo brasileiro. Assim, em que pese a compreensão de que a implantação de políticas de ação afirmativa para os negros serve aos interesses de uma lógica societária excludente, limitando-se a aliviar tensões sociais e a propor medidas compensatórias, esta não deve nos fazer perder de vista o espaço da contradição.

Como expressão das contradições sociais existentes, é no âmbito da educação formal que se deve buscar condições para que todos tenham acesso ao conhecimento. Mas pretende-se que esse movimento extrapole os limites e os muros institucionais, atingindo o processo educativo da formação humana, que ocorre em todas as dimensões da vida. Impõem-se, assim, aos militantes de organizações negras, aos estudiosos e a todos aqueles comprometidos e envolvidos nesse debate, sempre que preciso redimensionar tática e estrategicamente uma luta que não se pode "perder" ou justificar o diletantismo. A história já nos deu lições de sobra para que possamos projetar um futuro diferente, mesmo sem certezas.

A proposta de cotas não é panacéia, mas pode ser um caminho possível e não único para permitir o acesso de todos à educação formal no nível superior. Se tivesse que eleger prioridades, não seria nesse nível de formação que desencadearia o processo, mas no da educação básica. Mas nem tudo é como os antropólogos querem... Também não estão em condições de definir o que está “certo” ou “errado”. Ainda bem que não somos os donos da verdade!

Referências

- ANJOS, José Carlos dos. O Tribunal dos tribunais: onde se julgam aqueles que julgam raças. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 232-236, jan./jun. 2005.
- ATAÍDE JUNIOR, Vicente de Paula. *Conclusão* dos Autos n.º 2005.70.00.001963-0. 1ª Vara de Curitiba, Paraná, 26 de janeiro de 2005.
- BRAHMAVAMSO, Ajaan. *Os cinco obstáculos (Nivarana)*. 1999. http://www.acessoaoinsight.net/arquivo_textos_theravada/obstaculos.htm (8/4/06)
- BORGES PEREIRA, João Baptista. Aspectos do comportamento político do negro em São Paulo. *Ciência e Cultura*, vol.34, nº 10, p. 1286-94, out/1982.
- _____. Parâmetros ideológicos de projeto político de negros em São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, USP, nº 24, p. 53-61, 1982.
- _____. Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de Antropologia*, FFLCH/USP, vol. 26, p. 93-105, 1983.
- CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil. A questão das cotas*. São Paulo: Attar, 2005.
- _____. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan/jun 2005.
- CORREIA, Marisa Os ciclistas de Brasília. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 268-270, jan/jun 2005.
- CRER-ABA. *Posicionamento da Comissão de Relações Étnicas e Raciais da Associação Brasileira de Antropologia sobre o Sistema de Cotas da UnB*. maio/ 2004.
- DURHAM, Eunice; GOLDEMBERG, José Goldemberg. Cotas nas universidades públicas. *O Estado de S. Paulo*, 22 de março de 2006, p. 2.
- ENEGRESCER – Coletivo negro do Distrito Federal e Entorno. *Aos negros e às negras seriamente comprometidos(as) com a luta negra*, maio de 2005. (texto digitado)
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.
- FRY, Peter. Ossos do ofício. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 271-272, jan/jun 2005.
- FRY, Peter; MAGGIE, Ivone. Política social de alto risco. *O Globo*, 11 de abril de 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 215-217, jan/jun 2005.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KANT de LIMA, Roberto. Prefácio. In: KANT de LIMA, R. (org.) *Antropologia e Direitos Humanos 3*. Niterói: Editora da UFF, 2005. pp. 7-8.

