

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

IDENTIDADES NEGRAS EM NARRATIVAS:

Culturas e Trajetórias Híbridas nas Vozes de Estudantes Negros/as
Secundaristas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/*Campus* Januária

RICARDO TADEU BARBOSA

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

IDENTIDADES NEGRAS EM NARRATIVAS:

Culturas e Trajetórias Híbridas nas Vozes de Estudantes Negros/as
Secundaristas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/*Campus* Januária

RICARDO TADEU BARBOSA

Sob a orientação do Professor
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2010

370.98151

B238i

T

Barbosa, Ricardo Tadeu, 1972-

Identidades negras em narrativas:
culturas e trajetórias híbridas nas vozes
de estudantes negros/as secundaristas do
Instituto Federal do Norte de Minas
Gerais/Campus Januária / Ricardo Tadeu
Barbosa - 2010.

140 f.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 129-137.

1. Negros - Educação - Minas Gerais -
Teses. 2. Estudantes negros - Minas Gerais
- História - Teses. 3. Discriminação na
educação - Teses. 4. Negros - Identidade
racial - Minas Gerais - Teses. I.
Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

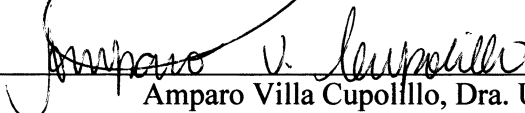
RICARDO TADEU BARBOSA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

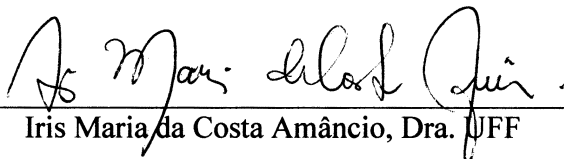
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25 de março de 2010.



Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ



Iris Maria da Costa Amâncio, Dra. UFF

Ao meu filho João Ricardo, que mesmo na ausência da distância física e geográfica, está sempre presente em tudo que faço, penso e sinto.

Às vozes dos estudantes norte-mineiros afro-descendentes que, através das narrativas que compõem este estudo, renovaram minhas esperanças de um mundo livre de preconceitos.

A todos aqueles que endurecem, mas que nunca perdem a ternura.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pelo carinho, confiança e incentivos constantes, assim como pela incontestada relação de reciprocidade.

Ao Prof. Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro; que me conduziu com maestria nos caminhos dos estudos culturais e pela orientação competente.

À Prof^a. Dr^a. Íris Maria da Costa Amâncio; por imprimir no meu cotidiano a aspiração da igualdade racial e pela aposta e disposição em contribuir com este trabalho desde a sua fase embrionária.

À Prof^a. Dr^a. Lana Cláudia de Souza Fonseca; pelos importantes apontamentos fornecidos na ocasião de minha qualificação. Suas observações críticas deram novos rumos que passaram a nortear os fundamentos políticos e filosóficos desta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Sandra Barros Sanchez; por relacionar a com extrema competência profissional a Coordenação Programa de Pós-Graduação à sua personalidade carismática e humana.

Ao Nilson de Britto, Secretário do PPGEA; pela presteza, atenção e receptividade constantes.

A Adriana Maria Loureiro, colega e amiga do percurso do mestrado, que sempre se mostrou atenciosa e envolvida com essa proposta de trabalho.

Ao Prof. Paulo Cezar Pinheiro de Azevedo; Reitor do IFNMG, pela oportunidade e colaboração fundamentais.

À minha coordenadora, Prof^a. Ivy Daniela Monteiro Matos, pelas palavras de incentivo, solidariedade e compreensão.

Às alunas e alunos negros do IFNMG, que participaram ativamente deste estudo e que muito me ensinaram e contribuíram para este escrito.

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes?

Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros.

Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua separação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro.

(MUNANGA, 2004, p. 18)

RESUMO

O entendimento inequívoco de que a construção de identidades sociais e coletivas passa pelo conhecimento da própria História, não no sentido de resgatá-la idealisticamente, mas de fazê-la presente como referência cultural, é um dos pontos centrais deste estudo. Nessa perspectiva, esse trabalho investiga através das narrativas orais as especificidades das vivências de alunos e alunas negras secundaristas com o cotidiano racista que permeia a dinâmica social e o espaço escolar. Destarte, foram perscrutados os mecanismos e sutilezas do racismo no imaginário coletivo da sociedade e como ele se manifesta e se corporifica no cotidiano e no ambiente de formação humana. A sustentação teórica deste trabalho está pautada na perspectiva dos Estudos Culturais e nos caminhos das análises foucaultianas da genealogia do poder. A dinâmica da investigação foi alicerçada nas prerrogativas da pesquisa etnográfica e sistematizada através de entrevistas gravadas por meio eletrônico. A análise realizada objetivou entender as desigualdades raciais como um dado importante da realidade brasileira e como um subproduto das relações históricas e sociais. Os resultados destacam o entendimento de que construção da identidade e corporeidade negras, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional e que a diversidade étnico-cultural é um dos caminhos que possibilitam o diálogo na busca da superação do preconceito racial. Não obstante, evidenciou-se a necessidade de que a escola caminhe na perspectiva de uma organização multicultural, educando as novas gerações na convivência, respeito e valorização das culturas plurais.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Racismo. 2. Diversidade cultural. 3. Negritude. 4. História afro-brasileira. 5. Educação multicultural.

ABSTRACT

The misunderstanding that the collective and social identities construction passes through the knowledge of History itself, not in a sense of rescuing it, but making it present as cultural reference, is one of the main points of this work. This way, this work investigates, through the oral narratives, the specificities of high school black students (both boys and girls) with the racist quotidian that permeates the social dynamics and the scholar space. So, the mechanisms and subtleties of racism on the collective imaginary of society were scanned as well as how it is manifested and externalized on quotidian and human formation environment. The theoretical support of this work is based on the perspective of the Cultural Studies and on the ways of Foucault's analysis of power genealogy. The investigation dynamics was based on the prerogative of the ethnographic research and systematized through interviews which were recorded by electronic means. The analysis aimed at understanding the racial differences as an important datum of Brazilian reality and as a byproduct of social and historical relations. The results detach the understanding that identity and black corporeity construction hasn't been a privileged theme by the educational field and that the ethnic-cultural difference is one of the ways that allow the dialogue on the search of racial prejudice overcoming. However, the necessity that school follow a multicultural organization was pointed out, by educating the new generations on coexistence, respect and plural cultures valorization.

KEY WORDS: 1. Racism. 2. Cultural Diversity. 3. Negritude. 4. African-Brazilian History. 5. Multicultural Education.

Lista de Gráficos

GRÁFICO 01- Brasil: população por cor ou raça	43
GRÁFICO 02- Taxa de mortalidade infantil (por nascidos vivos), por raça	59
GRÁFICO 03- Taxa de desemprego (PNAD), por gênero e raça	59
GRÁFICO 04- Renda do trabalho: negros X brancos com a mesma escolaridade	60
GRAFICO 05- Porcentagem da população adulta com menos de 4 anos de estudo	60

Lista de Figuras

FIGURA 01- Malha Municipal do Brasil: Capitania de Minas Gerais.....	65
FIGURA 02- Malha Municipal do Brasil: Regionalização da Província de Minas Gerais	66
FIGURA 03- Malha Municipal do Brasil: Capitania de Minas Gerais (século XVIII) ...	66
FIGURA 04- Rio São Francisco	69
FIGURA 05- Porto de Januária (1950)	69
FIGURA 06- Vapor navegação mineiro do Rio São Francisco no cais de Januária	70
FIGURA 07- Cais de Januária (1915)	70
FIGURA 08- Praia do Rio São Francisco (1960)	71
FIGURA 09- Embarcação com carranca (1943)	71
FIGURA 10- Vista aérea de Januária/MG (1970)	72
FIGURA 11- Integrantes da comunidade quilombola Brejo dos Crioulos	75
FIGURA 12- Conflitos nas comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais	76
FIGURA 13- Comunidades quilombolas mesorregiões de Minas Gerais	76
FIGURA 14- Igreja de Nossa Senhora do Rosário (1940)	77
FIGURA 15- Igreja de Nossa Senhora do Rosário: Missa no Adro.	78

FIGURA 16- Igreja de Nossa Senhora do Rosário: Brejo do Amparo	78
FIGURA 17- Abrangências do IFNMG	83
FIGURA 18- Mapas identificando os <i>Campi</i> e futuras UNED's	83

Lista de Tabelas

TABELA 01- Síntese da base de dados	97
FIGURA 02- Roteiro de entrevistas semi-estruturadas	98

SUMÁRIO

01- Primeiras Palavras	01
1.1- Memorial	02
1.2- Justificativa	06
1.3- Perguntas de Pesquisa	08
1.4- Objetivo Geral	09
1.5- Objetivos Específicos	09
1.6- Organização de Pesquisa	09
02- (Re) Visitando Literaturas e (Re) Discutindo Conceitos	11
2.1- Relações de Poder no Pensamento de Michel Foucault	12
2.2- Cultura, (Pós) Modernidade, Hibridismo, Identidade e Diferenças	20
03- Alcances, Limites e Desafios do Povo Negro Brasileiro	41
3.1- Origens do Preconceito "Racial" e uma (Breve) História do Brasil Negro	42
3.2- Raça e Racismo: Um Debate Acadêmico	53
3.3- O Preconceito Racial no Brasil: Origens e Descaminhos	57
3.4- Norte-Mineiros: História, Contexto, Identidades e Lutas Catrumanas	63

04- IFNMG: Memória Institucional, Contexto e Abrangências Culturais	79
4.1- Histórico do IFNMG	80
4.2- Os Alcances <i>Gerais</i> do IFNMG	81
4.3- Breve Caracterização da Instituição Pesquisada	84
 05- Metodologia	 86
5.1- Etnopesquisa: Fundamentos e Pressupostos	87
5.2- Memórias em Narrativas de História Oral	91
5.3- O Método na História Oral	93
5.4- Contexto e Participantes da Pesquisa	95
5.5- Fontes de Dados e Procedimentos de Análise	97
 06- Narrativas e Trajetórias Negras no IFNMG <i>Campus Januária</i>	 99
6.1- Memórias, Trajetórias e Origem do Sujeito	100
6.2- Identidades Negras	106
6.3- Relatos de Preconceitos: Vivências e Convivências com o Racismo Cotidiano	114

07- Conclusão	125
7.1- Limitações Deste Estudo	126
7.2- Sugestões Para Futuras Pesquisas	126
7.3- Considerações Finais	127
 08- Referências	 128
 09- Anexos	 137

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
DA	Diretório Acadêmico
DOU	Diário Oficial da União
DR	Doutor
EAF	Escola Agrotécnica Federal
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG	Instituto Federal do Norte do Estado de Minas Gerais
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PROBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PT	Partido dos Trabalhadores
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

01- Primeiras Palavras

Intoleráveis são os governos fundados sobre o totalitarismo nacional, religioso ou étnico, onde a recusa ao outro chega a ponto de aniquilá-lo. Intoleráveis também a xenofobia, o racismo, o negacionismo e o sexismo. Intolerável, enfim, todas as vítimas habituais da dominação quotidiana, ou as vítimas extraordinárias das guerras, das deportações e das limpezas étnicas, mais que nunca na ordem do dia. (DUCROCQ-BARRET, 2004, p. 93)

1.1- Memorial

Sou natural e, conseqüentemente, fruto cultural da cidade de Belo Horizonte - MG. Numa comunidade periférica desta metrópole marcada, de um lado, pela violência incontida das facções que disputavam a venda de drogas ilícitas, e por outro, pelo conjunto de trabalhadores humildes que lutavam cotidianamente pela sobrevivência, concluí meus estudos de níveis fundamental e médio, sendo que a maior parte desse tempo escolar foi cursado no período noturno, pois, durante o dia ocupava-me em atividades laborativas na necessidade financeira precoce de trabalhar para arcar com as responsabilidades de filho mais velho de uma família marcada pela ausência da figura paterna.

Tinha dezoito anos quando terminei o ensino básico. Naquele momento, pensava que curso superior era um sonho a *posteriori*, mesmo por que naquela época era impossível manter-me materialmente em uma universidade. Na realidade, também não tinha clareza quanto ao caminho que deveria percorrer e minha vida limitava-se aos trabalhos braçais em empresas de bases metalúrgicas ligadas à atividade de marcenaria.

Aos vinte e três anos resolvi tentar o vestibular. Já havia decidido: queria ser professor da área de Ciências Humanas. Optei pelo curso de História (licenciatura e bacharelado).

A minha atividade docente iniciou-se ainda no segundo período do curso de graduação. Naquele tempo, envolvia-me em ridículos processos de contratação temporária em escolas públicas estaduais. Chamava-me a atenção de como o ente federativo (MG) humilhava e oprimia os trabalhadores em Educação. Os cargos em vacância eram disputados pelo quesito da antiguidade e quando algum recém-professor (como eu) conseguia um contrato de trabalho, mesmo que fossem em regiões extremamente inóspitas e isoladas das mais fundamentais necessidades da dignidade humana, considerava-o um grande feito, haja vista a concorrência acirrada entre os candidatos. Na verdade, era mais uma forma de opressão dos “donos do poder” à grande maioria do povo trabalhador. Sentia-me desrespeitado com essa situação de mendicância que eu e a categoria de profissionais nos encontrávamos. Dizia para as pessoas mais íntimas que quando terminasse o curso iria prestar concurso público, pois não suportava tamanha marginalização.

Sempre sonhei em fazer pesquisa. No meu curso de graduação fiz a opção de freqüentar o Bacharelado concomitantemente à licenciatura. Lembro-me, certa vez, da inscrição para bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC). Estava no quarto período já havia elaborado meus primeiros projetos. Procurei um professor que se dispôs a orientar-me, mas quando fui ao departamento de extensão protocolar a inscrição e

preencher o formulário constatei que não poderia participar da seleção, pois pedia dedicação exclusiva de alunos (as) sem vínculo empregatício. Eu não quis deixar meus alunos na metade do ano letivo.

Em contato com a literatura discutida no curso de História tornei-me um militante da justiça social. Estava no segundo período e me engajei na “luta” estudantil. Candidatei-me ao Diretório Acadêmico (D.A.) no ano de 1997 e permaneci na gestão durante todo esse ano. Percebi, no entanto, que aquele espaço de lutas carecia de politização. Eu era uma extraterrestre naquele reduto *pequeno-burguês*. Na verdade, o D.A. era um espaço vazio de debates e o que naquele espaço florescia era a ociosidade de vários estudantes ocupados em usar o Diretório para jogar cartas, ouvir músicas ditas revolucionárias e embebedar-se nas “vinhadas” das sextas-feiras. Mesmo diante deste quadro patético conseguimos realizar uma viagem com ônibus fretado para a participação do Encontro Regional de Estudantes de História, que foi realizado na cidade do Rio de Janeiro com presença maciça de estudantes da PUC-Minas - fato ímpar na história dos D. A’s nesta universidade. Toco nesse assunto, pois até onde eu sei, essa participação no evento se tornou uma prática comum das gestões que nos sucederam. Outro fato de destaque nessa – suposta – militância estudantil foi o feito de ter trazido a Professora Doutora e arqueóloga Alenice Motta Baêta para ministrar um curso com custeio do Diretório Acadêmico.

É importante salientar que nessa época já estava organicamente organizado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Não posso dizer, entretanto, que participei assiduamente dos eventos e pautas contidas nesta organização, principalmente no tocante a sua logística de acordos que se estabeleciam entre as cúpulas do poder sem consulta às bases, inclusive ideológicas e éticas do partido. Fazia parte, na verdade, uma micro-partícula da base, que concentrava suas forças na discussão de ordem proletária e de bases socialistas. Nossas intervenções estiveram baseadas nas ocupações de terras promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e nas discussões político-ideológicas travadas contra o advento neoliberal nos movimentos sindicais de base. Nossa lógica de atuação militante sempre esteve ligada à independência do pensamento, pois, acreditamos que o espírito democrático e o confronto de idéias devem ser à base de sustentação de sociedades que se pretendem livres. Atualmente, depois de muito refletir sobre nossa intervenção junto ao Partido dos Trabalhadores (que ajudamos a fundar em nossa cidade) e de contrapor-mo-nos aos novos rumos tomados por seus “caciques”, resolvemos pedir nosso desligamento, mas, com a clareza de que a luta persiste e devemos estar atentos, firmes e atuantes a cada novo capítulo que a história escreve no nosso cotidiano.

Um fato que também me enche de orgulho foi à participação na marcha dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra à Brasília, em 17 de abril de 1997, quando se completava um ano do massacre do Eldorado dos Carajás. Esse momento me trouxe a alegria de cidadão na amplitude plena do termo, que se propõe reivindicar direitos historicamente negados e sucumbidos à maioria da população.

Em junho de 2000 concluí o curso de História. Durante a graduação tornei-me um leitor assíduo de Teoria da História, principalmente o que era publicado pelo Prof. Dr. José Carlos Reis (UFMG). Em julho desse mesmo ano, abriram-se as inscrições a alunos especiais para a disciplina de História da Ciência e da Técnica, do Programa de Mestrado em História (UFMG), ministrada pelo professor anteriormente citado. Fui selecionado entre os interessados em cursar a referida disciplina. No entanto, sentia-me intelectualmente impotente no desenvolvimento do curso. Ali estavam professores de universidades importantes de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma disciplina que poderia ser cumprida por mestrandos e doutorandos. Passei a entender que o conhecimento é algo processual e que, naquele momento, ainda não possuía a solidez teórica necessária para frequentar um curso de pós-graduação. Entendia, nesse sentido, que deveria continuar a fazer as disciplinas isoladas e conhecer as bibliografias dos programas. Desse modo, ocupei-me por fazer mais duas disciplinas nessa mesma universidade, (2002) sempre conciliando trabalho com estudos. Tive a honra de ser aluno do Professor Doutor Douglas Colly Libby e da também Professora Doutora Júnia Furtado, ambos da UFMG.

No início do ano de 2001, me candidatei ao curso de Especialização “*Lato-Sensu*” em História do Brasil Contemporâneo, no Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Essa foi, de fato, a minha primeira experiência com pesquisa. Defendi a monografia *A Mulher e o Trabalho na Construção da Capital Mineira: o Cotidiano Feminino na Capital que se inicia*. A banca creditou-me a nota máxima – (100).

Em 2002 foi aberto o edital para o concurso de professor na rede estadual de Educação. Diante da opressão já comentada em relação à designação de professores, resolvi prestá-lo. Fui efetivado nesta rede durante o ano letivo de 2003. Em 2004 fiz concurso para a prefeitura municipal de Contagem – MG e também fui efetivado para o cargo de professor de História. No início do ano de 2005 estava com dois cargos efetivos e enganadamente convencido de que profissionalmente minha vida estaria decidida, isto é, por muito que ela pudesse mudar continuaria morando em Belo Horizonte e fazendo parte das atividades dos movimentos sociais dos quais já me encontrava inseridos, além de atos políticos e sindicais da minha categoria de trabalho.

Entretanto, um concurso interno na rede municipal que eu atuava chamou-me a atenção. Naquele momento estavam abertas as inscrições para a disputa de cinco vagas ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com bolsa integral para os selecionados. Apostei no certame e candidatei-me acabando por ficar com uma das vagas para o referido curso.

Lembro-me muito bem da primeira aula. Tratava-se da apresentação do Professor Dr. Dalmir Francisco (UFMG). Ele nos alertou que aquele curso não deveria ser cumprido de forma burocrática, com o propósito simplista de entregar trabalhos e sairmos com o certificado. Na verdade, o curso deveria ser entendido como um processo de aprendizagem e o entrelaçamento com nossa representação e ancestralidade na busca de mais uma identidade.

Em outro momento, está latente em minha memória a aula do também Professor Doutor Edson Borges (USP) que conseguiu destruir toda a tradição europeizante da minha formação anterior. Numa discussão sobre o Panorama Historiográfico dos Países Africanos consegui me desgarrar da maior das minhas prisões, ou seja, da completude que outrora preconizava. Dentro de mim passou a gritar vozes anteriormente silenciadas. A questão da igualdade racial tornou-se de vital importância. Indagava: como poderia ser tão cego quanto a uma questão tão latente em nossa sociedade? Fiquei atordoado quando pensava que a minha prática docente até aquele momento era repleta dos discursos importados e que eu muito pouco conhecia das nossas verdadeiras raízes negras e ancestrais.

A partir daí, minha relação com os movimentos de luta de identidade negra tomou proporções inenarráveis. Comecei a entender como o racismo se manifestava nas sutilezas cotidianas e direcionei meus estudos para a questão da educação anti-racista, pois, passei a entender que a democratização plena dos direitos sociais começa pela erradicação absoluta das diferenças étnico-raciais.

Em 2006 foi aberto o edital para concurso de Professor de 1º e 2º Graus para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária. Inscrevi-me e, sem saber, estava novamente reescrevendo minha história. Fui classificado em primeiro lugar e empossado no final desse mesmo ano. Lembro que dizia que iria permanecer morando na minha querida Belo Horizonte, mas percebo que esse foi mais um aprendizado, isto é, como nos lembra o filósofo Sócrates, “uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida”. Nesse sentido, não há nada definitivo nela. Tudo ainda está por ser feito e o amanhã é somente uma prolongação do hoje.

Penso que ao desenvolver a pesquisa, que por ora apresento, estarei possibilitando debates e reflexões em relação à temática afro-descendente na instância da Educação Tecnológica, no sentido de colaborar para a formação das identidades coletivas nos espaços escolares e contribuindo para a construção de uma educação para a diversidade pautada no respeito às diferenças. Acredito ainda que a realização deste trabalho possa suscitar em outros o mesmo sentimento de militante que me move na defesa de uma educação inclusiva e sem preconceitos de “raça”, classe, gênero ou de nenhuma ordem.

1.2- Justificativa

As desigualdades sociais existentes no país manifestam-se claramente na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos. É preciso comprometer-se com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, o que significa assumir o social como eixo, apoiar-se no princípio da democratização do Estado e das relações sociais, exigir do governo o comprometimento com os interesses da grande maioria da sociedade e assumir radicalmente a defesa dos anseios públicos. (BRASIL, 2004, p.17)

Refletindo acerca da citação acima e na abrangência espacial deste estudo, entendemos ser necessário revelar alguns dados sobre a cidade de Januária, articulando assim, suas particularidades educacionais, políticas e sociais.

A cidade de Januária (MG)¹ é conhecida pelo baixo índice de incremento social e econômico (IBGE, 2008) e carente de determinadas políticas de desenvolvimento regional. Há, por assim dizer, uma demanda social local que necessita da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento e a promoção da igualdade de direitos e de cidadania. Sabemos que várias políticas públicas e de Ações Afirmativas² que tocam as questões étnico-raciais³, estão sendo executadas pelo atual governo⁴. Além disso, fortes investimentos em

¹ O município de Januária está localizado geograficamente na parte norte do estado de Minas Gerais, na região do Médio São Francisco, em sua margem esquerda. Conta com uma população de 63.605 habitantes (IBGE, 2007).

² Numa sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer que cabe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos se beneficiarem da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isto é dado o nome de Ação Afirmativa ou Ação Positiva, que compreende um comportamento ativo do Estado em contraposição à atitude negativa, passiva e limitada à mera intenção de não discriminar.

³ Tratamos especificamente das Leis nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003; que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências e da Lei 11.645 de 10 de março de 2008; que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei

obras literárias, artísticas e científicas estão sendo subsidiadas pela União na perspectiva da implementação das citadas Ações Afirmativas relacionadas questão afro-brasileira e seus produtos distribuídos em instituições de ensino básico no sentido de desenvolver políticas de promoção da igualdade racial. Entretanto, é também sabido que por si só uma ou mais leis não resolvem os problemas sociais. Nesse particular, conhecer o imaginário social dos envolvidos com a educação local, suas práticas e ações educativas podem nos oferecer mecanismos de conhecimento qualitativos da aplicação prática dessas políticas de educação das relações étnico-raciais.

Esse estudo trata, na verdade, de perscrutar as vicissitudes da implementação das políticas públicas ligadas à Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003) no município de Januária, focando especificamente o seu Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte do Estado de Minas Gerais (IFET), *Campus Januária* e visa conhecer as trajetórias de vida e percepções do cotidiano racista de alunos e alunas negras secundaristas da referida instituição.

É pertinentemente salutar dizer que a escolha desse objeto está ligada à facilidade da minha inserção e atual vínculo de pertencimento institucional neste estabelecimento de excelência em ensino e na comunidade local. Não obstante, é exatamente pelo meu enquadramento nessas duas frentes que em mim suscitou a presente proposta de pesquisa. Nesse particular, primeiramente é necessário lembrar que a referida instituição é marcadamente reconhecida por abrigar em suas instalações alunos do curso de Técnico em Agropecuária de diferentes cidades do norte do estado de Minas Gerais, chegando até mesmo a estender inscrições na parte sul do estado da Bahia⁵. Um segundo ponto de destaque de pertinência desse trabalho está alicerçado na elevada contingência de habitantes afro-descendentes e de comunidades remanescentes de quilombolas que esta macro-região possui. A articulação entre esses dois pontos torna essa pesquisa de extrema relevância para as comunidades local e acadêmica, pois poderá oferecer subsídios de análise para o entendimento de como, nos planos sócio-político-educacional, estão sendo encaminhadas as discussões sobre a política de promoção igualdade étnico-racial e como ela está sendo

10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁴ As duas leis citadas encontram-se de forma integral na parte de Anexos deste trabalho.