- LEWGOY, Bernardo. Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 218-221, jan/jun 2005.
- LIMA, Márcia. Ser negro no Brasil: do ônus ao bônus? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 258-261, jan/jun 2005.
- MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular ou a marca que cria sociedades. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 286-291, jan/jun 2005.
- MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. O veredicto do tribunal racial da UnB. *Correio Braziliense*, 12 de junho de 2004.
- _____. Política de cotas, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan/jun 2005.
- _____. As cotas raciais nos horizontes da Antropologia: tréplica a dezoito comentaristas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 292-308, jan/jun 2005.
- MULHOLLAND, Timothy. Cotas: por um debate sério. *Correio Braziliense*, 21 de junho de 2004.
- OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e. O mulato, um obstáculo epistemológico. *Argumento*. Rio de Janeiro, ano I, n.3, p. 65-74, janeiro de 1974.
- OLIVEIRA, Luis R. Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. *Revista de estudos avançados*, vol.18, nº 50, São Paulo: IEA, janeiro/abril, de 2004. pp. 81-93.
- SANSONE, Livio. O bebê e a água do banho – a ação afirmativa continua importante, não obstante os erros da UnB! *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 251-254, jan/jun 2005.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O retorno do objetivismo ou dos males de ser científico. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 247-250, jan/jun 2005
- SEGATO, Rita Laura. Em memória de tempos melhores: os antropólogos e a luta pelo direito. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 273-282, jan/jun 2005.
- SIQUEIRA, Carlos Henrique Romão de. *O processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004)*, Brasília, 2005. (texto digitado)
- TRAGTENBERG, Marcelo H. *JC e-mail 2547*, de 18 de Junho de 2004.
<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=19446>
- TURNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- VALENTE, Ana Lúcia E.F. *Política e Relações Raciais: os negros e as eleições paulistas de 1982*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- _____. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, nº 191, p.7-18, 1998.
- _____. *Ser negro no Brasil hoje*. 18ª edição. São Paulo : Moderna, 2002a.
- _____. As políticas de ação afirmativa e o obstáculo epistemológico. *Revista Intermeio*. Campo Grande/MS, v. 8, p. 25-37, 2002b.
- _____. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, p. 76-86, 2002c.
- _____. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro-posições*, n. 20, Campinas, pp.54-64, 1996.
- WEBER, Max. *Ciência e Política – duas vocações*. 3ª edição, São Paulo: Cultrix, s/d.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO SOBRE O DISCURSO DOS MENINOS INTERNOS EM INSTITUIÇÃO PRISIONAL*

THEORETICO-METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS FOR THE STUDY OF THE DISCOURSE OF MALE JUVENILE INTERNEES IN PRISIONAL INSTITUTIONS

Anna Maria Lunardi Padilha**

RESUMO

Nós, pesquisadores em educação, aprendemos a tomar algumas decisões, a fazer planejamentos com objetivos claros, a realizar pesquisas com a definição do objeto de estudo e nos cobram isso na academia e na vida profissional. Pouco se nos é alertado sobre a possibilidade de não sabermos explicitar o que não é coerente, o que nega, o que impede, o que determina os contrários. Pouca análise da outra face da mesma moeda – o sim e o não; o que é e o que não é. Difícil pensar dialeticamente, pois parece que aprendemos a ser afirmativos sem negar. A negação, no sentido marxista, não é apenas um ato mental de dizer não, mas como momento dialético das possibilidades do vir a ser. A inclusão dos adolescentes em uma instituição prisional violenta é ao mesmo tempo exclusão de uma possibilidade de educação e formação humanas. A colocação de crianças e jovens em salas de aula chamadas de comuns, muitas vezes é a inclusão delas em um espaço que as exclui do processo de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento. A inclusão das crianças nas ruas é causa e consequência da inclusão da violência em suas vidas e consequente exclusão da escola e da dignidade. Penso ser esse raciocínio fundamental na formação dos pesquisadores e trabalhadores da educação, bem como me parece constituir um marco teórico-metodológico promissor para a análise dos discursos de adolescentes internos na Fundação do Bem Estar do Menor (Febem), procurando captar o que revelam e o que ocultam nas cartas que escreveram para suas mães, amigos e namoradas. A pesquisa revelou que o discurso não é transparente: exige, como quer Mikhail Bakhtin, uma análise do território social onde acontece, refletindo e refratando a realidade em transformação, ou seja, trata-se de pesquisar as palavras na trama das relações sociais.

Palavras-chave: pesquisa em educação; inclusão social; discurso.

ABSTRACT

We, researchers in education, learn to take decisions, plan with clear objectives, do research defining study objects and this is demanded of us in academic and professional life. Little is alerted to us of the possibility of not knowing how to explicit what is not coherent, what negates, what impedes and what determines opposites. The other side of the same coin – little analysis : yes and no; what is and what is not. It is difficult to think dialectically, for it appears that we learn to be affirmative without negation. Negation, in the Marxist sense, is not the mere mental act of saying no, but a dialectical moment of the possibilities of becoming. The inclusion of adolescents in a violent prisional institution is simultaneously the exclusion of the possibility of education and human formation. The placement of children and youth in so-called “common” classes is often the inclusion of them in a space which excludes the learning process and, hence, development. The inclusion of children in the streets is the cause and consequence of the inclusion of violence in their lives and the consequent exclusion of schooling and dignity. I think that this is the fundamental rationale of research and educational workers’ formation as well as it would appear to constitute a promising theoretical-methodological mark for the analysis of the discourses of adolescent internees of the Minor’s Welfare Foundation [FEBEM], in an attempt to capture what is revealed and hidden in the letters written to their mothers, friends and girlfriends. Research showed that the discourse is not transparent: it demands, as Mikhail Bakhtin indicates, an analysis of the social territory in which it is placed: reflecting and refracting the reality in transformation, in other words, it consists in researching words within the framework of social relations.

Keywords: educational research; social inclusion; discourse.

* Este texto resultou das reflexões provocadas pela Dissertação de Mestrado de Mary Fátima Rodrigues, defendida na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, 2005, sob minha orientação, com o título: *Cartas dos adolescentes internos da Febem: o que revelam e o que ocultam?*

** Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

Introdução

As pesquisas em Educação têm, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, trazido possibilidades de debates sobre a exclusão e a inclusão social e escolar, sob diferentes olhares e concepções. Tratam-se de pesquisas, em sua maioria, que abordam problemas da inserção ou não de crianças, adolescentes e jovens, na chamada “escola regular”. São tantos trabalhos sobre essa temática que fica difícil e até mesmo injusto citar alguns e deixar de apontar outros. No entanto, é possível identificar que há uma tendência de abordar a inclusão como um direito dos “diferentes” e deficientes de ter acesso à escola. O discurso sobre a escola e a diversidade centra-se nas referências que fazem os documentos oficiais sobre o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirma a responsabilidade do poder público pela escolarização de todos. A referência “ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994)” (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p. 22). No entanto, trata-se de garantir o direito que os deficientes têm à igualdade de oportunidades, como uma espécie de fidelidade internacional “junto à Organização das Nações Unidas (ONU)/Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro” (Idem, p. 24) de Salamanca.

Enquanto ainda discutimos, em várias instâncias, sobre o fracasso escolar; enquanto ainda não resolvemos as questões da valorização do magistério e sua formação contínua; da construção de prédios escolares adequados em todos os rincões desse país de dimensão continental; do atendimento escolar às populações urbanas empobrecidas e das que vivem nas zonas rurais; da escolarização dos adultos que foram expulsos da escola quando crianças e adolescentes e se ainda não temos nem sequer 10% das crianças menores em escolas públicas de Educação Infantil e faltam incentivos financeiros às pesquisas em educação – Como é que falamos de “escola para todos” que soa como um melodioso hino enaltecendo a cidadania? Vale lembrar o que Gentili (2001) denuncia: sob o domínio da ótica neoliberal, o Estado é incapaz de administrar as políticas sociais – há uma transferência da educação, da esfera da política para a esfera do mercado.

Mais graves ainda são as palavras de Mézsáros, que em seu livro *A Educação para além do capital* (2005) afirma que “cair na tentação dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’ como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (p. 48 – aspas do autor e grifo

meu). A lógica do capital impede a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente – uma educação que transforma o trabalhador em um agente político, que porque pensa e age, sabe usar a palavra como arma de transformação do mundo. Parafraçando Bertold Brecht, sabe “assumir o comando”.

Estamos falando de quê, quando falamos em educação de qualidade sem exclusões? Sem preconceitos?

É sobre uma pequena parte dessa grande questão da exclusão social e escolar que me proponho a discutir agora, sabendo, previamente, que não darei conta de toda a complexidade, mas que as palavras que forem ditas/escritas estarão carregadas de significados múltiplos, porque a palavra é polissêmica, e de outras vozes que foram e vão compondo a minha, por ser a palavra polifônica (BAKHTIN, 1992).

Uma Proposta de Investigação

Muitas escolas podem causar um grande estrago, merecendo portanto, totalmente, as severas críticas de Martí, que as chamou de “formidáveis prisões (István Mészáros).

Denominei de “pequena parte” da complexa questão sobre exclusão social e escolar porque concebo, como Gramsci (1989) e Marx e Engels (1996), que os fatos devem ser encarados historicamente e que o homem é o conjunto das relações sociais. “É uma ilusão e um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual [...] (GRAMSCI, 1989, p. 47 – grifo do autor).