⁵ No último concurso para preenchimento de vagas para discentes no curso Técnico em Agropecuária o CEFET-Januariá abriu inscrições nas cidades de Arinos, Bocaiúva, Brasília de Minas, Chapada Gaúcha, Curvelo, Espinosa, Guanambi, Itacarambi, Jaíba, Janaúba, Januária, Japonvar, Lontra, Manga, Mato Verde, Mirabela, Montalvânia, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas, São Francisco, São João da Ponte, São João das Missões, São Romão, Unaí e Varzelândia. Obs.: Alguns destes municípios pertencem ao estado da Bahia. (CEFET-Januariá, 2007).

entendida e (re) significada por docentes e alunos dos cursos médios e técnicos da respectiva instituição e quais as repercussões dessa política na convivência diária entre as diferenças que compõe o quadro multicultural dos educandos.

Não obstante, partimos do pressuposto de que numa educação voltada para a diversidade e a convivência entre as diferenças objetiva-se o aspecto formador da educação. Assim, sabemos que, diferentes “raças”, etnias, valores, costumes, hábitos, religiões e culturas transitam nos espaços educacionais. Conhecer essas diferenças extraindo dela pontos de convergência e diálogo, também justifica essa pesquisa. Cabe ainda salientar que pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito a cidadania plena.

1.3- Perguntas de Pesquisa

O presente trabalho norteia-se pelas seguintes perguntas:

- Como os discentes negros entendem e reelaboram as políticas de Ações Afirmativas no seu cotidiano escolar?
- Como as identidades e corporeidades negras são vistas pelos discentes afro-brasileiros no âmbito da sua formação cultural?
- Quais as relações entre as trajetórias, vivências e trocas culturais de alunos afro-descendentes em cursos de ensino médio e técnico com as políticas de Ações Afirmativas na esfera da formação educativa?
- No processo de diversidade e hibridismo que marcam nossa identidade, assim como, na dialética dos fluxos e refluxos culturais que interagem no campo do imaginário coletivo, quais as esperanças, medos, frustrações e arcabouços ideológicos são depositados na matrícula desses alunos/as negros/as e como esses emaranhados de expectativas são reelaboradas durante o percurso de formação na referida instituição?

1.4- Objetivo Geral

Perscrutar as repercussões das políticas públicas para a promoção da igualdade racial no meio das diferenças que compõe a convivência diária do quadro multicultural de alunos e alunas dos cursos médio e técnico do IFNMG, *Campus* Januária, assim como conhecer as trajetórias de estudantes afro-brasileiros nos contextos das suas culturas, imaginários e identidades coletivas.

1.5- Objetivos Específicos

- Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira e refletir sobre como o racismo e seus derivados permeiam o cotidiano escolar;
- perscrutar as políticas públicas para a Educação de promoção da igualdade étnico-raciais e entender como os estudantes negros/as as reelaboram e as interpretam no âmbito de suas vivências coletivas;
- analisar as formas de como os estudantes afro-brasileiros dos cursos médio da referida instituição entendem a problemática da questão racial em suas comunidades locais;
- entender através de narrativas como os estudantes afro-descendentes de nível médio trabalham sua auto-estima e apreciam sua imagem, reforçam a beleza da sua cor, do seu cabelo e da sua corporeidade como um todo, assim como relacionam as suas inteligências, habilidades e aptidões múltiplas e entendem o fenômeno do racismo intra e extramuros da referida instituição.

1.6- Organização da Pesquisa

Além deste capítulo introdutório, este estudo inclui mais cinco capítulos e uma conclusão. No segundo capítulo, trataremos de clarificar os conceitos que perfazem a genealogia do poder na perspectiva do filósofo francês Michel Foucault, assim como discutiremos conceitualmente as categorias identidade e hibridismo na perspectiva dos estudos culturais de Homi K. Bhabha, Nestor Garcia Canclini, Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

No terceiro capítulo, faremos incursões acerca dos alcances, limites e desafios do povo negro brasileiro, assim como, incluiremos tópicos que discutam os conceitos de raça e racismo. Incluiremos ainda, uma discussão sobre as origens e descaminhos do preconceito

étnico-racial no Brasil e faremos um resgate histórico dos contextos das identidades das lutas Catrumanas na região norte-mineira

No quarto capítulo, analisaremos as memórias institucionais que envolvem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, na perspectiva de caracterizar a instituição pesquisada.

No capítulo 05, trataremos de explicitar as metodologias utilizadas, enfocando, principalmente a etnopesquisa e a História Oral.

No sexto capítulo, concentraremos nossas análises nas narrativas e trajetórias de vidas de estudantes negros secundaristas do IFNMG e buscaremos resgatar as memórias individuais e coletivas dos Sujeitos de pesquisa. Não obstante, analisaremos os relatos de preconceitos nas convivências do racismo cotidiano

No capítulo referente à conclusão, daremos detalhes acerca dos limites deste estudo, assim como, sugestões para futuras pesquisas.

02- (Re) Visitando Literaturas e (Re) Discutindo Conceitos

É preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. Eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro. (SARTRE, 1979, p. 11)

2.1- Relações de Poder no Pensamento de Michel Foucault

Pierre Bourdieu (1984), ao analisar a obra de Michel Foucault, publicou um artigo na imprensa de circulação francesa em que assinalava que o pensamento do referido autor deve ser tratado como “uma longa exploração da transgressão, da ultrapassagem do limite social, que se liga indissolavelmente ao saber e ao poder”. Nesse sentido, uma das bases de assentamento desse trabalho está contida na discussão que travaremos acerca da categoria de análise denominada por *poder*, principalmente, na referência dos estudos foucaultianos. Por assim manifestar, entendemos que a especificidade de se tratar da questão racial, seja ela nos mais variados e possíveis âmbitos do pensamento social, passa necessariamente, pela questão do enfoque da lógica e da trama dos poderes instituídos na sociedade.

Necessariamente, não interessava para Foucault a construção de um novo arcabouço conceitual em relação à categoria de análise do poder que pudesse ou tivesse a intencionalidade de liquidar o assunto. Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2007, p.16) aponta que “não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente.” Esse trecho evidencia que o filósofo francês não pretendeu ser um arquétipo, nem fundador de uma escola de pensamento. Na verdade, Foucault admitiu que sua produção acadêmica devesse ser entendida como mais uma ferramenta de análise disponível e, que, concomitantemente, tais estudos, levassem seus leitores à superação da sua própria obra. Não obstante, esse já citado estudioso sistemático da obra de Foucault assinala que:

[...] talvez seja mais prudente, mais correto, entender o pensamento foucaultiano como uma perspectiva; e, se quisermos compreendê-la melhor, será bastante útil marcar sua posição por aproximações e distanciamentos, descrevê-la e estudá-la por contraste com outros pensamentos e outras perspectivas. VEIGA-NETO, Alfredo. Ibid., p.27.

Nesse preâmbulo foucaultiano, trataremos de esclarecer a rede conceitual acerca das análises do referido filósofo sobre a categoria de análise ‘*poder*’, segundo a qual Michel Foucault debruçou-se vorazmente e que permeia substancialmente sua obra.

A analítica do poder em Foucault modela-se num contexto de imensas transformações que dizem respeito à transição de um sistema de produção feudal para o capitalista, assim

como a consolidação do segundo no decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX. Não obstante, neste cenário de mudanças estruturais, surgiram novas formas de organização social, espacial, política, econômica e cultural decorrentes, grosso modo, dessa metamorfose.

Foucault entende que uma sociedade sem relações de poder é uma abstração. Nesse sentido, o corpo social internaliza múltiplas relações de poder que não estão localizadas em nenhum local específico ou particular, como a estrutura estatal ou as instituições escolares, mas que são imanentes ao próprio corpo social.

Roberto Machado ao analisar esta questão assinala que o “poder [...] intervém materialmente atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder”. (MACHADO, 2007, p. XII)

Foucault concebe o poder como uma relação que transita pela sociedade, sendo exercida por todos sobre todos numa dinâmica capilar e, que, *a priori*, não deriva, necessariamente, do Estado. É também uma relação que não ocorre de cima para baixo, mas produz-se no enfrentamento de forças, em situações específicas, e surge de todos os lados e direções. Assim, ainda na visão de Machado:

a análise ascendente de Foucault não só propõe, mas realiza, estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar. O Estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e do qual também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi muitas vezes fora dele que se instituíram as relações de poder, essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, que, com tecnologias próprias e relativamente autônomas, foram investidas, anexadas, utilizadas, transformadas por formas mais gerais de dominação concentradas no aparelho de Estado. (Ibid., p. XIII- XIV)

Nessa direção, salienta Foucault (1999, p. 35):

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem [...] O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o poder inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários.

Corroborando esse pensamento, Duarte evidencia que:

[para Foucault] “o poder não é concebido como uma essência com uma identidade única, nem é um bem que uns possuam em detrimento dos outros. O poder é sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogenias e sujeitas a transformações; isto significa que o poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos e dos quais ninguém pode escapar, pois não se encontra uma região da vida social que esteja isenta de seus mecanismos.” (DUARTE, 2006, p. 47, grifo nosso)

A contribuição de Foucault para a compreensão das relações de poder é extremamente fecunda – como já se pode observar. No entanto, torna-se necessário compreender como se desenvolvem, atualmente, os mecanismos de controle social e como tais particularidades derivadas deste domínio manifestam-se no cotidiano e na dinâmica social. Nesse particular, é preciso esclarecer que para compreendermos a acepção do termo poder, na obra de Foucault, são necessários alguns deslocamentos estruturais.

O primeiro deslocamento se dá na direção de desconstruir a visão usual do poder. Nessa acepção, o poder tende a se apresentar como uma posse. Nota-se neste referencial uma separação entre aqueles que o controlam e, obviamente, aqueles que são controlados pelos primeiros. Nessa indicativa, o poder é entendido como algo que pode ser gerido racionalmente e aparece como um mecanismo circunscrito aos limites de um cargo, ou ainda, na personificação de agentes individuais ou de grupos de interesses. Para Foucault (2007b), essa concepção jurídico-discursiva, uma vez que é centrada na lei, provém das grandes instituições que se desenvolveram na Idade Média como a monarquia e o Estado nacional com seus aparelhos. Nesse contexto, o exercício do poder operava como instância de confisco, mecanismos de subtração, direito de apoderar-se da vida das pessoas para suprimi-la, quando atentavam contra a ordem. Ademais, o poder, nessas instituições, operava como mantenedor da justiça, sendo aceito socialmente.

A segunda mudança, ainda neste mesmo nível, diz respeito à percepção das positivities do poder. Foucault (2007b, 2007c), procura mostrar que é falso identificar o poder com a interdição, a proibição e com o castigo. Essas não são suas únicas e nem mais importantes características. Devemos, portanto, percebê-lo em sua eficácia produtiva, na efetividade de seu exercício formatando domínios de objetos, discursos de verdade, enfim, na produção do real.

Para Foucault, a resistência ao poder só existe dentro das relações de poder, como adversário, como contraponto ao poder. Por isso, jamais somos aprisionados por uma configuração imutável de poder. São essas resistências em choque com o poder que geram as infundáveis configurações das relações de poder.

Resumindo algumas proposições da analítica do poder em Foucault, podemos inferir que, grosso modo, o poder é concebido como relação que transita pela sociedade, sendo exercida por todos sobre todos. É também uma relação que não ocorre de cima para baixo, mas produz-se no enfrentamento de forças, em situações específicas, e surge de todos os lados e direções. Ainda, fica explícita, em diversos momentos, uma assimetria entre as duas representações do poder: o modelo jurídico-discursivo e o modelo representado pelos mecanismos.

Além disso, por compreender o poder como prática social construído historicamente, Michel Foucault, em sua analítica, examina dois mecanismos de poder sobre a vida que se desenvolveram a partir do século XVII: as *disciplinas* e a *biopolítica*. As primeiras atuam sobre o corpo individual, o corpo organismo, delimitam tempos, gestos; nas segundas, o alvo é o corpo população, (o corpo espécie) que define procedimentos coletivos. É sobre essa temática que discorreremos a partir de agora.

Foucault entende que as *disciplinas*:

Implicam numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’. (FOUCAULT, 2007c, p. 118)

Segundo o autor supracitado, a partir do século XII, as práticas de *disciplinarização* não cessaram de ganhar força, buscando cobrir todo o corpo social. Sua existência era parte constituinte de instituições como conventos e exército. Contudo, foi ao longo do século XVII e, sobretudo, na segunda metade do século XVIII, que esses mecanismos tornaram-se forma geral de dominação.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2007c, p. 119)

De acordo com Foucault, as disciplinas tentam regular a multiplicidade de homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve converter-se em corpos individuais que precisam ser utilizados, treinados, vigiados e, eventualmente, punidos. Assim, a função das disciplinas é distribuir os indivíduos no espaço. Consiste numa técnica de poder que responde às questões de como vigiar alguém, controlar sua conduta, suas atividades, de como ampliar seus rendimentos, suas capacidades, enfim, de como dispor um corpo em um lugar no qual ele seja mais útil. É a própria produção de *quadros vivos*, transformando os grupos de indivíduos confusos, inúteis e desordenados numa multiplicidade organizada para, a partir daí, extrair-lhe o máximo possível. Através da disciplina, criam-se corpos submissos que passam a desempenhar características meramente instrumentais frente a um poder constituído de disciplina e vigilância. Nessa lógica, fabrica-se o indivíduo “útil e dócil”.⁶

Foucault ao utilizar o *Panopticon*, idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, mostra a eficiência dessa máquina de vigiar. Ela proporciona a uns poucos vigiarem e fiscalizarem as ações e atitudes de uma multidão. Torna-se importante salientar que a referida “multidão” era confinada em escolas, asilos, quartéis ou prisões. A esse respeito Michelle Perrot assinala que:

⁶ (Cf. FOUCAULT, 1999, **Op. cit.**)

[...] trata-se dos famosos internatos do século XIX em que um pessoal feminino habitava e trabalhava sob o controle de religiosas especialmente formadas para exercer a disciplina fabril. Não se pode isentar o panopticon de tais preocupações, quando se constata que existe esta vigilância do inspetor principal sobre o pessoal responsável pelo enquadramento e, pelas janelas da torre, a vigilância sobre todos, sucessão ininterrupta de olhares que lembra o "cada camarada torna-se um vigia", a ponto de se ter realmente a impressão um pouco vertiginosa de se estar na presença de uma invenção que não seria dominada nem pelo próprio criador. E foi Bentham que, no início, quis confiar em um poder único: o poder central. Mas, ao ler Bentham, fica a pergunta: quem ele coloca na torre? Será o olho de Deus? Mas Deus está pouco presente em seu texto; a religião só tem um papel de utilidade. Então, quem? Afinal de contas, é preciso dizer que o próprio Bentham não vê bem a quem confiar o poder. (PERROT, 2007, p.220)

O *Panopticon* arquitetado por Bentham é uma estrutura que possui como princípio arquitetônico:

[...] uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada por vastas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda estrutura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior correspondendo às janelas das celas de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas das celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo *Panopticon* organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma é o princípio da masmorra invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar da luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e um olhar de vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2007c, p. 165-166)

A dinâmica do modelo panóptico permite uma vigilância de tal modo eficaz que o observado sente-se vigiado mesmo não sendo. Na verdade, a vigilância atua no âmbito simbólico, na perspectiva de que o indivíduo, privado de sua liberdade, entende-se observado todo o tempo. Foucault, nesse sentido, assinala que “no panopticon, cada um, de acordo com seu lugar, é vigiado por todos ou por alguns outros; trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências”. (FOUCAULT, 2007a, p. 220-221)

Porém, segundo Foucault (2007c), no século XVIII nota-se aparecer algo novo, que é, não um poder que investe no corpo dos indivíduos, mas um poder que vai lidar com um problema radicalmente novo: a população. Esse novo poder que se instala se dirige à

multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas ao contrário, como uma massa global.

Nesse sentido, os governos compreendem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um povo, mas com uma população, dotada de fenômenos específicos e possuindo variáveis próprias como natalidade, morbidade, esperança de vida, epidemias, fecundidade, dentre outros. A esse poder diferentemente das disciplinas, podemos dar o nome de *biopolítica*. Salienta Foucault, que os mecanismos implementados por essa biopolítica serão, sobretudo, estimativas estatísticas, previsões, medições globais; vão cuidar não de modificar fenômenos específicos ou individuais, mas no nível de acontecimentos gerais, naquilo que eles têm de global. (Cf. FOUCAULT, 2007b)

Nas palavras de Guilherme Castelo Branco:

a biopolítica [...] é um exercício de poder que diz respeito à população como um todo, e a questão mais terrível que se impõe está diretamente ligada ao segundo termo da expressão que caracteriza este modo contemporâneo de gestão de pessoas: **[fazendo viver e deixando morrer]**. (BRANCO, 2008, p. 86, Grifo nosso.)

Ainda nessa abordagem, Foucault indaga com certa perplexidade a dualidade presente nos discursos na esfera do biopoder que se apresentam erigidos na crença de estarem a serviço da vida, mas que atuam (preponderantemente) no sentido da morte. Eis os questionamentos:

[...] como é possível que o poder político mate, reivindique a morte, exija a morte, faça matar, dê a ordem de matar, exponha à morte não somente seus inimigos mas também seus cidadãos? Como um poder pode deixar morrer, se consiste em fazer viver? Como é possível, num sistema político centrado no biopoder, exercer o poder sobre a morte, exercer a função da morte? (FOUCAULT, 1996, p. 205 apud BRANCO, 2008, p. 86.)

Podemos denotar que as disciplinas e a biopolítica agem em níveis distintos. Enquanto as primeiras se encarregam mais de espaços fechados e grupos pouco numerosos, a segunda opera ao nível dos grandes espaços e das multidões. Dito em outras palavras, se por um lado as disciplinas cuidam do corpo-organismo, por outro a biopolítica se encarrega do corpo-espécie. Justamente por isso, essa tecnologia biopolítica é um poder que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute e que a integra. Segundo Foucault:

[...] As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com o seu corpo. Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder [...], não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico. (FOUCAULT, 1999, **Op. cit.**)

Justamente no sentido empregado acima, é que o poder toma como alvo principal o corpo humano, mas não para destruí-lo, mutilá-lo ou interditá-lo e sim para adestrá-lo. De acordo com Foucault (2007a), há uma notória vinculação entre racismo, sexualidade, ciência e degenerescência. Segundo esse autor, há inclusive um tipo de racismo fundamentado numa teoria de hereditariedade do sangue, entendido como elemento genético e que também possui a abrangência de um objeto mítico cuja função é simbólica, e que mesmo em seu sentido alegórico, tem a finalidade de apartação, transformando-se em racismo biológico e científico ainda no século XIX.

Nesse sentido Michel Foucault aponta que (2007a, p. 271):

[...] com efeito, no momento que os historiadores da nobreza como Boulainvilliers cantavam o sangue nobre dizendo que ele trazia em si qualidades físicas de coragem, de virtude, de energia, houve uma correlação entre as teorias da geração e os temas aristocráticos. Mas o que é novo, no século XIX, é o aparecimento de uma biologia de tipo racista, inteiramente centrada em torno da concepção da degenerescência. O racismo não foi inicialmente uma ideologia política. Era uma ideologia científica que podia ser encontrada em toda a parte.

A abordagem acerca da sexualidade no pensamento de Foucault possui uma importância estratégica e capital, haja vista que os holofotes que recaem sobre ela imprimem e ditam normas de comportamento corporal, que dependem individual ou coletivamente de um controle disciplinar em forma de vigilância permanente.

No campo da individualidade, a sexualidade está ligada ao mecanismo da procriação. Sendo assim, um corpo indócil e indolente pode afetar a trama da hereditariedade, pois pode vir a ser afetado por doenças degenerativas. Na sua abrangência coletiva, a sexualidade necessita de disciplina e regulação, pois um corpo “indisciplinado” pode trazer danos a outros corpos.

Num breve resumo acerca dessa temática, podemos salientar que a sexualidade é um ponto de articulação disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população. Em

decorrência da utilização desses mecanismos de controle social a medicina e a higiene passam a ter grande importância no século XIX, haja vista que esses dois campos de saberes incidem sobre os processos biológicos e orgânicos sobre a população e sobre o corpo. A exemplo disso, ainda Foucault (1999), mostra como na cidade operária do século XIX os mecanismos de controle sobre os corpos exercem sua própria organização do espaço, suas quadriculas, cada família em uma casa e as pessoas distribuídas por cômodos, seus controles *policiais* normatizando e colocando em visibilidade os indivíduos. Vê-se também, toda uma série de mecanismos que são, ao contrário, mecanismos de regulamentação, que incidem sobre a população enquanto tal. Mecanismos que dizem respeito a hábitos de poupança, higiene das famílias, escolaridade, esperança de vida, dentre outros. Percebe-se, portanto, que estamos diante de mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores.

2.2- Cultura, (Pós) Modernidade, Hibridismo, Identidade e Diferença

As categorias de análise acima citadas não foram colocadas de forma sequencial despropositadamente. Muito ao contrário, a conotação dada ao colocá-las e tratá-las em conjunto são, notadamente, as interrelações que entendemos nelas conter. Nessa perspectiva, assinalamos que abordá-las isoladamente poderia resultar numa fragmentação significativa conceitual e reflexiva, haja vista que se trata de elementos complexos e, a nosso ver, extremamente articulados. Nesse sentido, salientamos que a nossa estratégia consistirá em refletir acerca de cada um dos temas em destaque numa abordagem dialógica, histórica e interrelacional.

A historiografia tradicional⁷ considera como marco histórico inicial da modernidade a projeção do homem na busca pela razão humana. Nesse sentido, a procura pela autonomia do pensamento e a desvinculação das dos ideais divinos passa a ter notoriedade na ação coletiva da humanidade. Nesse particular, o que antes era atribuído a forças divinas por não se conseguir explicações plausíveis, era agora extraído de forma científica e com respostas racionais, por um homem que passa a confiar na sua razão como atributo indispensável à construção desse novo mundo que se inaugura. A partir desse momento até a contemporaneidade, a cultura conota-se enquanto categoria de análise social e pode ser estudada tanto na sua singularidade quanto na sua complexidade pluralista. Nesse sentido,

⁷ Há estudos e modelos que não utilizam a divisão tradicional da História entre Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Cf. BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978. 294p. (Debates ;131)

cabe traçar um panorama, obviamente sintético, das suas interfaces históricas, filosóficas e antropológicas.

Segundo o dicionário de sociologia de Allan Johnson, cultura é entendida como “o conjunto acumulado de símbolos, idéias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família. [...] constitui um dos principais elementos de todos os sistemas sociais e é conceito fundamental na definição da perspectiva sociológica.” (Cf. JOHNSON, 1997, p- 59).

Acerca da problematização e da conceituação acerca da categoria cultura, Peter Burke nos oferece uma possibilidade de entendimento. O referido historiador, ao analisar a cultura do século XIII na Europa, traz à tona a ampliação do conceito em tempos relativamente atuais. Nesse sentido, assinala o historiador que até o século XVIII:

O termo cultura tendia a referir-se à arte, literatura e música [...] hoje, contudo, seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros usam o termo "cultura" muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser apreendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante. (BURKE, 1989, p. 25).⁸

Os pesquisadores culturalistas contribuíram bastante no sentido de eliminação das confusões entre o que se refere à natureza humana e o que se refere à cultura. Eles foram muito atentos aos fenômenos de incorporação da cultura, no sentido próprio do termo, mostrando que até o corpo é trabalhado pela cultura. Não obstante, o legado da tradição cultural mostra que não é mais possível ignorar que atualmente a diversidade e o pluralismo de idéias não se manifestam em “selvageria” ou “barbárie”. Nesse sentido, o etnólogo francês Denys Cuche adverte que:

⁸ É importante salientar que o historiador anteriormente citado, apresenta a hipótese de que a cultura popular na entrada da era moderna, não era somente peculiar e limitada à minoria ilustrada do ocidente europeu. Nesse particular, e tentando nos fazer mais compreensível, tanto a maior parte de indivíduos que compunham a sociedade moderna (camponeses, mestres e aprendizes de ofícios, artesãos, entre outros) quanto sua pequena parcela erudita, compartilhavam de uma cultura popular comum. (Cf. BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**: Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.)

o debate mais crucial em torno da antropologia cultural é o que se refere à abordagem relativista das culturas, que enfatiza a pluralidade das culturas ao invés da unidade da cultura. Segundo esta abordagem, as culturas são tratadas como totalidades específicas, autônomas entre si, e, conseqüentemente, cada uma deve ser estudada em si mesma, na sua lógica interna própria. A questão principal é saber se este relativismo cultural é somente uma exigência metodológica ou também uma concepção teórica. (CUCHE, 2002, p. 88-89)

De acordo com Roque de Barros Laraia (2007, p. 30), “a primeira definição de cultura foi formulada do ponto de vista antropológico, [...] pertence a Edward Tylor, no primeiro parágrafo de seu livro *Primitive Culture* (1871).” *Primitive*, termo francês que se referia às realizações materiais de um povo e *Culture*, termo alemão que simbolizava os aspectos espirituais de uma comunidade. Naquele ano, Edward Tylor sintetizou-os no termo inglês *Culture*. Com isso, Tylor abrange num só vocábulo todas as realizações humanas e afasta cada vez mais a idéia de cultura como uma disposição inata, perpetuada biologicamente.

A temática da cultura para Tylor era concebida como um fenômeno natural, e assim, poderia ser analisada sistematicamente visando à formulação de leis que explicassem sua gênese e transmissão. Nessa perspectiva, a diversidade cultural foi explicada por Tylor como resultado da desigualdade dos estágios evolutivos de cada sociedade. Dessa forma, caberia à antropologia a tarefa de estabelecer uma escala civilizatória com dois extremos: um representado pelas sociedades européias; e o outro pelas comunidades periféricas⁹, ficando claro o princípio evolucionista unilinear. Neste sentido, a antropologia daria o maior exemplo de etnocentrismo, institucionalizado pela própria ciência¹⁰.