O que fazemos, o que pesquisamos, as nossas propostas e lutas não se realizam sem uma atividade transformadora das relações externas. Poderíamos denominar nossas pesquisas e nossos estudos de pensamento crítico? De ato político intencional? De prática que organiza e articula teorias e ações? Que transformações podem acontecer, efetivamente, porque pesquisamos e publicamos nossos textos?

A escolha de um marco teórico determina a forma de pesquisar, ou seja, nossa utopia – esperança de algo possível e luta por ele – indica caminhos metodológicos e análises que podem, sim, ser considerados produção de conhecimento. E como tal, produção de um saber que constitui a história da humanidade e ao qual os homens têm direito ao acesso pleno. Se assim não fosse, por que a insistência para que a escola transmita conhecimentos relevantes à participação de todos na vida social e cultural?

A delimitação de um objeto de estudo não diminui sua relevância social se entendemos que se trata de aspectos particulares de uma totalidade. Por isso o

esforço para que nossos estudos e investigações não fiquem reduzidos a meros fatos episódicos, mas que cada episódio ou fato possa ser entendido e analisado em sua relação com a história, a sociedade e o poder.

Neste caso, a proposta é investigar o discurso dos meninos internos da Febem, cujos enunciados, em suas cartas escritas às mães, aos amigos e namoradas, podem ser compreendidos como nos ensina Bakhtin (1992): "A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais" (p. 66).

Configuração do espaço e do tempo

Quando das entrevistas no processo de seleção ao mestrado, li e ouvi de uma das candidatas¹ uma proposta de investigação que significou um desafio: queria investigar o que revelam e o que ocultam as cartas que os meninos internos da FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) escreviam para suas mães, amigos e namoradas. Ela havia sido, naquele ano, professora do Ensino Fundamental em uma unidade prisional dessa instituição, em uma cidade do interior de São Paulo.

Como professora, criou um espaço para a escrita de cartas e as guardava em seus arquivos, como material didático. O que fez a diferença entre a escrita de cartas como tarefa escolar e a escrita de cartas como possibilidade de compreensão da vida desses meninos foram as condições de produção delas.

Professora do Ensino Fundamental das séries iniciais. Uma classe multisseriada. Meninos internos, presos. Muitos deles ainda não sabiam ler e escrever. Guardas ficavam de plantão na porta da sala de aula.

A professora havia recebido ordens para não se aproximar dos internos – seus alunos – por segurança. Agitação, inquietação, sentimentos confusos, saudades, raiva, desejos, planos de fuga... Dia seguinte às visitas das famílias ao "presídio". O papel de professora que deveria ensinar seus alunos a ler e escrever. Uma certa concepção de educação que a estava constituindo como sujeito de suas ações. Assim ela nos conta em um dos trechos de seu texto:

"Domingo era dia de visita. Nestas horas, notícias corriam sobre as famílias, os bairros, os amigos: '[Fulano] foi pego pela polícia'; 'Não tem comida em casa...' 'Sua vó está doente'; 'Sua mãe não veio porque não tinha dinheiro para o ônibus'. Alguns não recebiam visitas, mas ouviam o que os familiares dos colegas falavam.

1. Refiro-me a Mary Fátima Gomes Rodrigues a quem agradeço a permissão para utilizar de muitas de suas palavras.

Eu notava uma agitação maior na segunda-feira quando começava a aula. As observações dessa agitação e o desejo de entendê-la deixaram-me mais atenta aos indícios que os alunos me forneciam: comentavam se haviam ou não recebido cartas da família ou de amigos; alguns, por falta de notícias, queriam comunicar-se e saber o que estava acontecendo em casa ou no bairro; nas visitas alguns adultos perguntavam: *‘você recebeu carta de (...)?’* Na segunda-feira questionavam os agentes de proteção: *‘onde está minha carta?’; ‘Cadê minha carta? Na visita falaram que alguém escreveu pra mim, cadê?’*

Tomei uma decisão: todas as segundas-feiras organizar um tempo para a escrita de cartas, utilizando esse momento como parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando significá-las como contato com pessoas que se encontravam do outro lado do muro, o qual os separava de seus familiares e amigos.