Max Weber, um expoente da sociologia racionalista que escreve entre o final do século XIX e início XX, comenta que somente o exame das forças racionais que movimentam a modernidade ocidental permite uma compreensão realista do sentido trágico da vida como experiência *múltipla* e *agônica*. E por conta disso é que a concepção racionalista de Weber – na

⁹ Nesse trabalho o conceito de periferia assemelha-se ao conceito de marginal, mas em alguns momentos se torna diferente. O sentido dado ao termo marginal explicita temas aparentemente sem importância, deixados de lado pela insignificância de seus atores sociais. Para periférico, pensa-se algo que se afasta de forma tênua desse conceito. Russel Wood, ao tratar das relações coloniais no âmbito administrativo e econômico, aplica um conceito de periferia antagonizando com o conceito de centro: “Aquilo que se constitui como um “centro” e como “periferia” é algo subjetivo, dependendo da perspectiva daquele que realiza tal aferição. Além disso, a paralaxe – a aparente mudança na posição daquilo que constitui o centro e a periferia resultante da mudança de posição do observador – seja em termos espaciais ou cronológicos, seja em termos das circunstâncias sociais e financeiras, demanda que os parâmetros e as limitações do presente estudo sejam claramente indicados.” RUSSEL WOOD, A.J.R. **Centros e periferias no Mundo Luso-brasileiro: 1500-1808**. In Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998. pag.189.

¹⁰ Essa discussão terá seus contornos melhor alinhavados no capítulo posterior, principalmente, quando discutirmos a força do Darwinismo Social no pensamento antropológico em fins do século XIX.

sua acepção mais ampla – está intimamente atrelada à imagem básica da existência humana como constituída de vivências, em última instância, irracionais e trágicas.

Na sua análise sobre a cultura, Max Weber salienta que:

de acordo com o sentido que se atribui ao conceito [...], podemos dizer que no setor da cultura tudo e nada está adaptado. Pois não é possível excluir da vida cultural o conflito ou a luta. É possível alterar seus meios, seus objetivos e até a orientação fundamental e seus protagonistas, mas não podemos eliminá-los [...]. O conflito está sempre presente, e as suas conseqüências são pelo menos tanto mais importantes quanto menos são percebidas, quanto mais assumem a forma de uma passividade indiferente ou cômoda, de um quimérico autoengano [sic], ou, inclusive a forma de uma ‘seleção’ (WEBER, 1995, p. 381).

Nobre (2000, p-88), ao ponderar acerca da dimensão da cultura na perspectiva weberiana, aponta que:

a tragicidade da cultura é a expressão da não-adaptação humana. Acontece que o último baluarte da busca pelo sentido da vida foi o próprio racionalismo. Com a hegemonia das ações racionalmente orientadas, superou-se os estágios da ingenuidade emocional e da inocência metafísica. O homem desencantado é aquele que se encontra esclarecido pelos avanços da racionalidade. Mas o racionalismo foi tão devastador que desencantou a própria crença iluminista nos poderes especiais da razão. Os propósitos de uma razão absoluta (Hegel) ou virtuosa (Kant), como as últimas das grandes ilusões metafísicas, foram desmistificados por racionalizações que se afirmam revelando irracionalidades e inconsistências.

A concepção que Max Weber possui acerca da cultura enquanto tragédia proporciona uma ironia, ou seja, conquanto divulgue os limites da racionalidade e o embasamento contraditório das questões últimas da existência, os enigmas sociais somente passam a ser apontados e delineados nas “coxias” do método racionalista. Não obstante, Weber nos oferece uma representação da cultura enquanto tragédia alinhada na defesa da sua metodologia social racionalista. Ademais, somente pelo resguardo das racionalizações é que a tragédia será ressignificada e auferida de consistência enquanto experiência histórica, quando a vida apresenta-se despida um significado superior. Assim, a questão da tragédia só vem a ser conjecturada em agregação com uma historicidade.

Nesta breve incursão histórica acerca do pensamento sobre a temática da cultura, destacamos o intelectual italiano Antonio Gramsci. Este desenvolveu o conceito de

hegemonia.¹¹ Esse conceito influenciou vários pensadores que trabalham com a perspectiva dos estudos culturais. Mesmo a própria escola marxista, da qual Gramsci é um dos maiores expoentes, foi influenciada pelo pensamento gramsciano, principalmente, os seus revisionistas, chegando mesmo a propiciar debates na escola de Frankfurt¹².

Um dos expoentes da escola frankfurtiana foi Walter Benjamin, que desenvolveu, entre outros conceitos, uma análise sobre a memória, narração e cultura que devem ser conjugados e entrelaçados. Nesse particular, salienta o professor Aloísio Monteiro:

Para Benjamin, a cultura deveria produzir um sistema no qual práticas sociais e sistemas simbólicos buscassem a garantia de articulação das particularidades humanas e sociais dos indivíduos. Então, nesse sentido, ela passa a ser o terreno sobre o qual os atores lutam pelas suas representações e espaços, dentro do qual, é desvelado e se desenvolve a relação social das diversas formas de diferenças, respaldadas historicamente pelas memórias das experiências de lutas passadas. [...] A cultura das identidades das experiências passadas, supõe a capacidade do ator social de se (re) nomear e de se fazer conhecer por outros sujeitos ao ressignificar as lutas marcadas nos ‘ecos de vozes que emudeceram’ nas memórias, passando a se revelar então, nas relações sociais nas quais se inscrevem, abrindo a possibilidade do germinar de outras estratégias para transformar as relações de exclusão e opressão vigentes. [...] o conceito de cultura assume valor heurístico, na medida em que, conduz ao aprendizado com o passado, através das memórias entrelaçadas com as experiências históricas de lutas vividas, como também, suas representações e significações intersubjetivas e coletivas. (MONTEIRO, 2005, p. 4)

Gramsci inspirou intelectuais que serviram de base também para a formulação do pensamento latino-americano. Louis Althusser, nas décadas de 60 e 70 do século passado, faz uma distinção entre o aparelho repressivo e o aparelho ideológico do Estado. O aparelho repressivo é formado pela polícia e pelas forças armadas é o encarregado da violência física,

¹¹ Segundo Gramsci, a hegemonia é a capacidade que as classes dominantes têm de manter o poder utilizando o consenso e não a coerção. Ou seja, não é utilizando a força e a violência que uma classe se mantém no poder, mas pela consenso obtido dentro sociedade civil de aprovação ao sistema de idéias e políticas defendidos por aquela classe. Gramsci entende que o aparelho responsável por esse consenso engloba escolas, igrejas, sindicatos e, principalmente a comunicação social. São os meios de comunicação – inter-relacionados com a infraestrutura e com outros elementos da superestrutura – são os responsáveis para a expansão da hegemonia, ao dar visibilidade para acontecimentos, interpretações e idéias que dão sustentação ideológica para a classe dominante. Cf. GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 341p. (Perspectivas do homem)

¹² Escola de Frankfurt é a designação histórico-institucional para Teoria Crítica Social. Fundada em 1923 no Institut für Sozialforschung, da Universidade de Frankfurt, mas ao mesmo tempo independente dela. A maioria dos fundadores era constituída por filhos assimilados de famílias judias da classe média alemã. Concebido por Felix Weil, Horkheimer e Pollock, a Escola de Frankfurt corporizaria uma das configurações paradigmáticas do chamado Marxismo Ocidental. Entre os nomes mais conhecidos da Escola contam-se Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamin, Lowenthal e Habermas. (Cf. WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006. 741p).

que pratica a repressão às manifestações, greves, passeatas e ocupações de terra. O aparelho ideológico é formado pelos meios de comunicação social, escolas, família, igrejas, partidos políticos e pela indústria cultural.

Para Althusser, a hegemonia da classe dominante vem do controle destes dois aparelhos. Tanto a repressão e a violência, quanto à circulação de idéias (violência simbólica) estão a serviço da ideologia dominante. Interessante lembrar que, para Gramsci, o aparelho ideológico também é violento, na medida em que inibe a emancipação da classe popular.

Também durante as décadas de 60 e 70, em Birmingham, um novo grupo de teóricos se reúne para estudar as questões culturais no que seria conhecido como Escola de Birmingham da corrente dos Estudos Culturais. Dois nomes se destacam: Raymond Williams e Stuart Hall. Essa escola se opunha ao paradigma funcionalista norte-americano e revia as posições da Escola de Frankfurt: enxergava a cultura como um conjunto interligado de todas as práticas sociais (significados, valores, experiências, hábitos e rotinas). Estas práticas moldam o curso da história.

Para os estudos culturais, os contextos histórico, econômico, social e cultural não são passíveis de isolamento. De acordo com Stuart Hall, a formação do consenso, acontece quando os meios de comunicação reproduzem os discursos dominantes fazendo prevalecer idéias hegemônicas por meio e dos sistemas simbólicos e da linguagem e estruturam os acontecimentos selecionados mediante esquemas ideológicos. A contribuição de Hall está no modo como esses discursos são decodificados pela audiência. Hall definiu 3 tipos de decodificação¹³: dominante, oposicional e negociada. A decodificação dominante é situa-se no senso comum, isto é, quando a mensagem soa como legítima, inevitável. A decodificação oposicional é aquela que interpreta a mensagem de modo contrário ao hegemônico. A negociada combina elementos dos dois modelos anteriores, num processo de contra-argumentação. Cada decodificação estaria associada a uma conjuntura social específica.

A antropologia interpretativa de Clifford Geertz estabelece a contenda sobre o estatuto da dimensão simbólica no pensamento social. Estampa-se assim uma importante modificação no olhar antropológico a partir de críticas severas ao etnocentrismo e ao determinismo biológico, tão característico do datado evolucionismo, para afirmar uma abordagem da humanidade como fruto de complexas construções simbólicas. Buscou-se *desvendar o tecido simbólico* criticando acerca da aceção do universo simbólico no social, significado que se apresenta sempre e ininterruptamente em contexto societário, não consistindo, porém, num

¹³ Cf. HALL, Stuart. **Codificação/Decodificação**. In: SOVIK, Liv (org.). Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003. p. 365-81.

código a ser entendido de maneira fria e longínqua, e dentro de uma multiplicidade de modos de ver o mundo e agir nele.

Nesse sentido, nos lembra o antropólogo:

o homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz boa parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É na carreira do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é menos importante. Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única — e sem dúvida ainda nos está modelando — assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum — nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido. (GEERTZ, 1989, p. 37-38)

Com uma posição teórica da cultura nessa direção, isto é, como uma relação simbólica que conduz e “controla” o comportamento social, e sendo a cultura vista como uma teia de produtos que o homem teceu, Geertz colabora para o desenvolvimento de uma crescente visibilidade dos processos inventivos pelos quais os objetos culturais são (re) inventados e tratados com notoriedade significativa. Na verdade, Clifford Geertz se dedica a realizar uma análise antropológica das dimensões culturais da política, da religião e dos costumes sociais. Para realizar tal análise, Geertz se ampara em vários exemplos, que vão desde a etnografia da briga de galos balinenses até a análise dos sistemas de casamento em parentesco europeus medievais. No âmbito destes estudos, percebe-se que, como composição estruturante na organização das sociedades está a cultura. Nesse pormenor, cabe aludir que o autor indica que a corpo social pode ser definido como um sistema cultural de organização (e de controle) das coletividades. Este sistema social está regulado em um mecanismo de significação do poder por meio da posse dos signos de domínio (por quem controla as altas esferas econômicas e sociais) e da subordinação dos componentes de uma comunidade política a tais signos.

Ainda na análise de Geertz, a cultura é a mediação entre o poder e o objeto de sua ação. Nesse sentido, o autor redefine o conceito de cultura para a antropologia. Nessa revisão conceitual, a cultura passa a ser entendida como um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos e materializado em comportamentos. Não obstante, Geertz corrobora a idéia de que as imagens públicas da conduta (cultural) são vistas como os

mais eficazes elementos do controle social. Nessa perspectiva, a dimensão cultural atinge o *status* de controle do comportamento em sociedade e, concomitantemente, (re) cria tais comportamentos em consonância com o seu teor ideológico. Outrossim, baseado na perspectiva de que as culturas possuem intrinsecamente aparatos ideológicos próprios e previamente delimitados, os princípios que são aceitos pelo senso comum como indiscutíveis e que definem o que é valorizado ou desvalorizado em termos comportamentais em determinado grupo humano é dotado de ideologia.

Cabe ainda ressaltar que Clifford Geertz se dedica a desenvolver uma Fenomenologia da Cultura¹⁴. Esse método seria empregado no sentido de se analisar os elementos constitutivos da cultura a partir do estudo da percepção dos sujeitos nela inseridos. Nessa direção, Geertz salienta que a interpretação do discurso social é parte essencial da análise cultural.

No campo específico da historiografia, há algumas abordagens atuais que se fundamentam em discutir a cultura sob a ótica das camadas populares. Nessa perspectiva, e diante das várias elucubrações acerca do que se entende como *Cultura Popular*, um conceito que se mantém relativamente aceito entre os estudiosos seria a análise de um conjugado de práticas culturais exercidas pelos extratos socialmente inferiores de uma determinada sociedade. Outrossim, fica subentendido que no limiar dessas fundamentações teóricas um apontamento se torna notório e perfaz convergente, isto é, não há discordância acerca da composição hierárquica entre as classes sociais em qualquer tempo histórico analisado.

Um historiador que nos chama a atenção acerca das tessituras travadas sobre a cultura, e mais particularmente, da cultura popular é o italiano Carlo Ginzburg. Na obra *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*, o autor trata de discutir as idéias de um moleiro que foi acossado, julgado e queimado pela “Santa” Inquisição na conjuntura do desenvolvimento da imprensa e da Reforma Protestante. Outrossim, Ginzburg nos revela como o moleiro italiano (*Menocchio*) alfabetizado foi acusado pelos inquisidores por possuir pensamentos impróprios à luz das tradições da época. Segundo o autor, tais idéias seriam oriundas e apreendidas das leituras que o moleiro realizava.

Ginzburg assinala na parte inicial do seu livro, depois de uma varredura crítica sobre os vários autores e obras que debateram o tema da cultura, que o desnivelamento cultural existentes nas sociedades – supostamente – civilizadas foi a implicação imperativa para o surgimento de disciplinas tais como a Antropologia Social e a História das Tradições

¹⁴ Cf. GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 204p. (Etnologia)

Populares. Entretanto, Ginzburg salienta que somente muito tardiamente que o conceito de cultura passou a abrigar e descrever crenças, atitudes e modos de comportamentos próprios das camadas populares. Esse novo “espírito” conceitual, somente se configurou com o advento da chamada Antropologia Cultural. Através dela, uma circulação que denota um movimento em duplo sentido passou a reconhecer como cultura tanto os caminhos percorridos pelas culturas dos povos socialmente desprestigiados (*exóticos*), quanto das camadas abastadas (*povos civilizados*). Nesse pormenor, o historiador italiano aponta que:

só através do conceito de "cultura primitiva" é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como "camadas inferiores dos povos civilizados" possuíam cultura. A consciência pesada do colonialismo se uniu assim à consciência pesada da opressão de classe. Dessa maneira foi superada a concepção antiquada de folclore como mera coleção de curiosidades, mas também a posição de quem distinguia nas idéias, crenças, visões de mundo das classes subalternas nada mais do que um acúmulo desorgânico de fragmentos de idéias, crenças, visões de mundo elaboradas pelas classes dominantes provavelmente vários séculos antes. (GINZBURG, 1987, p. 17).

Carlo Ginzburg valeu-se basicamente de fontes escritas. Sua fonte básica e primária fundamentou-se, em inquéritos abertos pela inquisição. Obviamente, que tais fontes foram escritas pelos próprios inquisidores, isto é, o historiador somente se amparou em registros de sujeitos que mantinham a hegemonia do poder. As classes populares, que muitas vezes se encontravam em franca oposição aos inquisidores, foram apagadas da História, pois, em tempos de inquisição, eram predominantemente orais. Nesse ínterim, o historiador terá, inevitavelmente, que trabalhar com aspectos da cultura popular mediado por filtros e intermediários.

Segundo o autor, “a escassez de testemunhos sobre o comportamento e atitudes das classes subalternas do passado é com certeza o primeiro – mas não o único – obstáculo contra o qual as pesquisas históricas do gênero se chocam.” (Idem. Ibidem. p. 16)

Ainda em Ginzburg, podemos avaliar que a cultura é entendida de forma dinâmica, visto que não é estanque e estática. Ademais, a cultura se instala num arcabouço de circularidade entre as camadas sociais. Nesse sentido, o historiador italiano parte do pressuposto que é necessário e possível trabalhar com o que é produzido pelas camadas populares. Para o autor de *O Queijo e os Vermes*, há uma conjectura simbólica e ideológica que considera que existe uma cultura superior e outra subalterna. Nessa perspectiva, a cultura

– supostamente - erudita, ao entrar em contato com as culturas – ditas – inferiores, retrocederia a patamares inferiores e vulgares e, concomitantemente, deformaria seu *status quo* no bojo das hierarquias sociais. Por assim entender, a circularidade cultural significaria exatamente a subversão dessa ordem, isto é, pressupõe que entre as culturas há interrelações recíprocas e interdependentes, sem valorização ou sentido maior a qualquer uma delas. Nesse direcionamento, a cultura popular passaria a ser entendida não como um objeto exclusivo de uma ou outra classe, mas, como constituinte e sujeito do conjunto do corpo social.

A noção de circularidade cultural em Ginzburg demonstra que é possível haver harmonia na pluralidade presente nas identidades coletivas, corroborando o dinamismo interrelacional movimento de penetração dos produtos culturais entre as esferas hierárquicas do corpo social. Ademais, o conceito destacado constata que os discursos e representações das camadas da cultura letrada e erudita inserem-se e dinamizam-se nas práticas e nos símbolos dos setores iletrados, e que, da mesma maneira, as camadas iletradas perpassam a cultura dominante e deixam nelas profundas características e influências na chamada cultura erudita. Em síntese, podemos dizer que o conceito de circularidade cultural desenvolvido por Carlo Ginzburg, faz referência e se aplica à mutabilidade dos universos simbólicos e representativos das sociedades socialmente hierarquizadas.

As discussões sobre as identidades (individuais e coletivas) somam-se à problemática dos elementos que se misturam no bojo dos embates travados atualmente campo dos estudos culturais. Nessa envergadura teórica de base culturalista, outros conceitos se integram, engrossando o debate da teoria social acerca das discussões das identidades. Por assim dizer, adentrar nas discussões que envolvem o campo das identidades pressupõe, necessariamente, o estabelecimento de um diálogo com a conjuntura sócio-política a qual todos estamos inseridos, isto é, nas relações – supostamente - *pós-modernas*. Antes, porém, cabe uma breve reflexão sobre o que se entende sobre a *modernidade* identificando permanências e continuidades históricas entre elas.

Acerca do que se pode entender sobre o significado de modernidade, Giddens (1991, p. 08) assinala que:

modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta.

Hobsbawm (1990, p. 27) parece estar de acordo com o ponto de vista anteriormente citado quando aponta que *a característica básica da nação moderna e de tudo o que a ela está ligado é a sua modernidade*. Na verdade, o que marca profundamente a sociedade “moderna” é a intensidade das transformações, principalmente relacionadas à expansão dos centros urbanos com o advento da industrialização.

Não obstante e também na tentativa de analisar a modernidade, o antropólogo argentino, radicado no México, Néstor García Canclini, aponta que:

A modernidade é vista então como uma máscara. Um simulacro urdido pelas elites e pelos aparelhos estatais, sobretudo os que se ocupam da arte e da cultura, mas que por isso mesmo os torna irrepresentativos e inverossímeis. As oligarquias liberais do final do século XIX e início do XX teriam feito de conta que constituíam Estados, mas apenas organizaram algumas áreas da sociedade para promover um desenvolvimento subordinado e inconsistente; fizeram de conta que formavam culturas nacionais e mal construíram culturas de elite, deixando de fora enormes populações indígenas e camponesas que evidenciam sua exclusão em mil revoltas e na migração que ‘transtorna’ as cidades. Os populismos fizeram de conta que incorporavam esses setores excluídos, mas sua política igualitária na economia e na cultura, sem mudanças estruturais, foi revertida em poucos anos ou se diluiu em clientelismos demagógicos. (CANCLINI, 2006, p. 25)

Nesse debate acerca do “espírito” moderno e de suas contradições subjetivas, que se articula com o hibridismo estrutural da América Latina, Néstor García Canclini (filósofo e antropólogo argentino e radicado no México) aponta que:

também na sociedade e na cultura mudou o que se entendia por modernidade. Abandonamos o evolucionismo que esperava a solução dos problemas sociais pela simples secularização das práticas: é necessário passar, dizia-se nos anos 60 e 70, dos comportamentos prescritivos aos eletivos, da inércia de costumes rurais ou herdados a condutas próprias de sociedades urbanas, em que os objetivos e a organização coletiva seriam fixados de acordo com a racionalidade científica e tecnológica. Hoje concebemos a América Latina como uma articulação complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais), um continente heterogêneo formado por países onde, em cada um, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento. (CANCLINI, op. cit. p- 28)

Não obstante, Canclini aproveita para situar seu conceito acerca da cultura em tempos de pós-modernidade. Na sua perspectiva, não há um tempo histórico demarcado, generalizante e incontestado que possa configurar como o marco inicial da “nova modernidade”.

Na verdade, o antropólogo sugere uma abordagem híbrida sobre as relações em sociedade que interaja e integre coletivamente seus atores sociais¹⁵.

[...] concebemos a pós-modernidade não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se. A relativização pós-moderna de todo o fundamentalismo ou evolucionismo facilita revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo, sobre a qual ainda simula assentar-se a modernidade, elaborar um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas de sensibilidade coletiva. (CANCLINI, op. cit. p. 28)

As lutas travadas pelo movimento liberal que se fez em nome das liberdades¹⁶ e contra as sobrevivências dos privilégios do Antigo Regime repercutiram na formação das novas mentalidades, subsidiando novos direcionamentos simbólicos e ressignificando as identidades coletivas junto à estrutura social. Nessa perspectiva, aponta Stuart Hall:

é agora lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Isso não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos mas que a individualidade era tanto ‘vívida’ quando ‘conceptualizada’ de forma diferente. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. (HALL, 2006, p. 24-5)

Concomitantemente ao processo do desenvolvimento das inovações tecnológicas nas sociedades modernas, assistimos as transformações de caráter cultural. Nesse contexto, vimos acontecer a perda paulatina da autoridade e do poder de atuação da igreja junto à política dos

¹⁵ Néstor García Canclini usa, predominantemente, o conceito de *hibridismo* se referindo a interrelação ou *mistura cultural*. Nesse particular, hibridação seria a relação entre as culturas, formando uma nova e diferente cultura e criando a variedade cultural. Para Canclini, a modernidade tardia transcende a rigidez entre as culturas que a modernidade preconizava. Outrossim, a fragmentação da sociedade e da identidade contribuiu para a formação das culturas híbridas - formas novas de cultura que misturam elementos das *culturas popular, culta e massiva*.

¹⁶ De acordo com o historiador René Rémond, “o liberalismo é, primeiramente, uma filosofia global. [...] muitas vezes ele costuma ser reduzido a seu aspecto econômico, [...] ele deve ser recolocado numa perspectiva mais ampla e que nada mais é do que um ponto de aplicação de um sistema completo que engloba todos os aspectos da vida na sociedade, e que julga ter resposta para todos os problemas colocados pela existência coletiva. O liberalismo é também uma filosofia política inteiramente baseada na idéia de liberdade, de acordo com a qual a sociedade política basear-se e encontrar sua justificativa na consagração da mesma. [...] Trata-se também de uma filosofia social individualista [...] O liberalismo é, portanto, o disfarce do domínio de uma classe, do aqumbarcamento do poder pela burguesia capitalista: é a doutrina de uma sociedade burguesa, que impõe seus interesses, seus valores, suas crenças.” (Cf. RÉMOND, René. **O século XIX: 1815-1914**. Introdução à história de nosso tempo. Tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Editora Cultrix, 1990. passim. p. 26-32)

estados, assim como o declínio da influência das crenças religiosas por parte da sociedade européia. Tais perdas se alicerçaram na difusão e na produção de materiais impressos que dinamizaram as formas de comunicação e criaram novos símbolos de poder. Outrossim, o monopólio sistemas de conhecimento e aprendizado que eram difundidos pela igreja católica também foram fragmentados pelo avanço do protestantismo.

A prova mais evidente dessa decisiva vitória da ideologia secular sobre a religiosa é também seu mais importante resultado. Com as revoluções americana e francesa as principais transformações e sociais foram secularizadas. Os problemas das revoluções holandesa e inglesa dos séculos XVI e XVII ainda foram discutidos na linguagem tradicional do cristianismo, ortodoxa, carismática e herege. Nas ideologias dos americanos e franceses, pela primeira vez na história da Europa, o cristianismo foi deixado de lado. A linguagem, o simbolismo e o costume de 1789 são puramente não cristãos. (HOBSEBAWM, 2003, p. 307)

Os séculos XIX e XX assistiram a um crescimento industrial e tecnológico de dimensões gigantescas e sem precedentes na história da humanidade. Nesse sentido, a modernidade trouxe consigo a utilização da eletricidade e do petróleo como fontes de energia e na criação de matérias-primas e tecidos sintéticos produzidos nas indústrias químicas. Ao mesmo tempo, foram feitos investimentos estatais e privados no setor de transportes, como construção de ferrovias, abertura de portos marítimos e estradas de rodagem para escoar a produção. Outrossim, o uso de novas tecnologias permitiu o aumento da produção e gerou a necessidade de ampliação de mercados consumidores. O sistema capitalista passou da fase monopolista para a etapa financeira numa perspectiva de capital “sem pátria”, em que as especulações financeiras voláteis definem o arcabouço da economia mundial¹⁷.

É notório que o mundo moderno proporcionou vários incrementos tecnológicos para as esferas da vida cotidiana e do desenvolvimento industrial. Entretanto, vale ressaltar que esse

¹⁷ No desenrolar do século XX, o capital assumiu um caráter volátil. Ele também passou a ser chamado de “sem pátria” porque na maioria dos países capitalistas do mundo moderno não há barreiras e controle de entrada e saídas de capitais nos mercados financeiros. Essa perspectiva está inserida na gênese do pensamento neoliberal que se instalou em vários países do mundo capitalista. Nesse pormenor, vale ressaltar que os estados nacionais se colocam numa posição não-intervencionista na economia e as leis do mercado internacional se superpõem às estruturas e anseios locais e regionais. O capital “sem pátria” também é conhecido como *capital especulativo* e, normalmente, causa grandes transtornos aos bancos centrais do mundo, pela volatilidade e dificuldade de controle. (Cf. ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.)

desenvolvimento desencadeou inúmeras guerras e levou o mundo a barbárie, genocídios preconceituosos que dizimaram milhões de pessoas na busca desenfreada por imposição e manutenção de poder econômico e político em escala mundial.

Do século XV até o XIX, a violência dos colonialistas e imperialistas europeus contra os povos da África, Ásia e América foi “justificada”, principalmente, como uma tarefa civilizadora a ser cumprida pelos povos “mais desenvolvidos”. A conquista dos Incas e dos Astecas, nos atuais estados do Peru e México, respectivamente, são casos modelares. Esses dois povos tradicionais foram dizimados em nome da fé cristã. Assim, os conquistadores espanhóis consideraram um dever acabar com sociedades que faziam sacrifícios humanos e cultuava diversos deuses. A escravidão negra, como outro exemplo de desrespeito cultural, era afirmada como legítima, pois permitia aos nativos africanos conhecerem o cristianismo, serem batizados e trabalharem de modo considerado “civilizado” pelos europeus da época.

Nesse sentido assinala Jean-Paul Sartre:

a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho: assestam-se os fuzis sobre o camponês; vêm civis que se instalam na terra e o obrigam a cultivá-la para eles. Se resiste, os soldados atiram, é um homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão-lhe fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade. (SARTRE, 1979, p. 9-10)

A falácia do discurso do modelo de superioridade e civilização européia começou a ser desmoronado no século XX, principalmente pelas guerras mundiais. Os povos - ditos - civilizados empreenderam genocídios em escala nunca antes vista, incluindo a população civil, com o uso de armas químicas e outras tecnologias voltadas ao extermínio. Somente na Segunda Guerra Mundial (1939-1944), os nazistas exterminaram milhões de judeus, ciganos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, comunistas e negros. Não obstante, os Estados Unidos da América destruiu duas cidades japonesas com poderosas bombas atômicas (fato que ainda gera doenças em virtude da radiação química lançada na atmosfera). Sobre esse conceito de progresso, assinala Walter Benjamin:

a teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. Segundo os social-democratas, o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, idéia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. (BENJAMIN, 1994, p. 229)

Esses fatos são somente alguns dos variados exemplos que contribuíram para desgastar a imagem, sem, no entanto, eliminá-la completamente, e que serviram como arcabouço ideológico de dominação das “nações civilizadas”. Isso porque uma idéia apregoada por vários séculos e presente, direta e indiretamente, na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo não se desfaz facilmente. Nesse pormenor, os Estados Unidos, ao receber o bastão da liderança da *civilização ocidental, branca e cristã*, dão continuidade à existência dessa mentalidade. Entretanto, houve uma significativa mudança na metade do século XX, quanto ao equilíbrio de forças entre os países abastados: a Europa, arrasada pela guerra, deixou de ser o centro político e econômico do mundo, pois se dividiu, e tornou-se zona de influência dos Estados Unidos e da União Soviética. Paralela a essa mudança, fortaleceu-se a crítica ao eurocentrismo em vários campos das ciências humanas, da política e da ideologia.

O surgimento de um espaço para a visão dos vencidos é uma mudança historiográfica que não pode ser atribuída a um único autor ou tendência, nem mesmo a um momento exato. Mas a Segunda Guerra Mundial foi, sem sombra de dúvidas, um importante fator na construção de um pensamento contra-hegemônico que se manteve crítico frente ao contexto de arbitrariedades apregoadas pelos países dominantes. Nesse sentido, Walter Benjamin, filósofo alemão perseguido pelos nazistas, acreditando que ficou evidenciado a barbárie inerente aos feitos das classes e países hegemônicos, delineou novos caminhos para o entendimento das sociedades, alegando que a história deveria ser escrita também sob o ponto de vista dos derrotados. Nessa direção, Walter Benjamin (1994, p. 224) propôs *escovar a história a contrapelo*, ou seja, *dar voz e vez a pessoas e personagens históricos que a história emudeceu*. Trata-se, na verdade, de contrapor a idéia do triunfalismo historicamente homogêneo das elites econômicas, políticas e raciais, dando “voz” a agentes e memórias sociais sempre silenciadas. Nesse particular, assinala o filósofo:

nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (Ibidem. p. 225)

No final do século passado, vários grupos notadamente oprimidos passaram a buscar, escrever a *contrapelo* suas histórias. Os negros nas sociedades (aberta ou veladamente) racistas; as mulheres nas sociedades marcadamente patriarcais e, portanto, machistas; os trabalhadores; as minorias étnicas; mulheres e homens com diferentes opções sexuais; etc. Alguns lamentam o que chamam de fragmentação da história (ou seu esmigalhamento)¹⁸. Outros argumentam que o que está ocorrendo não é uma busca da história (considerada ciência, método e crítica), mas de memórias que sirvam às necessidades de afirmações de grupos¹⁹.

Há outros ainda que afirmam que a história finalmente encontrou um multiplicidade de eixos ou focos. A história universal, única, homogênea, que traz apenas uma teoria da história, da sociedade e do homem é que está em crise profunda e irreversível. Nas palavras do historiador francês Marc Ferro:

o espelho quebrou. A história universal morreu, está morta por ter sido a miragem da Europa, que a dimensionou na medida de sua própria mudança. Os outros povos dela só participavam, a título de passageiros, quando a Europa andou por eles; no Egito, por exemplo: antes de nascer, depois sob Roma, no tempo da Cruzada ou de Bonaparte, de Mehmet-Ali ou de Nasser. Verdade para o Egito, verdade também para a Índia, a Armênia e que sei eu: a história deles só era História quando se cruzava com a nossa. (FERRO, 1983, p. 290)

Em *Modernidade Líquida*, obra do cientista social polonês Zygmunt Bauman, está delineada as faces do colapso e superação da sociedade *moderna*. Não obstante, o autor aponta os caminhos que desembocam numa perspectiva de que outro modelo social já se encontra em construção. Essa “nova” sociedade designada por *líquida* difere da modernidade que preconizava a estabilidade e a *solidez* estrutural de suas bases. Segundo o sociólogo, tanto a “fluidez” como a “liquidez” são características dessas sociedades que se diferenciam das sociedades “sólidas”, ou seja, da sociedade moderna que foi notadamente marcada pela tradição. Ademais, vale salientar que o autor não define um marco histórico exato e definitivo, como é próprio da sociedade e da história tradicional moderna, em que se teria iniciado a edificação da nova modernidade.

Dennis de Oliveira, analisando os conceitos do sociólogo polonês, assinala que:

¹⁸ Cf. DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales a Nova História. Bauru: EDUSC, 2003.

¹⁹ Cf. MALERBA, Jurandir. **A velha história**: teoria, método e historiografia. Campinas: Papirus, 1996.

Bauman define modernidade líquida como um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; e o divórcio e a iminente separação total entre poder e política. (OLIVEIRA, 2009, p. 14)

Acerca do esclarecimento do conceito de pós-modernismo, salienta o ensaísta Jair Ferreira dos Santos:

o pós-modernismo desenche, desfaz princípios, regras, valores, práticas, realidades. As *des-referencialização* do real e a *des-substancialização* do sujeito, motivadas pela saturação do cotidiano pelos signos, foram os primeiros exemplos. [...] Entendamos ainda que o pós-modernismo é um ecletismo, isto é, mistura muitas tendências e estilos sob o mesmo nome. Ele não tem unidade; é aberto, plural e muda de aspecto se passamos da tecnociência para as artes plásticas, da sociedade para a filosofia. Inacabado, sem definição precisa, eis por que as melhores cabeças estão se batendo para saber se a ‘condição pós-moderna’ – mescla de purpurina com circuito integrado – é decadência fatal ou renascimento hesitante, agonia ou êxtase. Ambiente? Estilo? Modismo? Charme? Para dor dos corações dogmáticos, o pós-modernismo por enquanto flutua no indecível. (SANTOS, 1986, p. 18-9)

Bauman acredita que a sociedade do século XXI difere muito pouco da que abriu as cortinas do século passado, principalmente no que tange a sede de uma competitividade desenfreada, assim como a obsessividade opressiva e inerradicável, inerentes e subjacentes à lógica moderna, ainda se configuram no projeto da sociedade *líquida*. Entretanto, o sociólogo admite que a *modernidade líquida* apresenta duas concepções notadamente nova e diferentes em relação à modernidade do início do século passado. Nesse sentido, ele aponta:

a primeira é o colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna: da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um *telos* alcançável da mudança histórica, um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos em todos ou alguns aspectos postulados: do firme equilíbrio entre oferta e procura e a satisfação de todas as necessidades; da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida; das coisas humanas que se tornam totalmente transparentes porque se sabe tudo o que deve ser sabido; do completo domínio sobre o futuro – tão completo que põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e consequências imprevistas das iniciativas humanas. A segunda mudança é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e

propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado, [...] Essa importante alteração se reflete na realocação do discurso ético/político do quadro da ‘sociedade justa’ para os ‘direitos humanos’. [...]. As esperanças de aperfeiçoamento, em vez de convergir para grandes somas nos cofres do governo, procuram o troco nos bolsos dos contribuintes. (BAUMAN, 2001, p. 37-8)

No advento do terceiro milênio, os sujeitos sociais buscam afirmação de suas identidades numa lógica multiculturalista²⁰. No signo da pós-modernidade, ou da modernidade fluida ou líquida, as diferenças individuais e coletivas compõem o quadro social multifacetado e híbrido. Nas palavras de Hall,

o sujeito pós-moderno, conceptualizado não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, op.cit., 12-3)

Não encontramos um conceito definitivo acerca das identidades coletivas nas Ciências Sociais. Entretanto, essa colocação de Hall acerca da mobilidade do sujeito pós-moderno, parece compor um cenário que esteja próximo de uma futura definição. Por enquanto, usaremos a categoria identidade para designar processos de pertencimento a uma determinada cultura, classe social ou etnia. Nesse particular, partimos do pressuposto que as identidades devem buscar responder a aspectos subjetivos de atores sociais, haja vista que na mobilidade identitária híbrida que caracteriza a liquidez contemporânea. Destarte, encontramos no imaginário social coletivo a prerrogativa de enquadramento que desqualifica as identidades num objeto único e simplista. Nesse sentido, freqüentemente nos deparamos com as seguintes expressões: *identidade étnico-racial*, *identidade política*, *identidade religiosa*, *identidade cultural*... Entendemos, no entanto, que as identidades na perspectiva pós-moderna, são frutos de processos notadamente complexos, efêmeros e diluídos. Ainda na perspectiva de Hall,

²⁰ Stuart Hall distingue os conceitos *multicultural* e *multiculturalismo*. Segundo ele: “Multicultural é um termo qualificativo que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que detêm algo de sua identidade ‘original’. Em contrapartida, o termo ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.” (Cf. HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 50)

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

Concordando com Hall, não temos somente uma ou outra identidade, mas um conjunto amplo delas. Dizer que somos (somente) o país do carnaval, do samba e do futebol é reduzir profundamente o nosso quadro cultural. Não obstante, cremos que identidade é um processo de constituição social que, se bem conduzido, pode ser um mecanismo de construção coletiva de promoção de igualdade na diversidade cultural. Tomaz Tadeu da Silva nos oferece uma possibilidade de entendimento do conceito de identidade que muito se aproxima ao pensamento de Stuart Hall. Segundo ele:

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. **A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.** A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-7, grifo nosso)

Ainda na acepção de Silva, (op. cit., p. 74) “identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência.” Tal atrelamento, entretanto, situa-se no patamar da descontinuidade, haja vista que nesta relação de conexão não há posição pacífica e harmoniosa, mas, fundamentalmente, assimetria e disputa de poder. Nesse particular, o teórico do currículo e dos estudos culturais aponta que:

a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, **sempre**, as operações de incluir e excluir. [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, op. cit., p. 82, grifo nosso)

Berger & Luckmann, (1996, p.228) entendem que “os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social de forma que quanto mais subalterno é o grupo, maior a dificuldade em legitimar ou expressar sua identidade.” Nessa perspectiva, e tomando como referência nosso quadro multicultural notadamente híbrido e formado por inúmeras descontinuidades e desigualdades sociais, econômicas e culturais, passamos a conviver com o gosto amargo da discriminação e do preconceito das mais variadas ordens.

Nessa discussão, vale assinalar que na perspectiva aberta no campo do multiculturalismo e da defesa dos direitos subjetivos às diversidades individuais e coletivas, as diferenças costumam ser naturalizadas frente ao discurso pós-moderno que, benevolmente, trata de relativizar ações de natureza desrespeitosas baseadas no apelo à tolerância. Ora, quem tolera, suporta e, nesse sentido, não respeita nenhuma diferença; apenas convive com o diferente, sem, portanto, reconhecer os aspectos de subjetividade do outro. Esse escamoteamento das diferenças esconde o potencial político que envolve grupos minoritários que ainda buscam reconhecimento na sociedade.

Dentro do quadro multicultural que configuram a *aldeia global*²¹, vários movimentos sociais organizados têm (re) surgidos com o espírito de luta no combate das injustiças sociais historicamente acumuladas. Falamos de reivindicações específicas de negros, índios, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades especiais e outras minorias.

Esta luta é travada não somente contra o Estado, na perspectiva de garantirem políticas públicas que amenizassem as dores do preconceito e do desrespeito que socialmente esses grupos sempre estiveram sujeitos, mas também, e, sobretudo, pela dignidade e integridade física, psíquica, mental e intelectual de seres humanos diferentes dentro de uma sociedade hierarquizada que mantém privilégios de cor, “raça” e credo.

É salutar a observação de que não estamos defendendo um modelo fechado de coexistência social ou tentando resgatar valores ou tradições seculares da nossa cultura, mas sim, partindo da perspectiva de que o processo de construção de identidades se dá no campo de enfrentamento político. Outrossim, salientamos que uma das marcas que ficaram na relação que travamos com os nossos colonizadores foi a subjugação de indígenas e africanos

²¹ “Aldeia global” é um conceito do sociólogo canadense de Marshall McLuhan que analisa a passagem de uma civilização moldada na comunicação impressa para a comunicação de base eletrônica. De uma comunicação fragmentada, linear, de propagação lenta e de caráter individualizado, passou-se para outra integrada, não linear, de propagação imediata e de caráter comunitário. Acreditava que os meios de comunicação como rádio e televisão permitiam a todos participar da vida de todos, num envolvimento social global. Pelos meios eletrônicos, o mundo tornar-se-ia um grande vilarejo, uma aldeia global. (Cf. MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2002)

que foram utilizados como trabalho compulsório nestas terras. Não obstante, ressaltamos que estamos nos situando na perspectiva defendida por Tomaz Tadeu, que entende que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.” (SILVA, op. cit., p. 76)

03- Alcances, Limites e Desafios ao Povo Negro Brasileiro

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia, no Brasil colonial ou imperial, acreditar que a escravidão seria aqui, por causa de nossa índole cristã, mais humana, suave e doce que entre outros lugares? [...] Como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção? Entretanto, a idéia da democracia racial não só se arraigou. Ela se tornou um *mores*, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da “contribuição brasileira” ao processo civilizatório da humanidade. (FERNANDES, 1989, p.17)

3.1- Origens do Preconceito “Racial” e uma (Breve) História do Brasil Negro

Encontramos, [...] aqui o homem em seu estado bruto. Tal é o homem na África. Porquanto o homem aparece como homem, põe-se em oposição à natureza; assim é como se faz homem. Mas, porquanto se limita a diferenciar-se da natureza, encontram-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e pela pobreza; é um homem estúpido. No estado da selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido. O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações européias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano. [...] (HEGEL, 1928, p. 193-4)

A imagem comum da África é algo como está descrito acima, ou seja, de um continente único e sem história, dominado por seres hostis em volta de enormes florestas e rodeado por pobreza e miséria absolutas. Há ainda, uma visão de um homem pré-histórico – com toda a carga negativa que o conceito representa – caracterizado por uma cultura estagnada, sem condições de ascensão social ou como um agente passivo doente e maltrapilho: sem civilização e alheio às possibilidades de transposição à vida moderna.

Nos meios intelectuais da Europa moderna, os africanos eram vistos como povos que não dominavam o registro da escrita. Nesse sentido, difundia-se a errônea idéia de que eram “povos sem história” e condenados a estagnação social por sua natureza selvagem. Não obstante, o continente africano sempre foi atribuído um caráter homogêneo e uniforme, desrespeitando sua pluralidade cultural, étnica e histórica. Nesse ínterim, sugerimos um contexto de situarmos o continente como “Áfricas”, haja vista seus diversos estágios de desenvolvimento, assim como pela sua povoação heterogênea contra o discurso legitimado, principalmente, pelas ciências naturais, que intencionalmente tratava de difundir posições “científicas” falaciosas como fundamento de política imperialista disfarçada pelos ideais de desenvolvimento e progresso.

. A posição baseada na afirmação de que os negros africanos não possuíam história esteve calcado em argumentos de que os africanos não possuíam ou dominavam a escrita. Nesse sentido, a sociologia positivista do século XIX centrou seu foco de combate a civilizações que mantêm e cultivam a oralidade na transmissão de suas culturas. Nesse particular, dois historiadores do tema lançam luz a essa perspectiva assinalando que:

A educação ocupava uma parte importante da vida urbana. Cada aspecto da vida cotidiana permitia uma forma de aprendizado. A formação da juventude seguia um programa preciso e velava sobre a aquisição de virtudes morais, habilidades manuais, técnicas e guerreiras, atividades artesanais, comerciais ou místicas. Esse aprendizado também incluía o desenvolvimento corporal, a sociabilidade, a obediência à ordem, o respeito à parentela, laços de sangue e autoridade. A educação se fazia também quer oralmente [...] ou pelo exemplo, mesmo que algumas populações conhecessem e praticassem a escrita. O objetivo era perpetuar a memória coletiva, fazendo com que a identidade étnica fosse perpetuada. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 20-1)

Obviamente, que esses discursos que tentaram homogeneizar o continente africano reduzindo sua cultura e seus povos ao caráter da barbárie, sem identidade e história recaem sobre a formação da “alma” brasileira.

O Brasil é o resultado de encontros de culturas e “raças”²² e, portanto, notadamente plural. O nosso povo foi formado basicamente desses encontros e nos tornamos uma sociedade multirracial, composta por combinações étnicas dos povos europeus, africanos, ameríndios e asiáticos. Entretanto, neste quadro plural, podemos afirmar com muita segurança que somos quase todos, de certa maneira, afro-brasileiros ou afro-descendentes.

O Censo de 2000 aponta que o Brasil possui a segunda maior população negra do mundo, sendo superado unicamente pela Nigéria. Não obstante, os afrodescendentes ou negros (pessoas pretas e pardas, segundo a classificação do IBGE) são 76 milhões de pessoas e constituem quase a metade da população do Brasil. O estado de Minas Gerais possui mais de 8 milhões de negros, se configurando como a terceira maior população negra do Brasil. O antropólogo e professor Roberto Martins (2004, p.5), baseado em dados do Censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que:

Brasil : População por cor ou raça em 2000							
	Milhares de pessoas				Porcentagem		
	Brancos	Negros	Outros	Total	Brancos	Negros	Outros
São Paulo	26.067	10.149	580	36.796	70,8	27,6	1,6
Bahia	3.068	9.796	84	12.948	23,7	75,7	0,7
Minas Gerais	9.620	8.110	72	17.801	54,0	45,6	0,4
Rio de Janeiro	7.766	6.423	64	14.254	54,5	45,1	0,4
Demais estados	44.126	41.942	768	86.836	50,8	48,3	0,9
Nordeste	15.209	31.918	242	47.369	32,1	67,4	0,5
Sudeste	44.916	26.289	730	71.935	62,4	36,5	1,0
Norte	3.781	8.740	229	12.750	29,7	68,5	1,8
Centro Oeste	5.680	5.710	181	11.570	49,1	49,3	1,6
Sul	21.062	3.763	187	25.011	84,2	15,0	0,7
Brasil	90.647	76.419	1.568	168.635	53,8	45,3	0,9

(1) Negros inclui todos os indivíduos que se auto-declararam “pretos” ou “pardos”
 (2) Inclui indígenas, amarelos e outros
 (3) O total não inclui 1.164 mil indivíduos sem declaração de cor
 Fonte : IBGE. Recenseamento do Brasil, 2000

Gráfico 01- Brasil: População por cor ou raça. Fonte: IBGE/CENSO 2000

²² Trabalhamos com a perspectiva de raça não como o ponto de vista cientificista, genético ou biológico, mas como uma mera e *apriorística* manifestação simbólica.

Entretanto, esse quadro de diversidades e de trocas culturais, é também marcado pela presença da subjugação das populações negra (que veio expatriada ao Brasil) e indígena (que já se encontrava nestas terras) pelos colonizadores portugueses. Nesse particular, assinalam Mary Del Priori e Renato Venâncio:

[...] foi precisamente esta cultura em movimento que manteve a força da sobrevivência, da resistência, da adaptação e, enfim, do renascimento de indivíduos arrancados à terra de seus ancestrais. Por sua exclusiva vontade de viver e de criar, a violência absoluta que sofreram acabou por produzir reencontros, fecundações e mestiçagens, que na misteriosa alquimia da constituição de identidades, deram à luz novas [sic] e plurais formas de culturas e identidades. (DEL PRIORI; VENÂNCIO, 2004, introdução)

A escravidão na história da humanidade é, sem dúvida alguma, um fenômeno de longa duração. Desde a antiguidade, alguns homens já encaravam os seus semelhantes com certo olhar de subalternidade e inferioridade. Nesse viés, admite-se que as sociedades desde os assírios, passando pelos egípcios, os gregos e os romanos, adotaram a escravidão e legislaram sobre ela. Nesse particular, as leis tinham disposições que permitiam que os escravos sofressem torturas para fazerem declarações, as marcas de ferro quente, as mutilações de alguma parte do corpo, inclusive a pena de morte.

Os escravos antigos tinham várias origens: nascimento, guerra ou estrangeiros condenados. O escravo era considerado como um instrumento de trabalho. A essa categoria, cabiam todos os serviços braçais, assim como o policiamento nas cidades-estados. No caso específico da Grécia helenística o escravo era empregado em praticamente todas as atividades produtivas. O cidadão grego (livre) podia, dessa forma, dedicar-se às atividades culturais, políticas e físicas. Não obstante, a formação do Império Romano do Ocidente (séc. III a.C.), também teve forte presença escrava, sendo compostos, inicialmente, de devedores de impostos ao estado e de povos estrangeiros dominados e vencidos no expansionismo de Roma. Há, entretanto, um debate a ser realizado na questão da diferenciação acerca da perspectiva escravagista da antiguidade e o modelo “moderno” implementado na América Portuguesa.

Do ponto de vista da concepção da escravidão, principalmente, assinalada pela historiadora Marina de Mello e Souza, não há, no nosso entendimento, diferenciação quanto

ao seu conteúdo quando aplicamos o conceito a dois momentos históricos distintos, isto é, na antiguidade clássica ou na modernidade. Nesse sentido, ao estudar a escravidão no continente africano num período anterior a escravidão antiga, a pesquisadora desenvolve um conceito perfeitamente aplicável na escravidão moderna. Segundo ela:

[...] a escravidão é considerada como a situação na qual a pessoa não pode transitar livremente nem pode escolher o que vai fazer, tendo, pelo contrário, de fazer o que manda seu senhor; situação na qual a pessoa pode ser castigada fisicamente e vendida caso seu senhor assim ache necessário; situação na qual o escravo não é visto como membro completo da sociedade em que vive, mas como ser inferior e sem direitos, então a escravidão existiu em muitas sociedades africanas bem antes de os europeus começarem a traficar escravos pelo oceano Atlântico. (SOUZA, 2008, p. 47)

A diferenciação entre os modelos de escravidão, entretanto, está na questão da “subalternidade” da “raça”. Ora, o que destinava escravos ao cativeiro nos domínios egípcios, portanto continente africano, ou mesmo na antiguidade clássica (Grécia e Roma) eram fenômenos alheios à condição do pigmento da cutis, mas sim, a estratificação social. No entanto, a escravidão “moderna”, imposta às duras penas sobre a América, teve o cunho apelativamente racista, justificado pelas elites européias pela “superioridade da raça branca”. Nas palavras de Hannah Arendt em relação a esse modelo:

[...] Sua base e sua justificativa ainda eram a própria experiência, uma terrível experiência de algo tão estranho que ficava além da compreensão e da imaginação: para os brancos foi mais fácil negar que os pretos fossem seres humanos. No entanto, a despeito de todas as explicações ideológicas, o homem negro teimosamente insistia em conservar suas características humanas, só restando ao homem branco reexaminar a sua própria humanidade e concluir que, nesse caso, ele era mais do que humano, isto é, escolhido por Deus para ser o deus do homem negro. Era uma conclusão lógica e inevitável no caminho da radical negação de qualquer laço comum com os selvagens. (ARENDT, 1989, p. 225.)