Os que queriam responder às cartas recebidas, pediam idéias do que escrever: *‘senhora², dá idéia do que escrevo!’*. Os que não haviam recebido visitas nem cartas, comportavam-se de pelo menos duas maneiras diferentes: ou manifestavam-se querendo escrever ou mudavam de atividade – desenhavam, rabiscavam e, muitas vezes, deitavam na carteira, dando a impressão de estar dormindo.”

Mas a professora precisava e queria ficar perto dos alunos, sentar ao lado deles, escrever junto, pegar na mão, ensinar. Perguntar, ouvir, falar, olhar de perto. Não podia – a censura não deixava. Conflitos entre o que havia aprendido sobre ser professora e o espaço que ocupava nesta instituição.

Reflexões teóricas: algumas questões

Trata-se de questões profundamente articuladas com os estudos que, hoje, fazem parte do conjunto de pesquisas educacionais sobre o papel da escola, do professor, da formação continuada, do cotidiano da sala de aula, da inclusão escolar, da escola para todos, da extinção do analfabetismo, da violência, da adolescência...

É determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, p. 16):

“CAPÍTULO IV – Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

2. De acordo com as regras da instituição, os meninos deveriam reportar-se à professora, chamando-a de “senhora”.

- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência.”

Para quem está privado de liberdade por ter cometido atos infracionais, o ECA prevê a “internação em estabelecimento educacional” (p. 28).

Eis a questão: estabelecimento educacional. É útil lembrar que, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, cada indivíduo se constitui nas relações sociais, nas condições concretas de vida.

Não se trata de uma constituição harmoniosa, mas contraditória, de forma que a escola ou qualquer estabelecimento educacional, educa. Para quê? Como? São questões de princípios, de escolhas políticas, econômicas e sociais, de um processo histórico e cultural.

Nesse sentido, Mészáros (2005) diz que a grande questão é:

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perturbação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (p. 47).

Dito dessa forma parece que não acreditamos em nada. Que a educação não tem seu papel definido na construção de uma nação. Que estamos todos dominados, somos determinados, assujeitados. Pelo contrário. Tomar ciência e ter consciência da realidade histórica e do que se deve fazer é de fundamental importância para que as transformações aconteçam.

Quando tomamos decisões sobre o que devemos fazer, quando optamos ou escolhemos um caminho, um conteúdo e uma forma de ação, é preciso um empenho epistemológico e metodológico, no sentido de responder às questões que se nos apresentam de uma forma tal que, *o que queremos* fique explicitado e fundamentado, considerando igualmente importante que determinemos com clareza *o que não queremos*. Saber *o que não quero e por que não quero* me torna mais crítico, mas fiel às concepções assumidas. Quando determino o que não quero, estou tentando me libertar das armadilhas das boas intenções; das propagandas enganosas; das resoluções das políticas públicas que se apresentam como soluções salvadoras da miséria e da injustiça, a favor do direito e da cidadania. Ficamos menos vulneráveis ao que nos impõem como alternativas à exclusão social e escolar.

Aprendemos a tomar algumas decisões, a fazer planejamentos com objetivos claros, a realizar pesquisas com a definição do objeto de estudo e nos cobram isso na academia e na vida profissional. Pouco se nos é alertado sobre a possibilidade de não sabermos explicitar o que não é coerente, o que nega, o que impede, o que determina os contrários. Pouca análise da outra face da mesma moeda – o sim e o não; o que é e o

que não é... o que deve e o que não deve... Difícil pensar dialeticamente. Parece que aprendemos a ser afirmativos sem negar. A negação, no sentido marxista, não é apenas um ato mental de dizer não, mas um momento dialético das possibilidades do vir a ser. Toda positividade é inseparável da negatividade. A inclusão dos adolescentes em uma instituição prisional violenta é ao mesmo tempo exclusão de uma possibilidade de educação e formação humanas. A colocação de crianças e jovens em salas de aula comuns ou regulares muitas vezes é a inclusão delas em um espaço que as exclui do processo de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento. A exclusão do mundo do trabalho determina a inclusão no mundo da desumanização do humano, ao mesmo tempo que a inclusão dos trabalhadores em postos de trabalho pode representar a alienação de sua força de trabalho. A inclusão das crianças nas ruas é causa e consequência da inclusão da violência em suas vidas e consequente exclusão da escola e da dignidade.

Penso ser esse raciocínio fundamental na formação dos pesquisadores e trabalhadores da educação. Eis um marco teórico-metodológico.

O Discurso dos Meninos Internos na Febem

A enunciação é de natureza social
(Mikhail Bakhtin)

Volto ao texto de Mary Fátima, no sentido de apontar algumas alternativas de organização e análise dos discursos dos adolescentes “infratores e presos em instituição educacional” – alunos do Ensino Fundamental.

Tenho pelo menos dois objetivos quando escolho trazer essa investigação e, dela, uma parte. Um deles é o de apontar um modo de ver e de fazer pesquisa em educação, analisando o discurso dos internos da Febem a partir das cartas que escreveram. Outro diz respeito a uma questão que me mobiliza na luta pela emancipação³ dos indivíduos, ou seja, as possibilidades para a criação de uma forma de associação digna da condição humana, de acordo com o pensamento de Marx. “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é *transformá-lo*” (XI Tese sobre Feuerbach – 1996, p. 128). Para ele, na comunidade é que emergem as múltiplas individualidades - o que foi muito bem explicitado na Pedagogia Socialista de Makarenko, pedagogo convicto de que a finalidade última da educação é que a pessoa seja obrigatoriamente feliz.

3 Prefiro utilizar a palavra “emancipação” no lugar de inclusão, por me parecer mais coerente com o marco teórico da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, cuja matriz epistemológica é o marxismo.

As cartas como objeto de estudo

Três autores, cuja matriz é a marxista, foram suas referências básicas e nucleares: Mikhail Bakhtin [1895/1975], Lev Semionovich Vigotski [1896/1934] e Anton Semionovich Makarenko [1888/1939].

Justifica sua escolha afirmando que

de acordo com a abordagem histórico-cultural, assumida como referência neste estudo, toda relação do indivíduo com o seu meio é sempre mediada pelo outro, pelos instrumentos e pelos signos. O desenvolvimento humano acontece na cultura, em meio às outras pessoas, através da linguagem, das palavras, dos gestos, dos olhares, do afeto: da mediação semiótica – intervenção de alguém que possibilita a interação entre a pessoa e o mundo; intervenção de alguém entre o sujeito e as letras, os números, o desenho, a fala, o conhecimento (p.57).

Quanto à escolha das cartas, a pesquisadora levou em consideração duas funções importantes e distintas delas: a capacidade de abolir distâncias e a necessidade de desenvolver uma linguagem própria por conta da prisão/censura: o contexto interferindo no texto; as condições de produção afetando o discurso. Considerou que havia todo um cenário envolvendo produção de sentidos. Onde estamos, de onde falamos, com quem falamos, para quem queremos dizer o que dizemos? Quem nos ajuda a dizer? Como nos ajuda?

Organizou as nove cartas escolhidas e autorizadas (pelos adolescentes que escreveram e pelas pessoas que as receberam) em núcleos temáticos. A escolha de núcleos temáticos ou categorias nunca é aleatória. Como qualquer opção, é ideológica, no sentido de que “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 1992, p. 31).

Afirma que procurava compreender o que as cartas revelam e ocultam sobre/sob as condições concretas de vida social de seus alunos, internos na Febem, nos momentos em que foram escritas.

Os núcleos temáticos

Cada um dos núcleos temáticos vem acompanhado de alguns enunciados, no intuito de exemplificar para o leitor o que escreveram esses alunos. Os que sabiam escrever o fizeram mais independentes; os que ainda não estavam alfabetizados, ditavam para a professora-pesquisadora, que fez questão de se manter o mais fiel possível aos modos de dizer de cada um dos meninos:

a) a carta como tentativa de aproximação com o outro

“Quando essa carta chegar em suas mãos espero que a encontre na mais pura paz e felicidade deste mundo.”

“Sem data para que esta permaneça eternamente.”

“É com minha alma transbordando de satisfação que pego nessa caneta para te expressar minhas sinceras palavras.”

“Olá minha querida e amada mãe é com minhas mãos tremulas de satisfação que pego nesta caneta para expressar essas leais palavras com a senhora.”

“Espero que quando esta humilde carta chegar em tuas mãos você esteja em paz espiritual e com muita saúde.”

b) busca do reencontro e a falta que sentem das pessoas que não estão presentes

“Aqui da parede fria da “FB” ...”

“Desse modo que se encontra desse lado das muralhas.”