Em relação ao conceito de escravidão moderna, o pesquisador Clóvis Moura, no seu Dicionário da Escravidão Negra no Brasil, aponta que:

[...] o escravismo moderno, também chamado de escravismo colonial, reproduziu em sua estrutura e refletiu na sua dinâmica as leis econômicas fundamentais do modo de produção escravista antigo, sendo a mais importante a situação do escravo como *instrumentum vocale*, isto é, sua equiparação às bestas, existindo por isso a redibição em caso de defeitos físicos, quando o vendedor não os comunicava ao comprador. A escravidão moderna expandiu-se nas colônias da Inglaterra, Portugal, Espanha, Holanda, França, tendo como elemento escravo os filhos do continente africano. [...] muitos estudiosos denominam o escravismo moderno de escravismo colonial. (MOURA, 2004, 149-150)

Em outro dicionário histórico focado na especificidade brasileira, o conceito de escravidão é assim colocado:

[...] relação social caracterizada pela sujeição pessoal de um indivíduo pelo outro; significa dizer que, além de o escravo ser propriedade do senhor, sua vontade estava sujeita à autoridade do dono e seu trabalho podia ser obtido pela força. Portanto, o escravo podia ser comprado, vendido, alugado, doado, leilado, hipotecado. Os direitos do senhor como proprietário sobre o escravo eram assegurados por lei, permitindo ao dono explorar seu trabalho, castigá-lo e mesmo matá-lo. (REIS; BOTELHO, 1998, p. 48)

Conceituando o escravismo, Liana Reis e Ângela Botelho apontam que o:

sistema econômico, político e social, baseado na propriedade privada, [...] predominante no Brasil durante os séculos XVI ao XIX. Este sistema atendia às necessidades da Metrópole no período colonial, na medida em que, uma vez implantado na colônia, garantiria a produção de mercadorias [...] através das quais a Coroa Portuguesa adquiria altíssimos lucros, pela comercialização dos produtos. [...] O perigo de rebeliões gerava a necessidade da existência de mecanismos de controle para a manutenção da ordem escravista, especialmente no que dizia respeito ao tratamento dispensado aos cativos que, através da cristianização e da repressão do Estado, deveriam integrar à sociedade. A violência expressa no castigo físico, **a pregação, por parte dos religiosos de idéias de ‘docilidade’ e obediência aos senhores, as leis que puniam os delitos e crimes dos escravos e o controle e a vigilância no trabalho**, foram mecanismos que objetivavam educar e manter os indivíduos na condição de submissão, fazendo-os aceitar esse destino. (Ibidem, p. 49-50, grifo nosso)

A História do povo brasileiro foi marcada pelo modelo de escravidão moderna e pela dualidade social e hierárquica entre senhores e escravos. Os indígenas brasileiros eram considerados pelos portugueses como portadores de uma cultura inferior e desconhecidos

da doutrina cristã.²³ Outrossim, a situação dos indígenas brasílicos, que foram os primeiros a serem escravizados pelos portugueses, esteve ligada a sua - suposta - inocência e pelos costumes particulares, tidos como remanescentes do Jardim do Éden (*Visão do Paraíso*). Por caracterizarem os indígenas como seres desprovidos de “alma”, os portugueses atribuíam aos *gentis* à categoria de não-humanos. Entretanto, ainda na primeira metade do século XVI, o papa reconheceu a plena condição humana dos ameríndios, fornecendo argumentos para conter as violências que ocorriam, sobretudo, na América espanhola. Nesse particular, a substituição do trabalho compulsório indígena pelo africano no Brasil foi baseada na possibilidade de ganhos econômicos com a diáspora negra²⁴.

A especificidade da escravidão africana no Brasil teve como suporte o conjunto das relações mercantis estabelecidas pelo antigo regime. Nesse sentido, a partir do momento em que se privilegiou a mão-de-obra africana, toda a economia de exportação da Colônia passou a integrar aos circuitos do mercado mundial. Além da lucratividade no tráfico e venda de humanos, a introdução da escravidão africana foi fundamental para o controle das terras conquistadas, haja vista que o litoral (produtor de cana-de-açúcar) tornou-se menos vulnerável ao ataque “estrangeiro”.

Entender o papel do clero e, em especial, dos jesuítas (interessados nos braços e nas “almas” dos indígenas) no processo de colonização estabelecido pela Metrópole portuguesa é, fundamentalmente importante. Nesse sentido, vale salientar que ao condenar as injustiças cometidas contra os índios, e ao mesmo tempo, defender a entrada de africanos na América, os membros da Companhia de Jesus auxiliavam politicamente a Coroa no exercício de seu poder sobre os colonos. Não obstante, a escravidão africana e o tráfico representavam, por um lado, medidas econômicas implementadas pela coroa portuguesa que, concomitantemente, eram peças do arsenal político-ideológico metropolitano para controlar sua colônia, e ao mesmo tempo, enquadrar seus colonos laicos na construção de uma “nação” católica.

²³ Há trechos na carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha escreveu ao rei d. Manuel (de Portugal), narrando fatos da viagem do encontro da *Terra Brasilis*. Em um dos trechos, observa-se: “Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.” (OLIVIERI, Antonio Carlos; VILLA, Marco Antonio. **Carta do achamento do Brasil**. São Paulo: Callis, 1999. 47p.)

²⁴ Nessa perspectiva de interpretação, confira: RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa**: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 420p.

Os escravos africanos estiveram submetidos a castigos e violências descomuns. Após a travessia atlântica, realizada em condições subumanas, com altos índices de mortalidade e enfermidade, ficavam à mercê de abusos sexuais e tinham suas famílias desfeitas com a venda de seus membros em separado. Os cativos eram submetidos a palmatórias, açoites e correntes, sendo muitas vezes mutilados para garantir sua disciplina. Em geral, os castigos eram aplicados pelo feitor, que, normalmente, era um homem livre, pobre, ou um negro alforriado, ou ainda, um escravo de confiança do senhor.

Segundo o historiador Ciro Flamarion Cardoso:

o escravo é visto pelo seu dono como um objeto, um acessório da terra, um animal humano, a objetivação de um capital; em suma, como um simples instrumento de produção. O funcionamento do sistema - e em particular o processo de preparação e integração do escravo a tal sistema - leva a que o próprio escravo aceite como um fato, em muitas circunstâncias, sua inferioridade, a sua impotência para mudar a sua condição. (CARDOSO, 1984, p. 59)

O cronista francês, Auguste de Saint-Hilaire, que esteve no Brasil nas primeiras décadas do século XIX, recolheu inúmeros dados que resultaram na publicação de relatórios acerca da fauna, flora, geografia, história, sociedade e cultura da época colonial. Em um desses textos, o cronista apresenta algumas características dos segmentos sociais da cidade de São João Del Rei, em Minas Gerais e evidencia a situação de uma parcela negra na conjuntura social daquele vilarejo.

[...] a mendicância é comum em São João. É aos sábados que os mendigos têm o costume de sair pra pedir esmolas. Achando-se em um tal dia nessa vila, fiquei admirado da quantidade de mendigos que enchiam as ruas; e o cura disse-me que semanalmente auxiliava mais de 400 pessoas. Esses pobres são constituídos por negros e mulatos velhos, aleijados e em más condições para o trabalho. Senhores bárbaros tudo tiram da mocidade de seus escravos, abreviando-a muitas vezes por um trabalho forçado e, quando não podem mais tirar partido desses infelizes, desembaraçam-se deles, dando-lhes alforria. Então eles não terão outro recurso que pedir esmola, tornando-se um morto para a população. (SAINT-HILAIRE, 1974, p. 113-4)

Nesse mesmo direcionamento, o professor Agnaldo Kupper analisa o imaginário social e coletivo em relação à situação dos escravos africanos no Brasil, apontando que:

sobre os escravos africanos foram projetadas imagens das mais negativas. A África era tida como lugar do pecado e das trevas. As origens bíblicas destes negros estariam ligadas a duas maldições: seriam descendentes de Caim, aquele que por inveja matou o irmão Abel, e traziam na pele a marca do sinal imposto por Deus ou, então, membros da geração de Cam, filho de Noé, que deserdou o pai sendo condenado, juntamente com seus filhos, à escravidão. A América seria o lugar da purgação dos pecados bíblicos, atribuídos aos africanos. No Brasil, as atividades açucareiras reforçavam a imagem de colônia purgatória. (KUPPER, 2006, p. 88)

Várias foram as formas de resistência à situação de escravidão por parte dos negros cativos. Nesse sentido, vale salientar que mesmo com tantas condições desfavoráveis e com os discursos oficiais legitimadores da escravidão, os afro-brasileiros reagiram frontalmente à escravidão a eles imposta. Entre as várias nuances desse argumento, destacamos: as recorrentes fugas e revoltas; assassinatos de senhores e feitores; suicídios; saques e formação de quilombos.

A fuga e o suicídio configuravam-se numa espécie de “roubo” ao seu senhor, que, perdendo seu escravo, acumulava prejuízos, tanto na questão monetária, pelo fato de que se perdia no que se pagara na compra e manutenção do cativo, quanto na produção diária da propriedade, haja vista que significava menos braços na rotina laborativa das fazendas. Nessa perspectiva, Clóvis Moura, em um estudo acerca das rebeliões escravas no interior paulista, aponta que:

Após a fuga das fazendas, os negros tentavam solucionar seu destino como homens livres de formas variadas. Havia os que ficavam pelos matos reunidos em grupos e que para sobreviver saqueavam cidades e vilas. Este parece ter sido um recurso momentâneo até que fosse encontrado o caminho para Santos, cidade em que esperavam encontrar abrigo no quilombo do Jabaquara [...]. (MOURA, 1981, p. 221)

Também representou uma forma de resistência a preservação dos ritos e crenças africanas, mesmo diante da vigilância e condenação da igreja católica. Como sabemos, a diversidade cultural dos milhares de negros aqui desembarcados, corresponde a distintos processos históricos vividos por estes povos em território africano. Nessa direção, o historiador Herbert Klein (1987, p. 182) sugere que: “os escravos [...] falavam um sem-número de línguas diferentes e tinham poucos, ou nenhum, laços em comum. Mas sua cor e seu ‘status’ logo os uniu (sic) e eles puderam lentamente criar uma comunidade e uma cultura anti-opressiva no Novo Mundo.”

No bojo das discussões acerca da resistência de escravos negros no Brasil devemos salientar que os quilombos²⁵ representaram a mais significativa expressão de luta contra a opressão do trabalho compulsório. As fugas aconteciam, geralmente, em grupos. Dessas fugas, (quando os fugitivos não eram novamente capturados) surgiam pequenos acampamentos em áreas despovoadas e de difícil acesso onde se formavam comunidades que abrigavam, além de negros fugitivos, índios, criminosos e demais grupos marginalizados pela administração colonial. Ivan Alves Filho, ao penetrar no universo histórico e simbólico do Quilombo dos Palmares, destacou-o como:

um refúgio ideal, de uma espécie de fortaleza defendida pela mata e pelas montanhas. A caça, a pesca, os frutos, plantas e raízes garantiam a sobrevivência do grupo, que lançava de tempos em tempos destacamentos contra os engenhos próximos em busca de armas e instrumentos de trabalho. E nesse ‘Ninho de Águias’, para retomar a expressão do grande poeta Castro Alves, foi se tornando um pólo de atração e ponto de referência para os escravos das plantações em uma área muito extensa. (ALVES FILHO, apud AQUINO et al., 2000, p. 124)

No tocante à lógica da produção local e da reprodução social no famoso quilombo, assinala o historiador Décio Freitas:

a produção se destinava fundamentalmente ao consumo da família, mas, ao mesmo tempo, essa família estava obrigada a entregar ao mocambo, como comunidade, um excedente depositado em paiol situado no centro da cidadela. O excedente se destinava ao sustento dos produtores não-diretos e aos improdutivos em geral: chefes, guerreiros, prestadores de serviços, crianças, velhos, doentes. Produzia-se, ainda, um excedente destinado a acudir emergências, como secas, pragas, ataques externos. (FREITAS, 1984, p. 37)

Há, entretanto, que se fazerem algumas ressalvas acerca do pensamento que a historiografia oficial reproduziu durante boa parte do século passado e da memória histórica que se tentou criar sobre o fenômeno da escravidão no Brasil. Nessa perspectiva, existem posicionamentos de autores que tentaram sustentar a idéia de que a opção pela escravidão de negros em detrimento ao elemento indígena se deu pela docilidade e aceitação do africano ao

²⁵ Segundo Clóvis Moura (2004, p. 335), “palavra de origem banto que durante a escravidão no Brasil significou ajuntamento de escravos fugidos. Existiram inúmeros quilombos durante o período escravista, sendo o mais famoso a República de Palmares, que existiu durante o século XVII [...], na região que pertence hoje ao território do estado de Alagoas, mas que no tempo da sua existência, fazia parte da capitania de Pernambuco”.

trabalho compulsório. Não obstante, reiteraram a própria “docilidade” do sistema escravista no Brasil que “civilizou” o negro diante da defesa de uma *democracia racial*.

Interpretando o pensamento de Francisco Adolfo de Varnhagen²⁶ acerca da escravidão de negros no Brasil, o filósofo e teórico da historiografia, José Carlos Reis, assinala que:

os negros melhoraram de sorte ao entrar em contato com gente mais polida, com a civilização e o cristianismo. Por causa desse encontro, os negros da América são melhores do que os africanos. Eles se distinguem pela força física, o gênio alegre para suportar a sua sorte, pela capacidade de trabalho. [...] **os negros africanos** fizeram mal ao Brasil com os seus costumes pervertidos, seus hábitos menos decorosos, despudorados. (REIS, 2000, p. 43, grifo nosso)

O passado escravocrata brasileiro, principalmente o que tange à família patriarcal no nordeste açucareiro, foi teorizado por Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande & Senzala* como uma *confraternização nos trópicos*. As teses de Freyre, segundo José Carlos Reis, são assim interpretadas:

[a constituição do povo brasileiro se articula num] encontro fraterno, solidário, generoso, democrático, viabilizado pela miscigenação. Vencedores militar e tecnicamente de indígenas e negros, os portugueses tiveram, no entanto, de transigir com eles quando à vida familiar. [...] Uma vez estabelecida à força a relação, desenvolveu-se entre colonizadores e conquistados uma confraternização, **[inclusive sexual]**. [...] A índia, a negra-mina, a mulata, a cabrocha, tornaram-se concubinas e até esposas legítimas dos brancos, o que agiu no sentido da democratização social no Brasil. [...] O português foi inigualável em sua miscibilidade: onde chegava, misturava-se gostosamente com as nativas. Eram poucos e, por causa desse seu modo democrático de ser, puderam povoar terras vastíssimas. [...] A mistura étnica e a indefinição cultural tornam o caráter português um ‘vago impreciso’. O caráter português é bambo, flexível, flutuante, frouxo, plástico, fortemente sexuado, imprevidente, fatalista. Freyre tem uma grande admiração pelo português colonizador. Segundo ele, essa origem deve encher de orgulho os brasileiros. [...] O papel do escravo na relação é passivo; ele deve submeter-se ao desejo sem limites do senhor e nesta submissão encontraria um inconfessado prazer. A relação senhor/escravo é uma relação sadomasoquista, isto é, uma relação de prazer sexual e até afetuosa, com violência. [...] enfim, na casa grande, os escravos domésticos foram tratados com doçura – eram como familiares, pessoas da casa, como parentes pobres. Sentavam-se à mesa, passeavam com os senhores como se fossem filhos. (REIS, op. cit., passim, grifos nossos)

²⁶ Autor de *História Geral do Brasil*, publicado entre 1854 e 1857, e que por isso passou a ser considerado como o “Heródoto brasileiro”, pois, antes dele, ainda não se dispunha de um escrito metodológico que agrupasse num só volume uma análise “crítica” acerca da sociedade brasileira. Essa obra foi organizada e publicada originalmente pelo extinto Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e ficou conhecida como o “elogio à colonização portuguesa sobre o Brasil”. (Cf. VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História geral do Brasil**: antes da sua separação e independência de Portugal. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975).

A *democracia racial* foi possível por que, segundo Freyre, a “predisposição psicofisiológica” do português, seu passado étnico e cultural a favoreciam. O povo português é ao mesmo tempo europeu e africano. A influência africana ferve sob a européia na vida sexual, na alimentação, na religião. É uma população branca com sangue negro, mouro e judeu. É uma população já mestiça. A mistura étnica e a indefinição cultural tornam o caráter português um “vago impreciso”. Na análise de Skidmore:

Freyre tem uma grande admiração pelo português colonizador. Segundo ele, essa origem deve encher de orgulho os brasileiros. Até 1930, pensou-se que a miscigenação tinha comprometido definitivamente o futuro do Brasil. Freyre trouxe uma nova interpretação da miscigenação que se tornará até uma referência para o mundo pós-1945, que vivera uma guerra com motivações raciais declaradas. Pós-1945, os americanos acabaram com seu ‘apartheid’ e olharam, junto com os europeus, para o Brasil, mais seriamente como uma história bem sucedida de assimilação racial. (SKIDMORE, 2001, p. 153)

O antropólogo e professor Kabengele Munanga salienta que a tese da democracia racial de Freyre tem uma profunda penetração na construção e no conseqüente alargamento do racismo em nossa sociedade. Para ele:

o mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2004, p. 89)

Essas visões se tornaram oficiais e ainda costumam ser encontradas em materiais didáticos destinados a estudantes da educação básica. No entanto, não denotam a luta do povo negro escravizado que lutou desde o início da escravidão contra a violência que lhes era submetida. Esse tipo de explicação que dissimula e banaliza a dose agressiva e brutal da coerção imposta aos negros serviu de pilar na construção de uma sociedade racista velada, escondida por detrás de preconceitos étnicos e “raciais”. Trataremos, portanto, de analisar a construção simbólica do racismo na sociedade brasileira.

3.2- Raça e Racismo: Um Debate Acadêmico

A teoria racista sustenta a superioridade de certas raças em relação a outras, preconizando ou não a segregação racial ou até mesmo a extinção de determinadas minorias. Nesse sentido, o conceito de “pureza das raças” – eixo fundamental sobre o qual gira a argumentação racista – tenta fazer que se acredite que a mistura provoca a degeneração das raças. Esse termo (raça), da forma como é usado por Albert Memmi (professor da Universidade de Paris), foi utilizado inicialmente apenas pelos criadores de animais e na prática veterinária, onde se busca uma “pureza” de raça (que não é mais do que uma mera convenção). Segundo ele, “as raças puras são linhagens artificialmente fixadas pelo homem para melhor preencher determinadas tarefas: a melhor raça de cavalos é a que melhor se adapta a corridas ou a mais eficiente para lavrar o campo. [...] Aplicado ao homem, não se sabe mais o que significa.” (MEMMI, apud BERND, 1994, p. 13)

Na perspectiva de conceituar e ressignificar o fenômeno do racismo, Zilá Bernd aponta que o “racismo é a valorização, generalizada e definitiva, de diferenças biológicas, reais ou imaginárias, em proveito do acusador e em detrimento de sua vítima, a fim de justificar uma agressão.” (BERND, op. cit. p. 16)

Nos estudos de Antropologia do século XIX, verifica-se a discussão do conceito de “raça”, principalmente, pela tentativa de se aplicar nas Ciências Sociais o modelo desenvolvido pelo naturalista inglês Charles Darwin, que defende duas teorias principais, isto é, a da evolução biológica afirmando que todas as espécies de plantas e animais que vivem hoje no planeta descendem de formas mais primitivas, e a segunda, de que esta evolução ocorre por uma *seleção natural*, que qualifica e separa os indivíduos mais aptos para a sobrevivência. Desta forma, “raça” tornou-se um meio de classificar as pessoas por características físicas. As categorizações raciais podiam então ser aplicadas sem adesão a qualquer teoria sobre as origens de tais distinções. O imaginário simbólico coletivo da época admitia que a humanidade estiva dividida em “raças” como uma característica física inerente.

Este conceito foi influenciado pelo momento de lutas políticas por que passava a Europa nos últimos quartéis do século XIX. A representação das raças humanas era uma hierarquia, com os brancos no topo e os negros na base. As diferenças de cultura e qualidade mental eram produzidas pelas diferenças físicas.

Não foi por acaso que os caucasianos ganharam domínio sobre o mundo e operaram o mais rápido progresso nas ciências. Os chineses estavam menos avançados. Tinham crânios com uma forma mais próxima da dos animais. Os negros estavam imersos na escravidão e no prazer dos sentidos, embora fossem criaturas racionais e sensíveis. (COLEMAN, 1990, p. 166).

Os conceitos de raça que se consolidaram no século XIX se formaram pela fusão de duas correntes intelectuais. A primeira, a História Natural, que procede do campo do saber da ciência moderna. Segundo ela, o termo *raça* se estendeu do sistema de classificação do reino animal ao estudo do ser humano, gerando debates sobre questões como a unidade da espécie e a variedade das raças. A segunda, tem origem numa tradição histórica em que se gestou a teoria das origens germânicas da nobreza européia a partir da chamada *Teoria das Invasões*, ou *teoria de classes*, como também ficou conhecida em algumas de suas versões.

Não obstante, duas vertentes intelectuais surgem naquele contexto: os humanistas; que naturalizavam a igualdade humana - adeptos dos ideais iluministas da Revolução Francesa - e os que esboçavam diferenças raciais entre os homens. Essa última tomou “corpo” durante o século XIX. É importante lembrar que o conceito de raça está associado a uma base biológica. Desse modo, tornou-se imprudente estudar a idéia de raça separada de noção de classe e nação. Historicamente, tal articulação deu lugar à crença de que os brancos tinham herdado uma superioridade que os habilitava a estabelecer o seu poder em todas as regiões do mundo, já que eles se tornaram hegemônicos como categoria - dita - superior e “pioneiros” no assentamento de seus Estados Nacionais. Sobre esta discussão, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, admite que o termo *etnia* açambarque os campos da cultura e da sociedade, enquanto que a categoria *raça* vincule seus conceitos a uma esfera notadamente biológica e evolutiva. Nesse sentido:

as definições de *etnia*, ‘*ethnos*’ e ‘*ethnic*’, [...] estão sempre associados, mas numa relação de oposição, à *raça*. Enquanto esta noção estaria definitivamente vinculada a uma base biológica, a noção de *etnia* estaria por sua vez vinculada a uma base estritamente social (daí estar sempre associada a grupo), tal como a noção de cultura teria por base a sociedade. . (OLIVEIRA, 2003, p. 134-5).

O termo *raça* obteve várias conotações para diferentes escritores e foi significado de muita confusão entre eles. Assim, tornou-se conveniente usar o conceito de “tipo”. À medida que se acumulavam os dados sobre a diversidade das formas humanas, os autores tendiam cada vez mais, a referir várias espécies de *tipos*, e, na verdade, a elaboração de tipologias de várias espécies tornou-se a característica do academicismo do século XIX.

As principais características da doutrina da tipologia racial foram as seguintes: as variações na constituição e no comportamento dos indivíduos devem ser explicadas como a expressão de diferentes tipos biológicos subjacentes de natureza relativamente permanente; as diferenças entre estes tipos explicam as variações nas culturas das populações humanas; a natureza distinta dos tipos explica a superioridade dos europeus em geral e dos arianos em particular; a fricção entre as nações e os indivíduos de diferente tipo tem a sua origem em caracteres inatos.

Os tipologistas usaram o tipo racial como sinônimo de espécie, redefinindo os estudos de Prichard, que acreditava que quanto mais exata fosse a investigação sobre a etnografia do mundo tanto menos bases haveria para a opinião de que as características das raças humanas eram permanentes. Desta forma, a teoria dos tipos raciais emerge influenciada pelo estado conjuntural do conhecimento muito deficiente dos modos de vida dos povos não europeus, pelo sentimento quase intoxicante do tempo sobre o ritmo de progresso material na Europa e pelo contexto dos contatos raciais no ultramar, em que a maior parte das “autoridades” fez as suas observações dos povos não europeus.

Lilia Moritz Schwarcz, na obra *O Espetáculo das Raças*, relata que em meados do século XIX, existiam duas grandes vertentes que enfrentaram o desafio de pensar a origem do homem: a monogenista e a poligenista. Segundo os primeiros, o homem teria se originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto da perfeição ou imperfeição do Éden. Por sua vez, os poligenistas acreditavam na existência de vários centros de criação que corresponderiam às diferenças raciais observadas entre os povos.²⁷ O pensamento social da época acabará sendo influenciado por esse tipo de discussão, reorientando-se assim antigos debates teóricos.²⁸ Portanto, enquanto a etnografia cultural adaptava a noção monogenista aos novos postulados evolucionistas, darwinistas sociais ressuscitavam, com nova força, as perspectivas poligenistas de inícios do século XIX. Era

²⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 48. De acordo com a autora, a versão poligenista permitiria o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais.

²⁸ Estes debates travados entre monogenistas e poligenistas se concentravam na questão racial, na inferioridade racial e na justificação da escravidão.

preciso então, se pensar na antiguidade da seleção natural e na nova realidade que se apresentava: a mestiçagem racial.²⁹

Nos meios intelectuais da Europa, os africanos eram vistos como povos sem cultura e história. Nesse particular, o darwinismo social³⁰, ganhou uma falsa legitimidade baseada no mito iluminista do saber científico, coincidindo com a necessária justificativa de que a dominação e a exploração da África, mais do que “natural” e inevitável, era “necessária” para desenvolver os “selvagens” africanos, de acordo com as normas e os valores da civilização ocidental. Assim, o darwinismo social, “explicou” o expansionismo territorial utilizando-se do racismo e do etnocentrismo europeu, baseado na crença de uma tarefa civilizatória, capaz de converter os africanos ao cristianismo e à civilização ocidental.

Outro campo de conhecimento do século XIX foi a frenologia, que embaralhava conceitos de psicologia primitiva, neurociência e filosofia. Essa prática exerceu influência notável nas ciências e nas humanidades durante aquele século. O próprio Augusto Comte, tendo em conta o elemento aritmético contido nesta teoria, chegou a pensar que a frenologia deveria ser uma ciência positiva. Os teóricos da frenologia negavam a unidade da espécie humana e pretendiam estabelecer, por meio das relações entre o tamanho e a forma do cérebro, os padrões das diferenças entre os seres humanos. Essas teorias interpretavam a capacidade humana tomando em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos. Simultaneamente, uma nova criminologia técnica, que incluía a medição do índice cefálico, facilitou o desenvolvimento de estudos quantitativos sobre as variedades do cérebro humano. Nas comparações entre cérebros dos negros africanos com o dos “brancos”, sempre se chegava a conclusão de que o órgão do negro era menor, e, portanto, ele teria menos capacidade mental.

Estas teorias não apenas acostuariam muitos intelectuais a utilizar o conceito de raça para classificar os seres humanos. Elas repercutiriam nos acontecimentos que moldaram a face do mundo político do século XX, chegando até nossos dias. A Primeira Guerra Mundial (1914-1917) teria como motivos imbricados a necessidade de expansão dos mercados por

²⁹ Segundo Schwarcz (1993), recrudescia aqui, uma linha de análise que cada vez mais se afastava dos modelos humanistas, estabelecendo rígidas correlações entre conhecimento exterior e interior, entre a superfície do corpo e a profundidade de seu espírito.

³⁰ A expressão Darwinismo Social se aplica a um conjunto de teorias criadas no final do século XIX que associavam o desenvolvimento das sociedades à evolução observada na natureza, destacando que as melhores posições obtidas na economia, na cultura e na vida social, tinham sido conquistadas na competição entre vários indivíduos ou grupos (raciais, étnicos, de classe, etc.). Os vitoriosos eram, portando, superiores aos outros considerados “menos aptos”. Cf. COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. **Miranda Azevedo e o darwinismo no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. 167p. (Coleção Reconquista do Brasil. v.120)

parte das potências européias da época e a luta entre dois pólos culturais, o alemão e o francês, herdeiros da polêmica tradicional entre germânicos e gálicos. A Segunda Guerra Mundial (1939-1944) teve como um dos pontos de partida idéias nacionalistas e expansionistas apoiadas em parte no velho conceito de raça gestado na teoria das invasões.

No século XX, assistimos o desmoronamento do Nazi-Fascismo e a condenação pelo mundo todo, das perversões a que podem levar os mitos da “pureza étnica”. Enganaram-se, contudo, os que acreditaram que a serpente do fanatismo racista havia sido definitivamente esmagada. A serpente deixou um ovo que nos faz presenciar hoje, nos mais diversos pontos do planeta, um recrudescimento de atitudes de intransigência racista. A Europa agita-se com a violência de manifestações neonazistas; na Bósnia pratica-se a violação de mulheres muçulmanas em nome de um plano de “purificação étnica” e no Brasil ainda proliferam brados desrespeitosos contra negros e nordestinos.

3.3- O Preconceito Racial no Brasil: Origens e Descaminhos

A complexidade das relações raciais na sociedade brasileira foi construída com base no processo de escravização do negro. Isto foi o que criou, ao longo de séculos de história, tanto no escravizado quanto no escravocrata, representações sociais e experiências de subalternidade que são, do ponto de vista individual, de uma fundura simbólica imensa, e que produzem, do ponto de vista social, um engessamento de lugares e de hegemonias. Não foi uma observação espontânea de um certo gradiente de cor de pele que deu origem às denominações “brancas” e “negro” no nosso país. A experiência brasileira de “classificação” social está diretamente vinculada e é oriunda da subalternidade da escravidão, que foi utilizada como nomeação e demarcação de lugares sociais. Esta demarcação estritamente rude e simbólica, que classifica por cor de pele é carregada de um conteúdo notadamente discriminatório, e a ele agrupam-se (pré) conceitos, opiniões e “certezas” que informaram, ao longo da nossa história, o lugar de cada um – brancos e negros – no imaginário social.

Não obstante, comunidades formadas por bantos, nagôs, minas, gêges que foram desembarcadas nestas terras e tornadas escravizadas em grandes contingentes para o Brasil, aqui se tornaram *africanos*, recebendo, junto com o termo em destaque, outros dois, isto é, o de *negro*, identificador da sua condição racial, e o de *escravo*, descrevendo sua condição social. Na verdade, estes significados se fundem nos âmbitos das estruturas simbólicas do cotidiano e refletem a apartação social que inferioriza os afro-descendentes no Brasil.

Entretanto, mesmo sob a égide da escravidão, que os reduzia à condição de peças, esses homens e mulheres africanos se constituíram em uma das matrizes fundadoras do nosso povo. A ambigüidade das relações escravocratas, no caso brasileiro, permitiu ao negro africano um jogo sutil entre ser objeto no conjunto social e aos poucos ir negociando lugares de sujeito nas relações sociais e culturais.

A história brasileira está repleta de exemplos da participação de homens negros e mestiços em importantes lutas nos diferentes momentos da constituição do país. No entanto, a marca do preconceito e da discriminação racial está contida na desigualdade de acesso às posições sociais e nos baixos índices sócio-econômicos, o que nos mostra a necessidade de ampliar o entendimento de como o preconceito opera na nossa sociedade. No entendimento do professor Hélio Santos:

350 anos de escravismo promoveram uma certa anestesia em todos nós em relação ao fato de que a pobreza aqui tem cor e procedência. Alguém aqui conhece algum banqueiro negro, mas um só, um filho de Deus, como se dizia antigamente? Um grande industrial negro? Algum que tenha supermercados? Algum da mídia, algum que tenha rede de televisão? [...] Estamos longe de ser uma democracia racial. (SANTOS, 2002, p. 32)

Alguns estudos no Brasil têm demonstrado uma gama de simbologias auto-atribuídas quando existe uma presença marcada de traços do fenótipo negro e, ao contrário, quando a predominância é do fenótipo branco³¹. No entanto, isso não nos impossibilita observar que os indicadores socioeconômicos colhidos nos censos e nas pesquisas domiciliares, aproximam pretos e pardos e distanciam brancos e negros. Por outro lado, as expressões que denotam o preconceito racial estão de tal forma impregnadas na nossa sociabilidade que já ficaram *naturalizadas* no nosso cotidiano, como padrão predominante de comportamento social e, por isso mesmo, nos obrigam ampliar a observação e a interferência nessas situações.

Ao analisar o quadro atual da desigualdade social no Brasil, o antropólogo e professor Martins (2004, p. 23-7) nos oferece um estudo em que são apontadas algumas nuances da disparidade entre a população “negra” e “branca” neste país.

³¹ Cf. NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985.

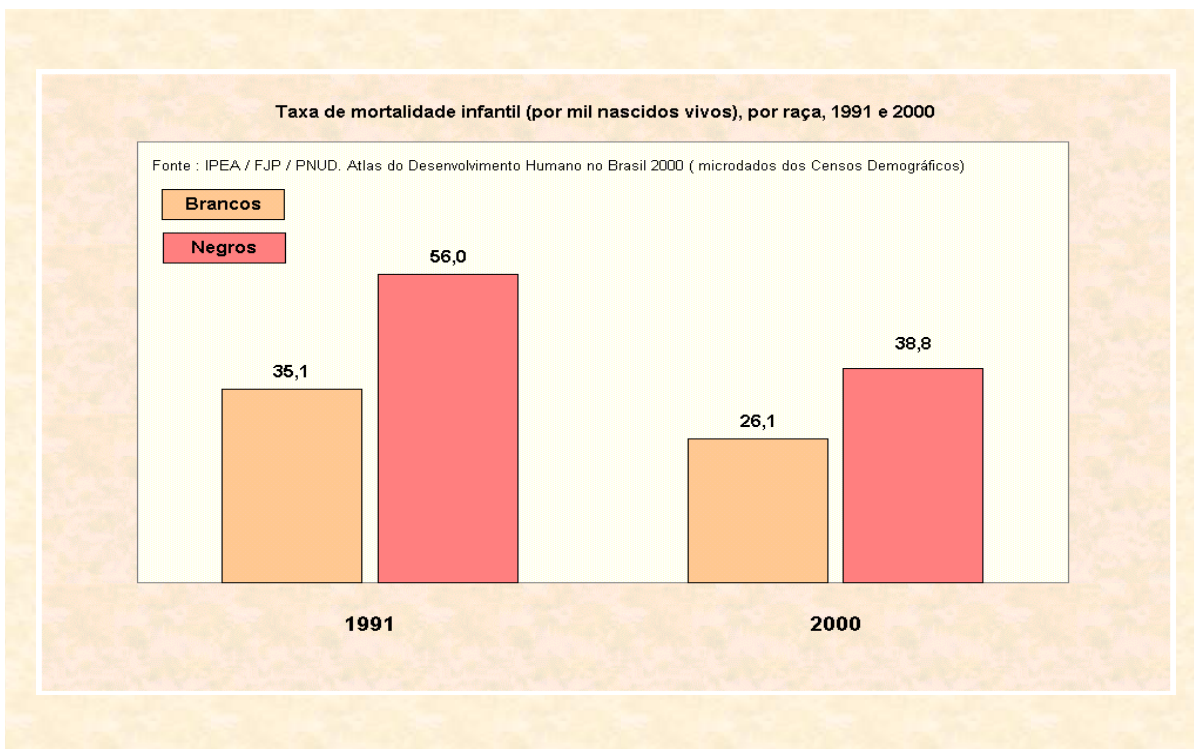


Gráfico 02: Taxa de mortalidade infantil (por mil nascidos vivos), por raça, 1991 e 2000. FONTE: IPEA/FJP/PNUD. Atas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2000.

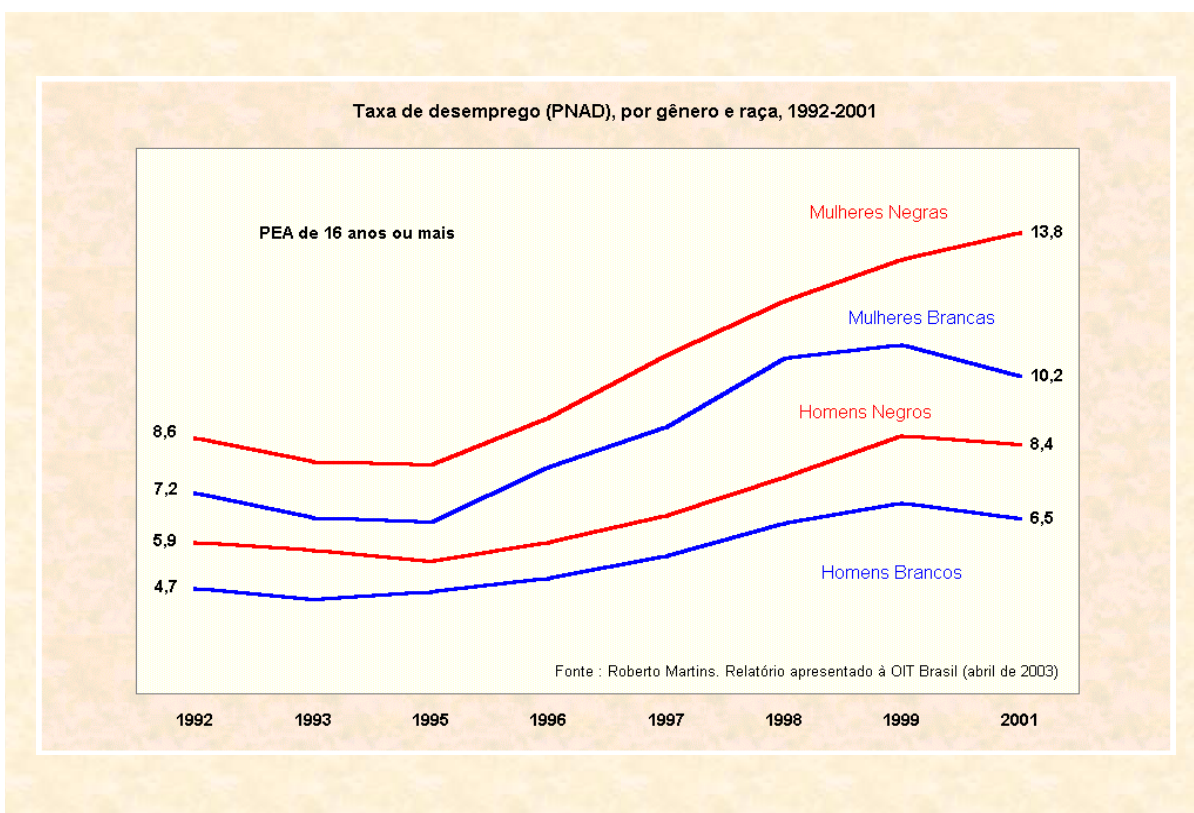


Gráfico 03- Taxa de desemprego (PNAD), por gênero e raça. Fonte: Roberto Martins. Relatório apresentado à OIT Brasil (abril de 2003)

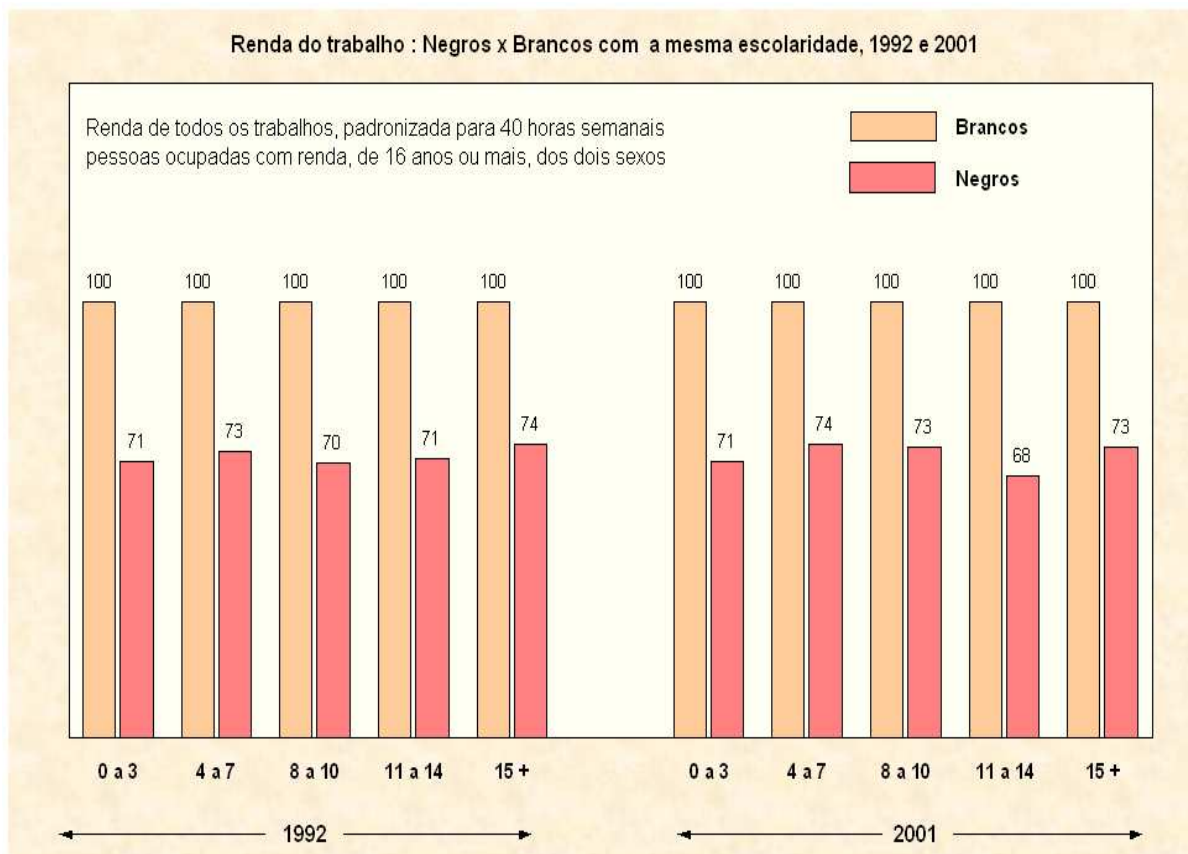


Gráfico 04- Renda do trabalho: negros X brancos com a mesma escolaridade. Fonte: Roberto Martins. Relatório apresentado à OIT Brasil (abril de 2003)

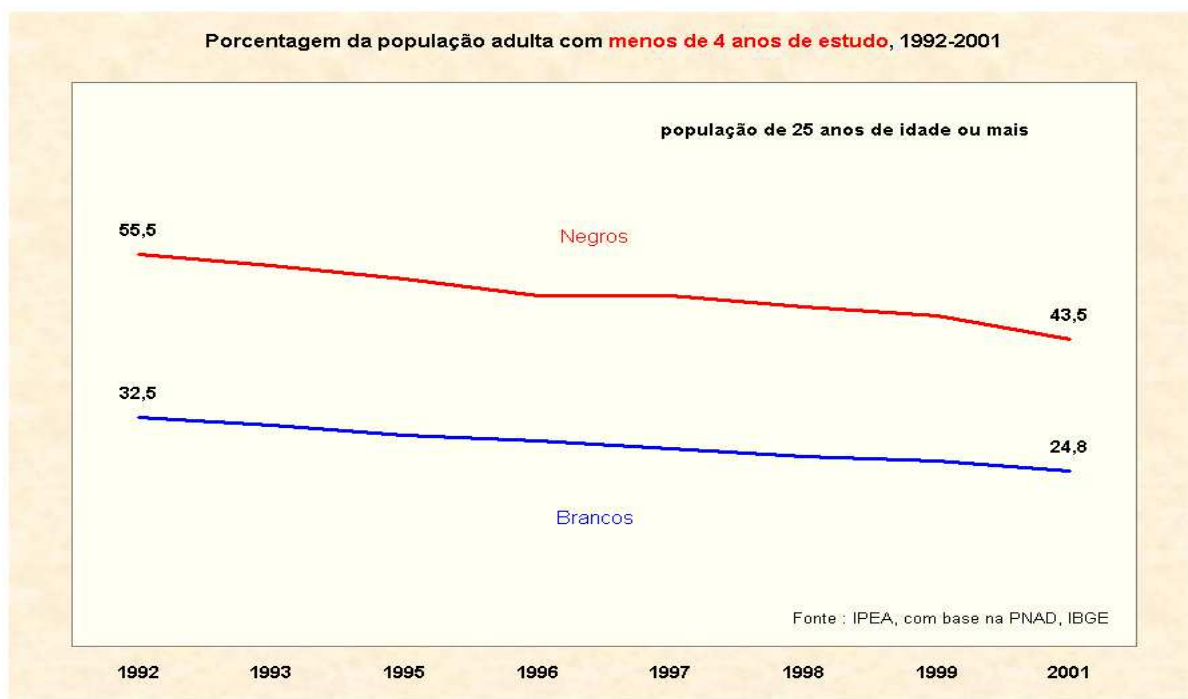


Gráfico 05- Porcentagem da população adulta com menos de 4 anos de estudo, 1992-2001. Fonte: IPEA, com base no PNAD, IBGE.

Nos gráficos apresentados as disparidades sociais distanciam “negros” e “brancos” é notória. Esses dados corroboram o preconceito contido no nosso cotidiano, assim como na formação da nossa mentalidade e memória social e coletiva e nos espaços de domínio público e privado. Na verdade, os dados assinalam muito do que já pressupomos, isto é, que o racismo existe no nosso contexto social e que ele marginaliza os de pele negra e parda.

É importante lembrar que o preconceito se manifesta através da segregação explícita e por manifestações sutis. Exigir, num anúncio de emprego, uma funcionária “branca, de boa aparência” é segregar. Obrigar um negro a entrar pelo famigerado elevador “de serviço” é discriminar. Impedir acesso a certos restaurantes, bares e clubes ou em ocasiões que não há esse impedimento formal, aqueles olhares perversos lançados de *rabo-de-olho* à presença negra em determinados locais, também é segregação e apartação social.

Em relação à reprodução do racismo no cotidiano escolar, o antropólogo Kabengele Munanga entende que:

“alguns dentre nós – professores e educadores – não receberam o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente em nossas vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como o reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, não podemos esquecer que somos fruto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.” (MUNANGA, 2005, p. 15)

No inconsciente europeu a cor negra era associada à escuridão e ao mal. As mentalidades forjadas sobre a imagem do inferno e do diabo também eram negras. Não é por acaso que Satã é chamado de “Príncipe Negro”. Várias outras abstrações que estão associadas ao perverso, ao maligno e ao cruel têm a cor negra. Sempre que a situação não é satisfatória, dizemos: *a coisa tá preta*. Na verdade, esses e outros estigmas são faces perversas do racismo de cunho eurocêntrico, que se reelaboram e se fazem presente no cotidiano e na estrutura mental da nossa sociedade.

No resto do mundo isso não é diferente. Infelizmente, já se tornou comum em estádios de futebol europeus o vírus do racismo e do anti-semitismo atacar atletas de outras culturas e continentes. Os cânticos ecoados pelas torcidas e faixas neo-nazistas colocadas nos estádios tem se tornado freqüentes em clássicos europeus.

O racismo constitui-se em uma espécie de etnocentrismo travestido, tendendo os membros de uma comunidade discriminada a erigir valores de seu grupo em valores universais, ou seja, esses grupos se inclinam a proclamar os seus próprios valores não apenas como os melhores, mas como os únicos aceitáveis, procedendo inevitavelmente à exclusão dos demais. Acerca do racismo no Brasil, Dalmir Francisco assinala que:

a institucionalização do racismo não é legalizada. Entretanto, não é muito difícil apontar o racismo recriado e reelaborado, estatuído pela democracia racial. (...) O racismo à brasileira, formulado como democracia racial, está presente nas formas abertas ou sutis de discriminação e de repressão às formas laicas e religiosas de manifestação privada ou pública da cultura afro-brasileira. (FRANCISCO, 2000, p. 133)

No Brasil a definição de raça parece estar intrinsecamente aliada aos termos classe e identidade. Se buscarmos hoje a definição do que significa “ser brasileiro”, a resposta dependerá como os indivíduos percebem a si mesmos e aos indivíduos à sua volta, ou seja, de como se faz sua construção subjetiva por cada um daqueles que - segundo Darcy Ribeiro - marca o nosso povo *nossa ninguentade*³²; pois somos tantas culturas, tantas misturas, que se pode dizer que somos múltiplos. Entretanto, o que por ele é visto com fatalidade por ser visto de outra maneira: justamente a diversidade possibilitou o surgimento de uma nova identidade, que conciliam todas aquelas que a formaram. Jeffrey Lesser alerta para o fato de o estudo das diferentes nações que compõem o Brasil foi por muito tempo deixado de lado por conta da cor da pele e do fato destas pessoas serem oriundas de uma pátria não-branca. Jeff Lesser afirma que:

uma identidade nacional única ou estática jamais existiu: a própria fluidez do conceito fez com que ele se abrisse a pressões vindas tanto de baixo quanto de cima. A brancura continuou como um requisito importante para a inclusão na 'raça' brasileira, mas o que significava ser 'branco' mudou de forma marcante entre 1850 e 1950. (LESSER, 2001, p. 21).

³² (Cf.) RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

3.4- Norte-Mineiros: História, Contextos, Identidade e Lutas Catrumanas

O processo de ocupação e povoamento da região norte-mineira se deu através de dois movimentos. Primeiramente, pela expansão da atividade pecuária através do leito do Rio São Francisco, desde a sua foz, passando por regiões como Pernambuco e Bahia e, segundo, pelo bandeirantismo paulista e baiano.

Em meados do século XVI e início do século XVII as primeiras bandeiras atingiram o Vale do Alto-Médio São Francisco. Para garantir a segurança e ocupação da área o Governador-Geral e Arcebispo da Bahia, D. Manuel da Ressurreição, solicitou a ajuda do Mestre-de-Campo paulista, Matias Cardoso de Almeida. Este, partindo de São Paulo em 1692 com 600 homens, fundou um arraial na margem direita do Rio São Francisco, na altura da confluência deste com o Rio Verde, hoje município de Manga, em Minas Gerais. A seguir, recebeu o reforço das tropas de João Amaro Maciel Parente e do Capitão-Mor João Pires de Brito, onde passaram a contar com 1.200 homens para enfrentar os indígenas da região, numa guerra que durou sete anos a qual, além de promover o extermínio de muitos deles, implicou a escravização para a expansão da pecuária proporcionando, segundo Mata-Machado (1991, p. 32), "o curto período de prosperidade da região entre 1690 e 1736".