“... Deus que está dando força para mim vencer esses dias da minha caminhada esta sendo um pouco pesada porque aqui dentro sempre tem um clima de maudade mas comigo esta bem só não está melhor porque eu não estou aí fora espero que você esteja bem também...”

“... eu estou firme aqui, mas aqui o clima não está bom, aqui só rola maldade atrás de maldade, mas Graças a Deus não é nada comigo.”

“... se me amar de verdade, escreva uma carta dizendo todos seus sentimentos, o que sente por mim.”

“Mas estou na finalidade de corresponder com sua pessoa, de te conhecer pessoalmente.”

c) declaração de amor, do bem querer

“Eu quero te desejar um feliz dia das Mães pois a senhora é a melhor Mãe do mundo um beijo do seu filho M. Manda um abraço para nossa família.”

“Um abraço e um beijo no seu manhoso coração mande um abraço para todos aí.”

“... falei que onde você estivesse eu ia chegar e beijar você.”

“... voltando a falar um pouco de nós, do fruto sincero do amor, estas palavras que tenho a ti dizer são poucas, mas são sinceras.”

“... vontade grande ir para seu braço, te amar, te beijar e sentir seu corpo quente ao meu”

“Amorzinho, saudades mil da tua pessoa, você não sabe a falta que você me faz, eu fico olhando para a ventania e fica a lembrança dos momentos que a gente passamos juntos...”

d) arrependimento, pedido de perdão e promessa de mudança de vida

"... me faz até chorar de não ter pensado na hora, agora é muito tarde, mas aí eu tenho fé que isso tudo vai passar e vai ser um passado muito triste, mas aí que esse passado sirva de lição para mim e para meu irmãozão."

"... pode ser bóus o ruim graças a Deus de a minha foi bóua um presente que tenho serteza que vai muda a minha vida Angelina eu acho que já falei d+..."

"... você se recorda quando me deu uns conselho você mandou eu ter cuidado mas eu não tive olha a onde vim parar de novo depois que eu vou tei para esse lugar eu fique 35 dias trancado nesses dias comecei refletir um pouco mais na minha vida e eu chegei um serto ponto invés de eu ficar aprontando ficar mais de boa eu acho que você já sabe a sua pressa que surgiu na minha vida que foi o nascimento da minha filha querida..."

Do lugar de onde falam, para quem falam?

Quem primeiro lê as cartas é a pessoa encarregada de censurá-las: rasga pedaços, rabisca ou mesmo desautoriza o envio. O primeiro destinatário, não escolhido, mas sempre presente, precisa ser convencido das boas intenções, do arrependimento, da vontade de mudar? Para garantir a liberdade, precisam afirmar, de alguma forma, que o projeto socioeducativo da Febem é politicamente correto, dá certo, "re-socializa"... cura a doença, o mal... recupera? São internalizações, apropriações das falas autoritárias que também tentam convencer a sociedade de que esta é a melhor forma para salvar as crianças da perdição, das drogas e dos crimes? Sentem saudades, medos, angústias, mágoas, ódio, vontade de vingança e de fugir, desejo de amar e ser amado... estão com a sexualidade à flor da pele...

Vigotski ensina que as mudanças que ocorrem nos espaços culturais vividos ao longo do desenvolvimento acontecem nas interações de cada um com a história e os participantes dos grupos sociais dos quais faz parte.

Proteger-se faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Proteger-se expressando dessa ou daquela forma também foi aprendido e eles sabem a hora de fazer valer a aprendizagem. Ser pai, assim tão cedo, deveria assustar; deveria, segundo nossos padrões de certo e de errado, colocar um impasse, um entrave à vida dos mais jovens, mas um dos meninos diz assim sobre o nascimento de sua filha:

"... pode ser bóus o ruim graças a Deus de a minha foi bóua um presente que tenho serteza que vai muda a minha vida A. eu acho que já falei d+..."

E a Escola? E a “Inclusão”?

“Aqui da parede fria da “FB”...”

E pensar que Makarenko⁴ (1980), tantos anos atrás, pensava de outra forma, bem diferente... ele dizia que era preciso reinventar a escola como espaço de participação social, o que se iria conseguir sem trancar os meninos, sem isolá-los, mas, ao contrário, desenvolvendo a auto-gestão no coletivo pedagógico. Objetivos claros – a mudança da sociedade, a participação em vista às aspirações da coletividade. Os jovens deveriam conhecer, aprender, apropriar-se da história de seu país, de sua comunidade e, dessa forma, entender os desafios da vida. Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano da qual penso poder dizer que Makarenko faz parte, o indivíduo não se desenvolve naturalmente. Makarenko critica as concepções espontaneístas de educação, tanto quanto Vigotski.