Já no início do século XVIII, o filho de Matias Cardoso de Almeida, Januário Cardoso de Almeida, passou a ser o nome citado no processo de colonização da região e da área de São João das Missões. Substituindo seu pai na colonização daqueles sertões, fundou o arraial de Morrinhos, hoje pertencente ao município Itacarambi, onde construiu a Igreja de Nossa Senhora da Conceição Imaculada. Nesse particular, a antropóloga Ana Flávia Moreira analisa práticas de colonização religiosa e de escravização de indígena na região, apontando que:

A mão-de-obra indígena seria também utilizada na edificação de Morrinhos e na construção de uma igreja sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição, freqüentemente referida pelos historiadores e viajantes do século XIX e início do século XX como a primeira solidamente edificada nas margens do alto-médio São Francisco [...] A Igreja de Morrinhos constitui, aliás, um marco da escravização dos índios da região, sendo sua construção associada à utilização desta força de trabalho. [...] Alguns Xakriabá, atualmente, referem-se à construção da Igreja para marcar o tempo do cativo, quando tinham parentes do outro lado do rio. (SANTOS, 1997, p. 19)

Determinando a consolidação da ocupação do Alto-Médio São Francisco, as ações dos bandeirantes, dentre eles Matias Cardoso, Januário Cardoso e Antônio Gonçalves Figueira e dos "*fazedores de fazenda*" dominaram a região à custa de guerras com os nativos e "*estabeleceram na região o domínio da ordem privada, fundada nas relações de parentesco*" (MATA-MACHADO, 1999, p-37). Esta é a origem histórica das atuais cidades da região norte do Estado de Minas Gerais: São Romão, Januária, Manga, São Francisco, Montes Claros.

Assim, desde o período colonial os grandes proprietários comandaram a organização política na região, pois detinham a designação de *potentados* no período colonial, que equivale à designação de *coronel* a partir do período imperial até a metade do século XX, isto é, aquele quem comanda politicamente determinada micro/marco região.

A pecuária destacou-se na região norte-mineira como um alargamento da atividade canavieira e, posteriormente, da ação mineradora do século XVIII na América portuguesa. Durante esse período foram formados alguns povoamentos e vilas importantes como Matias Cardoso, Guaicuí e São Romão - que sobressaíram como importantes distribuidores de sal -, e Pedras de Maria da Cruz e Januária - que se destacaram como distribuidores de produtos agrícolas e agropecuários. Segundo Costa, "a ocupação do norte de **[Minas Gerais]**, iniciou-se em 1664, com um habitante chamado Mathias Cardoso de Almeida. [...] Na criação da capitania de Minas Gerais em 1720, duas regiões, uma vinculada ao ouro **[Minas]** e a outra ao gado **[Gerais]**, foram articuladas para dar fundação à sociedade mineira." (COSTA, 2009, p. 120-1, grifos nossos).

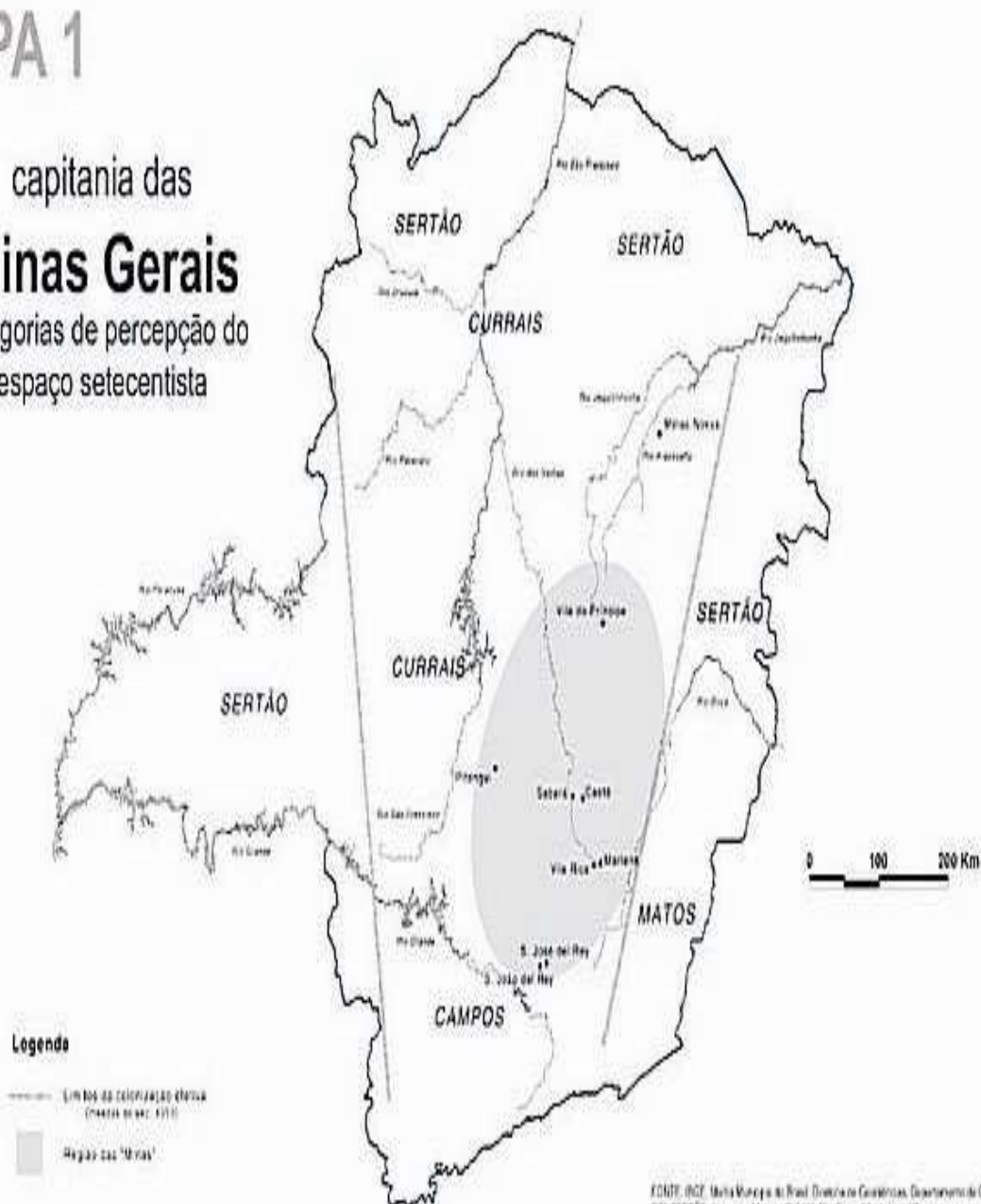
O Rio São Francisco, durante todo o processo de ocupação, cumpriu um papel decisivo. Sua parte navegável possibilitou as relações com o Estado da Bahia e de lá com as outras regiões do Norte e Nordeste e, através de seu afluente, o Rio das Velhas, estabeleceu-se o contato com o centro de Minas Gerais. O acesso facilitado pelo relevo de baixas ondulações possibilitou o contato com a região de Goiás. Nesse sentido, as relações comerciais do Alto-Médio São Francisco com a região mineradora se estabeleceram, apesar das restrições impostas pela Metrópole para controlar o desvio de ouro para o interior. A explicação reside no fato de que, no Alto-Médio São Francisco, a pecuária consistia à base da atividade econômica, seguida pela agricultura e pela pesca e os gêneros alimentícios eram artigos de primeira necessidade na região da mineração. Os mapas a seguir oferecem percepções da ocupação do espaço da capitania das Minas Gerais no período setecentista.

MAPA 1

capitania das

Minas Gerais

categorias de percepção do espaço setecentista



FONTE: IGE, Município de São Paulo, Diretoria de Estatísticas, Departamento de Cartografia
CONCEIÇÃO: Alexandre Mendes GUIMARÃES, Via Rápida - São João del-Rei, av. Santos
du Sábulo e o cemitério das flores em o século XVII e o XIX, Arquivo ICHSP/UFSP, 2002.
(Distribuição de reprodução em formato digital)
DISTRIBUIÇÃO: DISTRIBUIÇÃO.COM.BR, Alexandre Mendes GUIMARÃES

Figura 01- Malha Municipal do Brasil. Capitania das Minas Gerais. Fonte: IBGE, 1997.

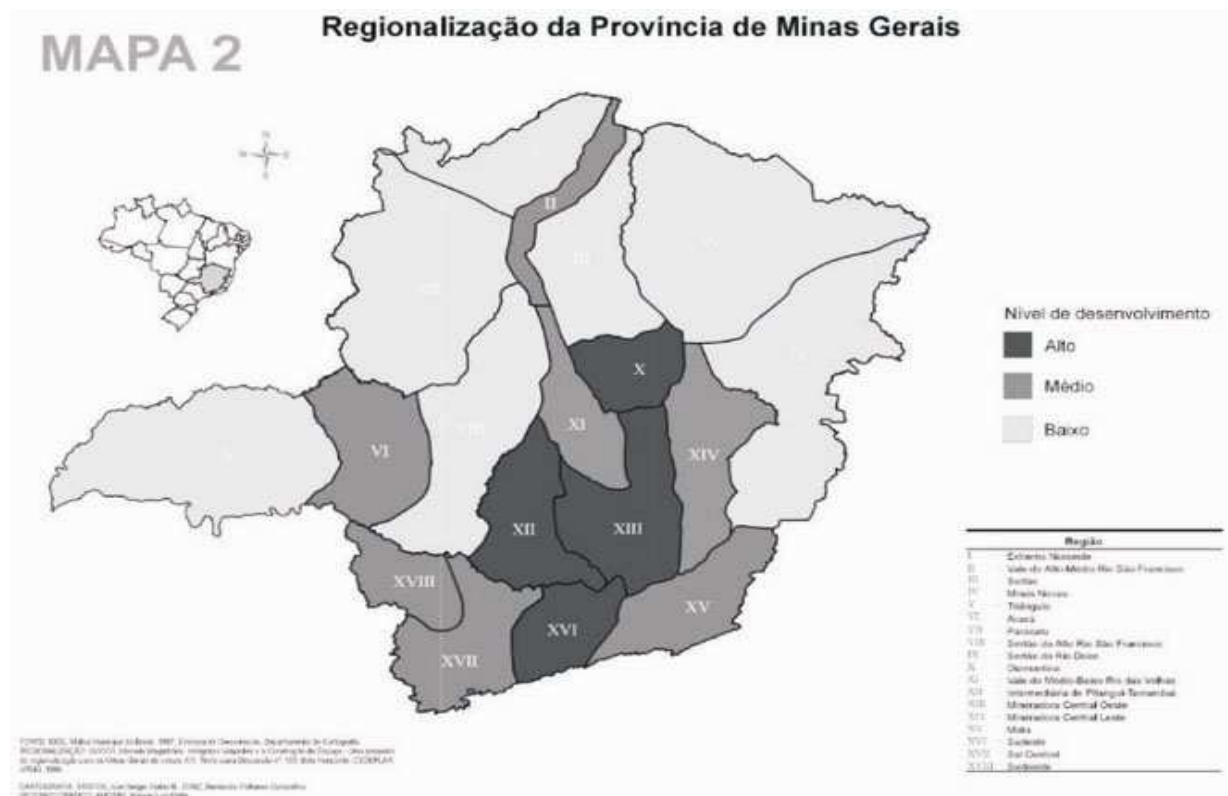


Figura 02- Malha Municipal do Brasil. Regionalização da Província de Minas Gerais. Fonte: IBGE, 1997.

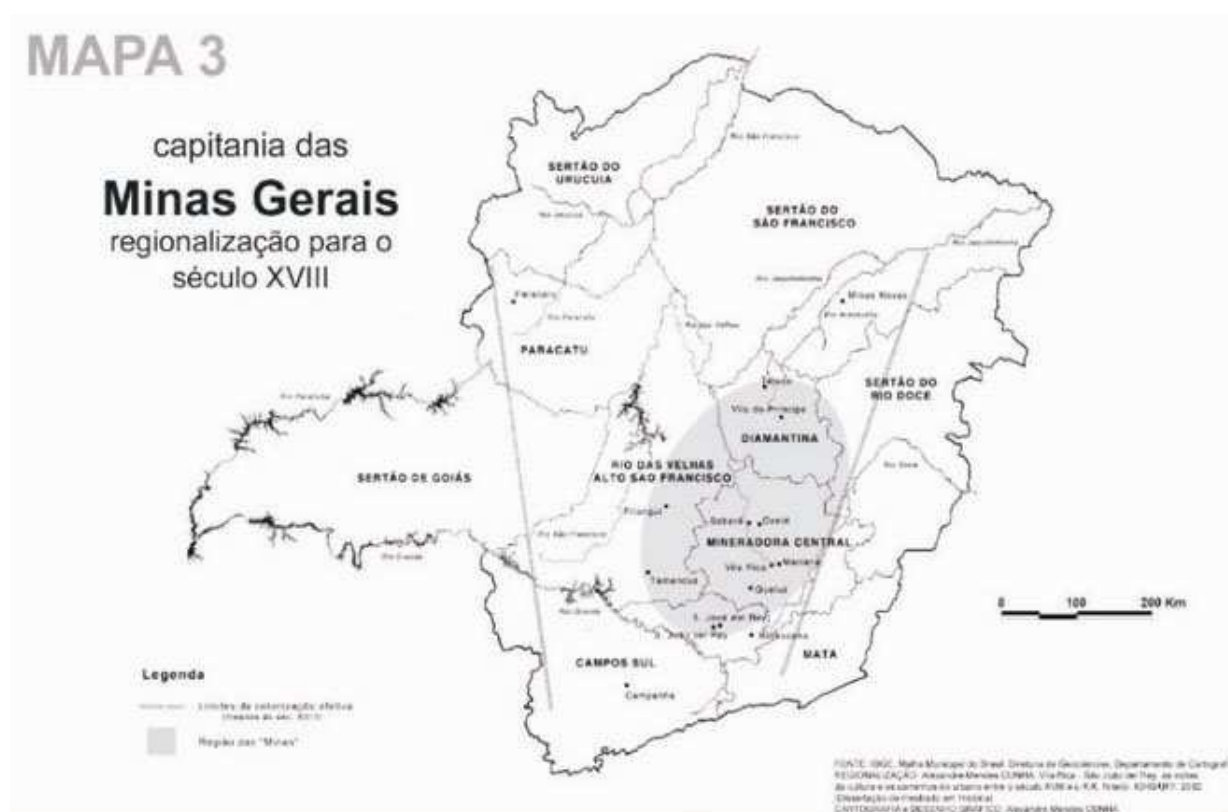


Figura 03- Malha Municipal do Brasil. Capitania das Minas Gerais. Regionalização para o século XVIII. Fonte: IBGE, 1997.

Um fator também relevante em relação ao comércio refere-se à presumida situação de atuação de "piratas, bandidos e índios licenciosos" na região, provocando a "necessidade" de o Governador-Geral de encarregar Januário Cardoso da função de "*governar o sertão*" e "*pacificar o rio*" dando-lhe poder através do título de *Regente* com autorização de utilizar armas. Sobre essa questão, afirma Santos:

[...] o alto-médio São Francisco deve ser visto menos como uma região infestada de 'bandidos' e 'índios licenciosos' que como uma via de circulação e comércio, a que não só as autoridades, mas também os colonos, necessitavam impor um controle, o que incluía liberá-lo dos ainda muitos grupos indígenas que aí se localizavam - exterminando, apresando, aldeando ou afastando-os - e, evidentemente, ocupar as terras assim tornadas livres. (SANTOS, 1997, p. 21-2).

Analisando a provável origem da fundação da "Missão do Sr. São João do Riacho do Itacaramby"³³ numa região que não foi atingida pela expansão das Ordens Religiosas devido à sua longínqua localização, Santos (1997) afirma que o Padre Antônio Mendes Santiago, enviado pelo Bispo de Pernambuco para catequizar os índios da região, representa uma marca da presença do clero, vinculado à Bahia e Pernambuco na região do Alto-Médio São Francisco, tendo em vista a disputa de limites das capitanias - Bahia, Pernambuco, Minas e São Paulo. A margem direita do Rio São Francisco pertencia à Bahia, inclusive o arraial fundado por Matias Cardoso (SANTOS, 1997, p. 19) e os limites foram redefinidos com a Ordem Régia de 1720, desmembrando a capitania de São Paulo e Minas (MATA-MACHADO, 1991, p. 42).

Neste contexto de guerra contra os índios, disputa de poder entre as capitanias e com a participação do clero, Januário Cardoso doou terra aos índios aldeados, dentro dos limites da "Serra Geral, confrontando com o Rio Pereagu, Cabeceiras do Itacarambi, Boa Vista e o Rio São Francisco". A doação ocorreu em 1728 através do poder outorgado pelo Governador-Geral, com a intitulação de "*Regente, Pacificador dos índios*", o que valeu a Januário Cardoso a referência como "*deministrador dos índios*". O termo de doação é um elemento significativo na narrativa dos índios e sobre o qual imputam importante referência no direito pelo território.

Neste contexto, as intervenções da Coroa, através dos bandeirantes paulistas e autoridades da região mineradora, provocaram a luta dos potentados do sertão contra as proibições impostas e o controle fiscal e tributário, dentre eles o citado Padre Antônio Mendes

³³ Essa é a expressão utilizada no Termo de Doação de 1728

Santiago. O insucesso da "Conjuração do São Francisco" ou *Sedição de 1736*, como ficou conhecido este episódio, deu início a um longo período de isolamento da região, até a primeira metade do século XX, que veio provocar nesse período histórico, um ritmo lento de desenvolvimento em comparação a outras regiões do Estado de Minas Gerais. Segundo Costa:

no norte de Minas, os principais processos civilizatórios que constituíram a nação brasileira se articularam. Inicialmente, indígenas, africanos e seus descendentes, caracterizados por uma organização social baseada na reciprocidade e solidariedade e na constituição de uma territorialidade baseada em relações de parentesco e compadrio, que já se encontravam articulados entre si. Em seguida, os paulistas, com seu caráter expropriador e nômade, que, ao se fixarem no médio São Francisco, encontraram-se com baianos e pernambucanos, com seu caráter sedentário e patriarcal. Das articulações e alianças conjuntas deram formação à elite regional inicial, principalmente. Essas três correntes civilizatórias consolidaram uma sociedade específica com cultura própria e uma identidade singular que fazem os norte-mineiros 'uma espécie diferente de gente', única no planeta, reconhecida a partir do seu sotaque, do seu comportamento e sentimentos, bem como pela pertença a essa região (COSTA, 2005, p. 24).

A região norte-mineira consolidou-se como entreposto comercial entre estados do nordeste do Brasil e a região de mineração. Através do transporte fluvial realizado nos Rios São Francisco (que corta o sertão brasileiro) e Velhas (afluente do *Velho Chico*), muitos produtos chegaram às regiões mineradoras. Segundo Reis:

com a intensificação da atividade mineradora, o Norte de Minas consolidou-se como importante região fornecedora de produtos agropecuários para as minas. [...] a atividade econômica que ganhou relevância foi o algodão, cuja exploração se iniciara ainda em fins do século XVIII, com a construção da ferrovia, com um ramal chegando a Pirapora e a linha principal passando por Montes Claros [...]. (REIS, 1997, p.38)

As imagens que seguem dão uma panorâmica acerca da utilização do Rio São Francisco como transporte fluvial de mercadorias e serviços e o porto da cidade de Januária/MG como mecanismo de entreposto comercial que resistiu até meados do século passado. Importa-nos chamar a atenção para o acentuado índice de população negra em atividade laborativa no cais do referido porto.



Figura 04- Rio São Francisco. Foto Marcel Gautherot, 1946. Acervo Instituto Moreira Sales.



Figura 05- Porto de Januária/MG. Foto: Aldemário Colares. 1950.



Figura 06- Vapor Navegação Mineira do Rio São Francisco no cais de Januária, MG. 1940. Foto: Aldemário Colares.



Figura 07- Cais de Januária/MG. Exportação de cachaça. 1945. Foto: Aldemário Colares.



Figura 08- Praia do Rio São Francisco. Januária/MG. Foto: Aldemário Colares. 1960.



Figura 09- Embarcação com carranca. Rio São Francisco. Foto: Marcel Gautherot. 1943



Figura 10- Vista aérea de Januária/MG. Foto: Arquivo Claudionor Carneiro. 1970.

As fazendas especializadas em pecuária do nordeste brasileiro seguiram às margens do Rio São Francisco e alcançaram o norte de Minas. A pecuária alcançando o sertão de Minas, somada com outras condições foi outro meio eficiente para a ocupação e estruturação da região. No dizer de Caio Prado esta parte de Minas é, “geograficamente e historicamente um prolongamento da Bahia. Foi povoada pelas fazendas de gado que subiram no século XVII as margens do São Francisco, alcançando já nesta fase o seu afluente Rio das Velhas” (PRADO JÚNIOR, 2006, p.197).

Dentro desse contexto, o Rio São Francisco e seus afluentes tiveram um papel fundamental na ocupação da região, serviu de via para transporte de pessoas, mercadorias e alimentos (milho, feijão, carne seca, rapadura, farinha, etc.). Portanto, era estratégico que os povoados fossem localizados às margens dos rios navegáveis. E parte da produção regional sendo comercializada dentro dos limites dos mesmos. Por conta da atividade pecuária desenvolvida, o rio São Francisco recebeu a denominação de Rio dos Currais. Importante meio de contato entre o nordeste e o centro sul do país, sendo assim, mais tarde, passou a ser chamado de Rio da Integração Nacional. Nesse sentido, os primeiros tempos da ocupação à expansão das fazendas pelo *Velho Chico*, se fez pela violência contra os nativos, até porque as terras ocupadas eram deles, porém era preciso que se tornassem submissos. “Derrotados” os grupos indígenas; Matias Cardoso firmado nas relações de parentesco, repartiu as terras para seu filho Januário Cardoso e seus parentes. Da expedição do mestre-de-campo Matias Cardoso originou os principais povoadores da região. Entre eles podemos destacar Januário Cardoso e Antônio Gonçalves Figueira. Como descreve Mata-Machado:

a Januário Cardoso é atribuída a fundação dos arraiais de São Romão e Porto Salgado, hoje Januária. A Antônio Gonçalves Figueira, os de Manga, Barra do Rio das Velhas (Guaicui) e Formigas (Montes Claros). [...] As terras adjacentes foram repartidas por Januário Cardoso a seus parentes de São Paulo. Seus primos, capitão Francisco de Oliveira e D. Catarina Cardoso do Prado ocuparam terras do alto-médio São Francisco; o sobrinho Matias Cardoso de Oliveira, instalou-se na região do Urucuia; Domingos do Prado Oliveira em Pedras do Angico (São Francisco) e Salvador Cardoso Oliveira em Pedras de Baixo (Pedras de Maria da Cruz) (MATA-MACHADO, 1991, p. 35).

Aproximadamente a partir de 1830, conforme Costa (2005, p. 20), inicia-se o processo de constituição do Estado no sertão *sanfranciscano*. Famílias mineiras migraram-se para a região norte-mineira para assumir cargos como funcionários do Império Brasileiro. Nesse particular, os *geraiseiros*³⁴ adentraram a sociedade norte-mineira, que na época já era habitada por pernambucanos, baianos e paulistas.

Em fins do século XIX, um dos maiores objetivos políticos governo republicano brasileiro era *embranquecer* a população. Nesse sentido, o Estado passou a incentivar e subsidiar a entrada de europeus no país no sentido de ocupar vagas nas indústrias incipientes e nas lavouras que utilizavam o trabalho assalariado. Nesse contexto, os *geraiseiros* do norte de Minas - que reivindicam a identidade Catrumana³⁵ - receberam a Ordem Premonstratense³⁶ que passou a introduzir modos e comportamentos tidos como *civilizados* pelos europeus, assim como jornais, hospitais e escolas na região. Nesse sentido, a política de *embranquecimento* da população brasileira, posta em prática pelas elites nacionais que enxovalhavam as misturas étnicas do Brasil, também chegou na região norte-mineira. “Assim, havia uma política e, ainda há, uma ideologia do embranquecimento de que os brasileiros

³⁴ Termo utilizado por intelectuais norte-mineiros que se fundamenta na perspectiva de uma macro-divisão cultural do Estado de Minas Gerais e que entende que os mineiros são frutos do meio regional ligados à atividade mineradora setecentista (do referido ente federativo) e que os *geraiseiros* estão espalhados por outras regiões do Estado. Nessas diferenças entre os *Gerais*, há os *geraiseiros* do triângulo, que por sua vez se diferenciam dos *geraiseiros* do Jequitinhonha e que não por acaso, são diferentes dos *geraiseiros* norte-mineiros. (Cf. SOUZA, José Moreira de. **Cidades Mineiras - momentos e processos**: Serro e Diamantina na formação do norte-mineiro no século XIX. São Paulo: 1993.)

³⁵ O movimento Catrumano, se propõe a valorizar a cultura norte-mineira e sugere que Minas Gerais deve reconhecer a existência da dualidade existente entre os *mineiros* e *geraiseiros*. Como a cidade de Mariana é celebrada por ter sido berço da cultura e civilização mineira, esse movimento encaminhou à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais a celebração da cidade de Matias Cardoso como o outro berço da cultura e da civilização mineira. (Cf. COSTA, João Batista de Almeida. **Movimento Catrumano**: o norte de Minas como berço de Minas Gerais. Revista Verde Grande. Montes Claros, V. 4, p. 17-28, 2008.