Se a organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, de acordo com Vigotski (1995), se a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, posso dizer sem medo de errar que o desenvolvimento do caráter, do modo de ser de cada um desses meninos está absolutamente articulado com sua fonte – a aprendizagem dos modos de ser, de compreender a vida, a instituição e a si mesmos.

Os meninos internos na FEBEM são alunos de uma escola, repito. O que ela ensina? Como ensina? Quem ensina? Para quê?

Perguntas que nos convidam a lembrar o que disse Conceição Paganalle (2000), mãe de um dos internos da Febem, presidente da AMAR – Associação das Mães e Amigos de Crianças e Adolescentes em Risco, quando afirmou que

A própria escola pública já não educa, imagine uma escola pública dentro da Febem. É uma escola de faz-de-conta. [...]. O jovem que consegue se desenvolver lá dentro tem sorte. [...] muitos saem das unidades semi-analfabetos como entraram, mas com o diploma de 8ª série. Eles não conseguem acompanhar a escola fora da unidade, aí, desistem.

Chegou a hora de questionar, ao final deste texto, o que se tem dito e o que se tem feito sob o rótulo da “inclusão social e escolar”.

A Educação Especial, na fala e nas ações dos educadores e pesquisadores, tem enfrentado uma luta grande e corajosa. Nos Congressos, nos livros, nos artigos e nas

4 Anton Makarenko (1888/1939) foi o criador da pedagogia socialista, dirigiu a colônia Gorki, na União Soviética, instituição rural que atendia a crianças e jovens órfãos, marginalizados e considerados delinquentes.

iniciativas das universidades e/ou de múltiplos grupos sociais organizados, analisam-se propostas oficiais, propõem-se programas urgentes, tenta-se viabilizar as políticas chamadas de “inclusivas”, diante de ações ainda limitadas do poder público. As crianças, jovens e adultos deficientes estão ganhando espaços nas discussões teóricas e, ainda que lentamente, nas propostas pedagógicas. Mas eu pergunto: até onde é preciso expandir as pesquisas, os estudos, as ações, as propostas para que se possa construir uma sociedade emancipada? As soluções não podem ser formais mas devem ser essenciais – abarcar a totalidade das práticas educativas, porque ainda que formalmente haja leis e resoluções, há uma enorme probabilidade de inversões, enquanto a lógica capitalista neoliberal permanecer sem ser tocada, sem ser alterada.

Ainda não têm feito parte dessa luta, com a mesma força e com uma representatividade significativa, as propostas de um programa educativo para crianças, adolescentes e jovens que, denominados de infratores ou “em conflito com a lei”, são vítimas de uma sociedade injusta que exclui grande parte da população do acesso aos bens materiais e culturais da humanidade, para depois dizer que quer incluir, ou seja, que quer que os excluídos tenham acesso ao ensino de qualidade, ao trabalho, ao lazer... é preciso um cuidado teórico para analisar essas questões. Estamos internalizando ou nos apropriando de um discurso que pode ser enganoso. Um cuidado para que não nos afastemos da idéia de que há alternativas, sim – “a história é um campo aberto de possibilidades” (MÉSZÁROS, 2005).

Nossas pesquisas precisam ir além das constatações, mesmo reconhecendo que elas são necessárias ao conhecimento da realidade; precisam ir além das críticas, ainda que sem elas não se abram caminhos alternativos. O simples acesso à escola não é suficiente, ainda que muitíssimo necessário.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 6ª. ed. 1992
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.
- GENTILI, P. *A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª. ed. 2001.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª ed, 1989.
- FERREIRA, J. R. e FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M.C.R e LAPLANE, A L. F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico I*. Lisboa: Horizonte, 1980

- MARX, K e ENGELS, F. *A ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 10ª ed. 1996.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAGANELLI, C. *Revista Caros Amigos*, Março de 2000, p. 30-36.
- RODRIGUES, M. F. G. *Cartas dos adolescentes internos da FEBEM: o que revelam e o que ocultam?* Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, SP, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 1995.