³⁶ “A ordem Premonstratense foi criada por um cônego da canonía de Xanter, Norberto, pertencente à antiga ordem do cônegos regulares de Santo Agostinho. Sua fundação data de 1121, a primeira comunidade localizada no vale de ‘Premontre’ na França. São Norberto fundou a Ordem dos Cônegos Regulares Premonstratenses, também conhecida como “Monges Brancos”, uma referência ao hábito, que é desta cor. A principal regra da Ordem era fazer com que os sacerdotes vivessem sua vida apostólica com disciplina e a dedicação dos monges, uma concepção de vida religiosa.

estavam fadados ao desaparecimento, por terem assumido o padrão miscigenador como norma nas relações entre as etnias que aqui se encontravam.” (COSTA, 2005, p. 23-4)

É importante destacar que a região norte-mineira sempre foi notadamente marcada por abrigar um acentuado índice de habitantes afro-brasileiros, sejam livres ou escravos. Naturalistas como Wells (1886)³⁷, Saint-Hilaire (1975)³⁸ e Burton (1977)³⁹ ao percorrerem o vale do Rio São Francisco assinalaram ser negra a maioria da população local, principalmente as povoações de Morrinhos, Pedras de Maria da Cruz, Contendas e Brejo do Amparo.

Em um depoimento do quilombola Clemente Batista, da comunidade de Brejo do Crioulos⁴⁰, publicado pela antropóloga Alcida Ramos, são apresentadas algumas memórias da ocupação e da genealogia negra de uma das regiões norte-mineiras.

Aqui era um quilombo. Veio preto da Bahia, de Espinosa, dessas cidades antigas, baianas, da Vila do Urubu, de Grão Mogol. Vieram. Ninguém sabe. Fugiam da casa e iam para aqueles quilombos de pretos, esses lugares onde tinha epidemia e que ninguém queria morar. Nesses desertos eles chegavam e ocupavam. Assim é que eles chegaram aqui, como chegaram nos lugares por aí afora, no meio da mata da Jaíba. Meu pai veio do Gorutuba por volta de 1890, mas já estava aqui um bocado de crioulos. Ele veio porque já tinha um irmão vindo anteriormente. Meu pai era livre, não era escravo. Escravo era minha avó, mãe dele, Severiana Batista de Oliveira. Escrava lá no Gorutuba. Da Bahia vieram uns crioulos que habitaram aqui. Porque tinha uma tradição aí, desse povo da Bahia, de Espinosa, de Monte Alto, Monte Azul, de Malhada, pro centro da Bahia, desses filhos da Bahia. Já tinha alguns aqui. Um tal de Paulo Antunes, que matou o senhor ... e embrenhou na mata, fugiu e veio parar aqui. Tinha uns do Jacaré Grande, um lugar que tinha uma festa muito antiga pra Santos Reis, que fica perto de Gorutuba. (RAMOS, 1993, p. 10)

A região norte-mineira, a partir de 1960, no bojo das políticas desenvolvimentistas do Estado brasileiro, foi incluída na área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE - e enquadrou-se no reformulações estruturais do capital internacional, transformando fazendas em empresas e expandindo as relações de produção capitalistas na

³⁷ WELLS, James Willians. **Exploring and traveling three thousand miles through Brazil, from Rio de Janeiro to Maranhão**. II volumes. London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, 1886.

³⁸ SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagens pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

³⁹ BURTON, Richard. **Viagem de canoa de Sabará ao Oceano Atlântico**. São Paulo: EDUSP, 1977.

⁴⁰ A comunidade quilombola do Brejo dos Crioulos localiza-se nos municípios de São João da Ponte e Varzelândia, região norte de Minas Gerais. De acordo com Mamede Moreira da Silva, presidente da referida associação, a comunidade agrega 684 famílias quilombolas. Brejo dos Crioulos é uma das maiores comunidades quilombolas no estado. Localizada na região da bacia do rio Verde Grande, ela compõe a rede de comunidades negras rurais no norte mineiro. Às margens do ribeirão Arapuim, a comunidade, atualmente, está estruturada em diversos grupos locais: Araruba, Arapuim, Cabaceiros, Caxambu, Conrado e Furado Seco. (Cf. COSTA, João Batista de Almeida. **Do tempo da fartura dos crioulos ao tempo de penúria dos morenos: identidade através de rito em Brejo dos Crioulos (MG)**. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB, 1999. Dissertação de Mestrado.)

agricultura e pecuária. Nesse particular, houve um intenso êxodo rural para cidades de Montes Claros, Pirapora, Bocaiúva e Várzea da Palma que necessitavam de mão-de-obra urbana.

A realidade atual das comunidades quilombolas do norte de Minas Gerais não diferem das de outros estados ou regiões brasileiras. A escassez de políticas públicas ou o desconhecimento por parte dos quilombolas dos projetos governamentais que visam atendê-los em suas demandas cotidianas ou estruturais, impedem ou travam a sustentabilidade destes grupos em seus locais tradicionais.

Em estudos publicados pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva - CEDEFES - a violência em relação à terra é o principal problema apontado pelos quilombados. Grande parte dessas comunidades perderam seus territórios historicamente organizados política e culturalmente, principalmente no período entre 1960 e 1980. Não obstante, a problemática da terra origina-se na ocupação dos territórios quilombolas, seja por grilagem, silvicultura, ou ainda, a expansão urbana capitalista. Corroborando a perspectiva da ocupação capitalista de terras quilombadas, um estudo recente aponta que:

aqueles que chegam ocupando suas terras não reconhecem o valor étnico histórico das áreas dos quilombos e nem mesmo a cultura desses grupos sociais que trazem consigo o som de tambores e a arte de danças tradicionais dos povos de origem banto, nagô, entre outros originários do continente africano. Consequentemente, as apropriações do espaço original, mediante a inserção de atividades econômicas, tendem a ocasionar gradativamente a redução das terras das comunidades quilombolas, acarretando a ausência de auto-estima, a migração e a falta de espaço para a produção. (SANTOS; CAMARGO, 2007, p. 76)



Figura 11- Integrantes da comunidade quilombola Brejo dos Crioulos. Município de Matias Cardoso. FONTE: Projeto Quilombos Gerais/CEDEFES-2007. Foto: Pablo Matos Camargo.

O mapa a seguir, realizado pelo CEDEFES, aponta os atuais conflitos travados pela ocupação de terras no Estado de Minas Gerais e que envolvem diretamente comunidades quilombolas do referido ente federativo.



Figura 12- Conflitos nas comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais (por região). FONTE: Projeto Quilombos Gerais/CEDEFES-2007. Elaboração: Marcelo F. de Castro

A instituição acima citada recentemente mapeou os municípios com comunidades quilombolas na região norte do estado de Minas Gerais.

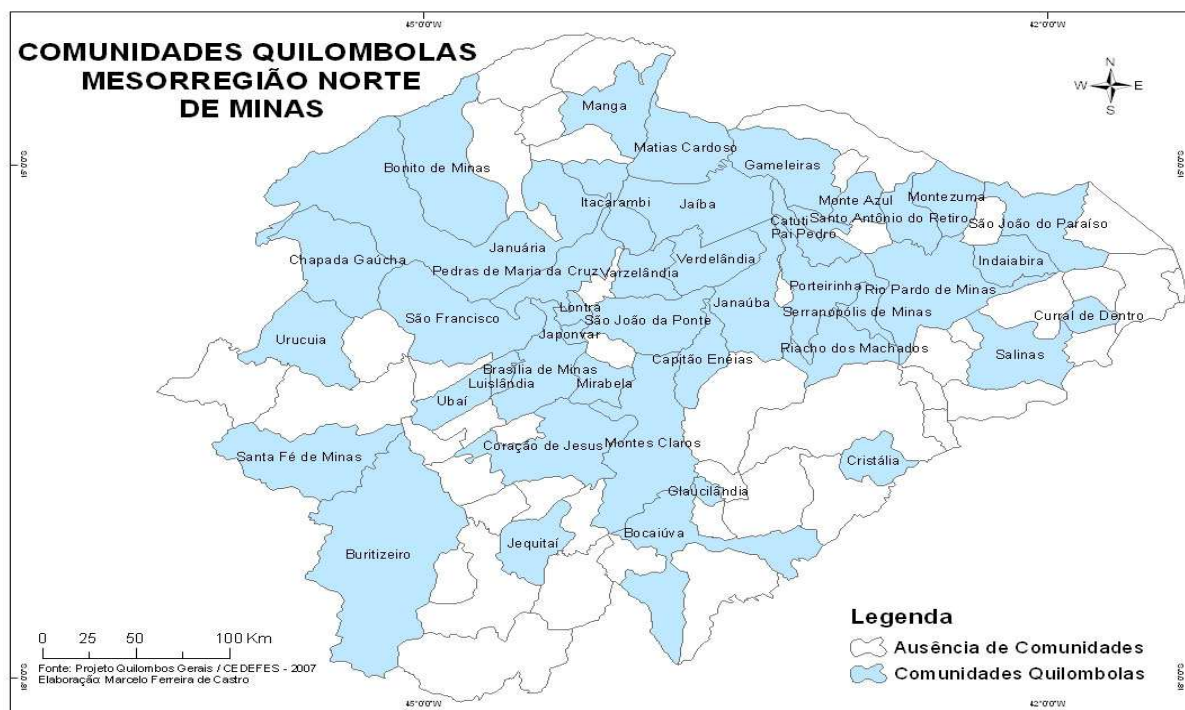


Figura 13- Comunidades quilombolas mesorregião norte de Minas. FONTE: Projeto Quilombos Gerais/CEDEFES-2007. Elaboração: Marcelo F. de Castro

A população negra da cidade de Januária-MG, assim como a maioria das comunidades de maioria afro-descendentes na região norte do estado, possui monumentos que resistem ao tempo e apontam para marcas históricas de uma cultura ancestral na região. A Igreja de Nossa Senhora do Rosário, situada na comunidade do Brejo do Amparo, foi um núcleo de povoamento do município. A arquitetura da igreja e o casario colonial ao entorno são marcas do barroco mineiro. A construção é datada de 1688 e construída em um quilombo orientado pelos jesuítas.



Figura 14- Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Praça do Rosário. Arquivo Claudionor Carneiro, 1940.

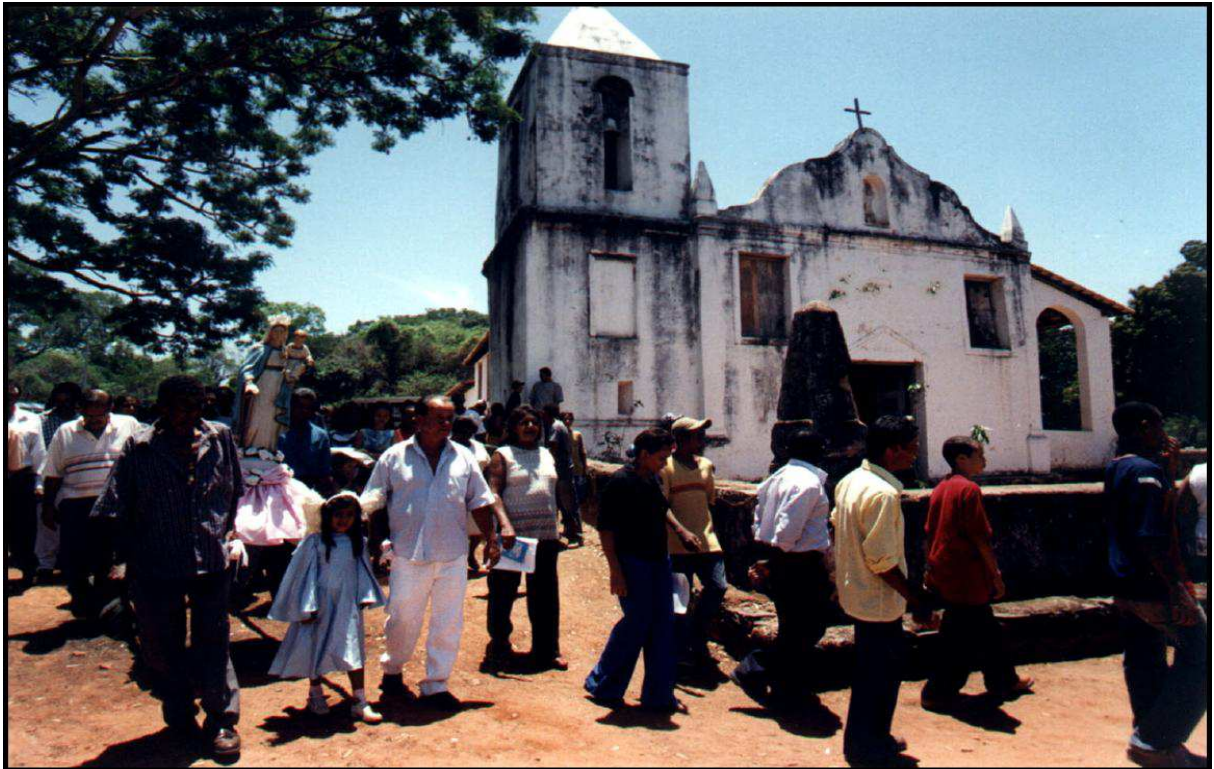


Figura 15- Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Missa no Adro. Brejo do Amparo. Januária, MG. Foto: Ana Alaíde. 2004

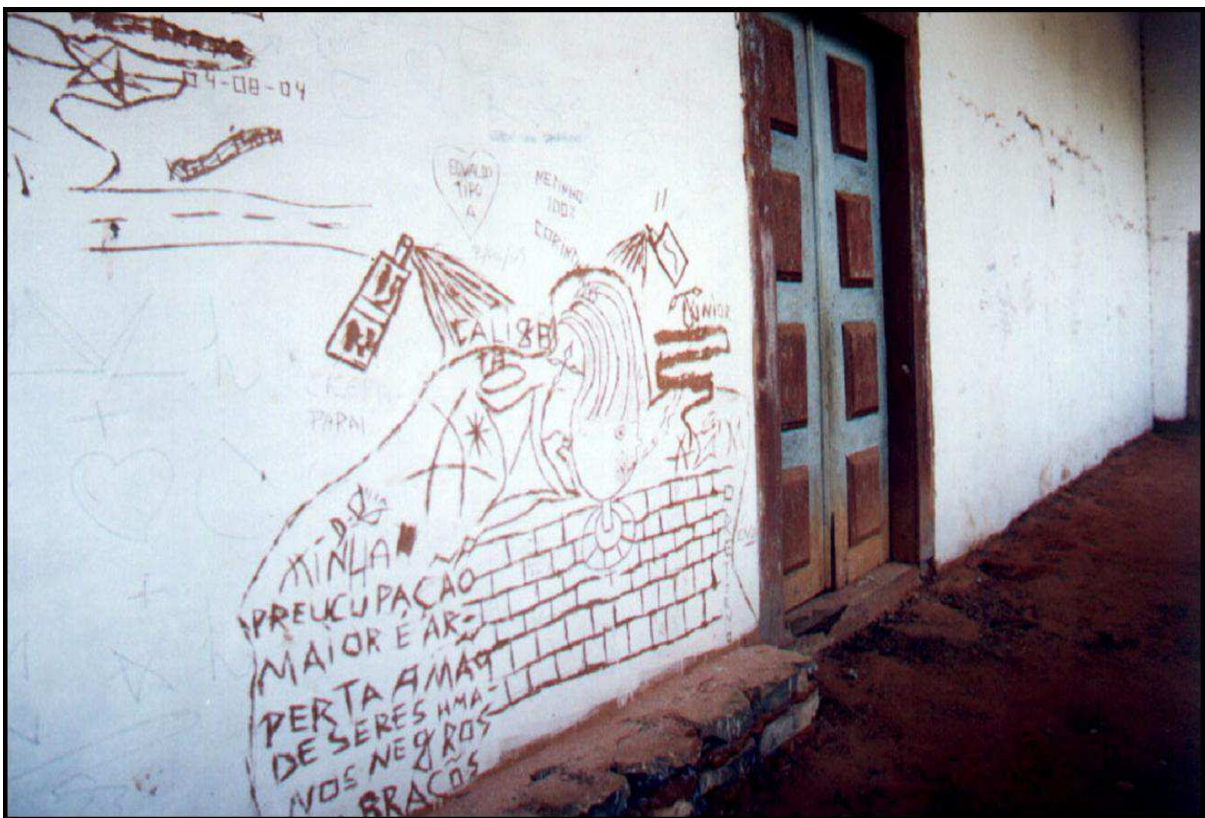


Figura 16- Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Brejo do Amparo. Januária-MG. Foto: Ana Alaíde. 2006. Na representação “desenhada” nas paredes do monumento, é possível abstrair dos escritos do autor anônimo a seguinte frase que adaptamos: “minha preocupação maior é apertar a mão de seres humanos negros”.

04- IFNMG: Memória Institucional, Contexto e Abrangências Culturais

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (ROSA, 1998, p.15)

4.1- Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

A origem da Rede Federal de Educação Profissional tem como marco histórico inicial o ano de 1909, com a abertura das Escolas de Aprendizizes e Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha. Mediante mudanças de ordem legal, as instituições de origem agrícola sofreram alterações de nomenclaturas, passando de Escola Agrícola a Colégio Agrícola.

Nesse mosaico, foi criada no dia 04 de outubro de 1960, através de um convênio celebrado entre o Governo Federal e o Governo do Estado de Minas Gerais, a Escola Agrícola no município de Januária. Não obstante, no dia 18 de dezembro desse mesmo ano, pela Lei nº 3.853, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 20 de dezembro de 1960, foi criada a Escola Agrotécnica de Januária-MG. Posteriormente, com o Decreto Federal número 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, este Estabelecimento de Ensino passou a denominar-se Colégio Agrícola de Januária. Em 2002, por decreto presidencial, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET-Januária), assim denominado até o advento da lei 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação de Educação, Ciência e Tecnologia

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela lei número 11.892, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, juntamente com os novos *Campi* de Almenara, Araçuaí, Arinos, Pirapora e Montes Claros.

Neste contexto o Instituto Federal do Norte de Minas se firma como Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Segundo fontes oficiais da instituição, o IFNMG prima em formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, tendo em vista uma educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; oportunizando ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa do ensino. Na educação superior serão ofertados cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, além de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Há ainda, projetos em andamento

no sentido de se oferecerem *cursos de pós-graduação* Stricto Sensu, em níveis de mestrado e doutorado. (IFNMG, 2007)

4.2- Os Alcances Gerais do IFNMG

A área de abrangência do Instituto Federal do Norte Minas Gerais é constituída de 126 municípios distribuídos em três mesorregiões (norte e noroeste do estado de Minas Gerais e parte do Vale do Jequitinhonha), ocupando uma área total de 184.557 quilômetros quadrados.

A população total abrangida é de 2.132.914 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2000 (BRASIL, IBGE, 2008). É caracterizada, em muitos momentos e de forma apressada e generalizada, como “*bolsão de pobreza*”, “*região problema*”, “*vale da miséria*” ou ainda como “*ferida de subdesenvolvimento*”. Não se trata, entretanto, do não reconhecimento dos graves problemas que afligem grande parte da população local, mas não há dúvida de que é preciso reconhecer que a área de abrangência do Instituto Federal do Norte Minas Gerais não é uma região homogênea e que a maioria dessas considerações não capta as diferenciações. Sendo assim, as considerações seguintes procuram trazer uma análise mais consistente ao demonstrar os elementos de insustentabilidade e sustentabilidade dos territórios em análise.

Podem-se indicar os seguintes elementos de insustentabilidade socioeconômica presentes em todas as mesorregiões: abrange o semi-árido mineiro, englobando sub-regiões heterogêneas que apresentam baixos indicadores de desenvolvimento sociais, os quais se refletem nas limitações do capital social regional; êxodo rural-urbano acentuado, através do qual as microrregiões baseadas em atividades econômicas tradicionais apresentam perda populacional para as outras mais dinâmicas; atividades de exploração do carvão, representando condições de produção e relações de trabalho precárias e informais; e, são encontrados os piores indicadores de infra-estrutura social, especialmente de saneamento básico da região sudeste e carências crescentes na oferta de equipamentos e serviços de consumo coletivo.

Como fatores de sustentabilidade presentes podem-se destacar: as políticas públicas, notadamente as de saúde, educação e assistência social, que vêm produzindo melhorias nos indicadores de desenvolvimento social; os programas e projetos de desenvolvimento social, inclusive aqueles relativos aos assentamentos rurais presentes na região, que possibilitam a construção de relações sociais e econômicas e contribuem para revitalizar a agricultura

familiar além dos projetos baseados no desenvolvimento social-comunitário; o projeto Jaíba e os demais perímetros irrigados, os quais representam um volume considerável de inversão pública, ampliam as possibilidades de aumento de renda dos pequenos e médios produtores e dos agricultores familiares; a usina hidrelétrica de Irapé que irá gerar 360 MW de energia com quantidade e qualidade para fomentar a economia regional.

Também se destacam como elementos de sustentabilidade produtivo-tecnológica e político-institucional e cultural: a forte concentração industrial nas microrregiões de Montes Claros, Pirapora e Chapada Gaúcha, destacando-se a presença de um setor industrial relativamente diversificado, com registro de unidades industriais de elevado perfil tecnológico, como no setor têxtil e agricultura altamente tecnificada; a região do Peruaçu e o Pantanal de Pandeiros, na microrregião de Januária, apresentam grande potencial para o desenvolvimento regional baseado no turismo sustentável e o programa de revitalização do Rio São Francisco e de perenização dos seus rios tributários, por meio das microbarragens, apontam para novas possibilidades de utilização dos recursos do semi-árido, inclusive em sub-regiões tradicionalmente impactadas pelas secas.

A Microrregião Norte de Minas é banhada por uma expressiva rede hidrográfica composta por vários rios perenes, riachos e lagoas, tendo como base o Rio São Francisco que é um facilitador para o desenvolvimento regional. Os investimentos federal e estadual estão transformando o cenário natural de terras inaproveitadas da região em um espaço de possibilidades para o desenvolvimento social. Os perímetros irrigados dos Projetos Jaíba, Gortuba, Mocambinho, Estreito e Formoso, indicam as possibilidades de desenvolvimento local requerendo das instituições públicas circunvizinhas a participação com seus acervos de conhecimento e competência para o êxito desses empreendimentos.

O principal suporte econômico regional é a agropecuária e é também o que mais mobiliza força de trabalho. Neste setor, a fruticultura irrigada é a que mais se destaca, devido às condições edafo-climáticas e hídricas da região. A população urbana está direcionada ao setor terciário da economia, uma vez que o secundário ainda é embrionário e incipiente, sendo representado pela agroindústria da cachaça e da mandioca, da indústria de cerâmica e da transformação da madeira.

Para se entender os diversos *Gerais de Minas* é necessário um revisitar das mesorregiões, uma vez que não há dados suficientes a respeito das áreas de abrangência do Instituto Federal do Norte Minas Gerais, mesmo assim tendo como limitador a idéia que nenhum pequeno grupo de variáveis é capaz de capturar a complexa natureza do processo de desenvolvimento. Contudo, as insustentabilidades são indicadores consistentes para uma

atuação governamental ativa, objetivando promover, por meio da participação da educação, a transformação de uma região, há muito esquecida pelas políticas públicas sustentáveis.

Os mapas a seguir situam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais e sua abrangência nas mesorregiões norte, nordeste e noroeste mineiras.

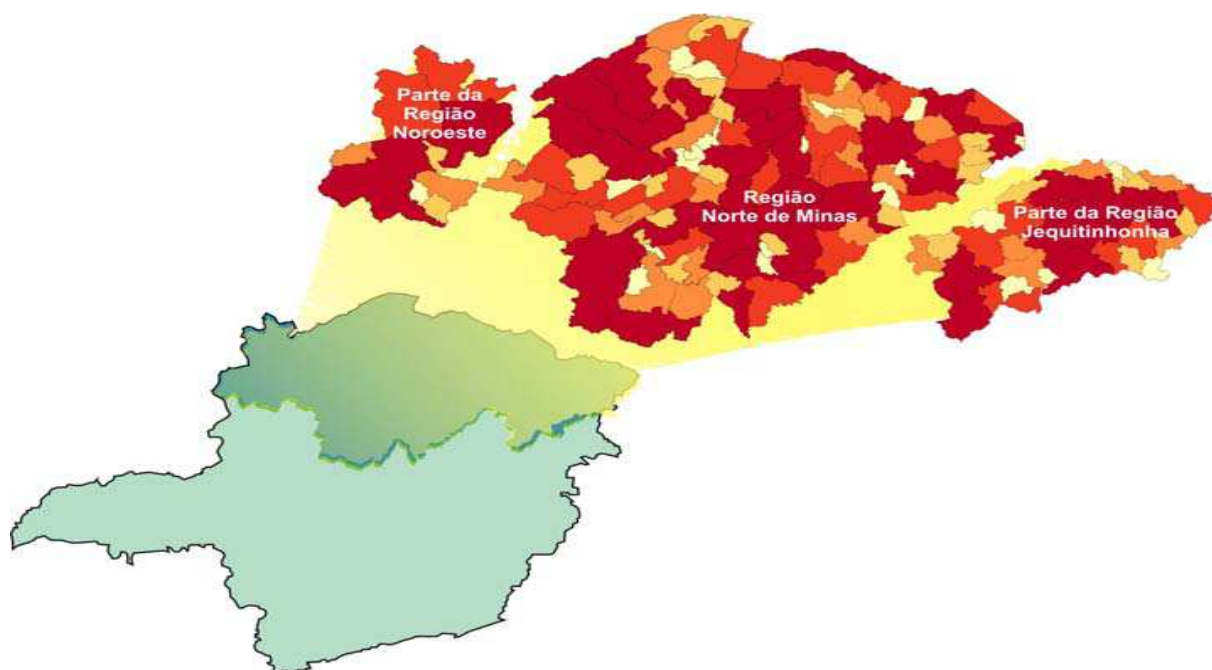


Figura 17- Abrangência do IFNMG. FONTE: IFNMG. JANUÁRIA, 2007. p. 17. 1 mapa: color; 72x90. Escala 1:1.200.000.

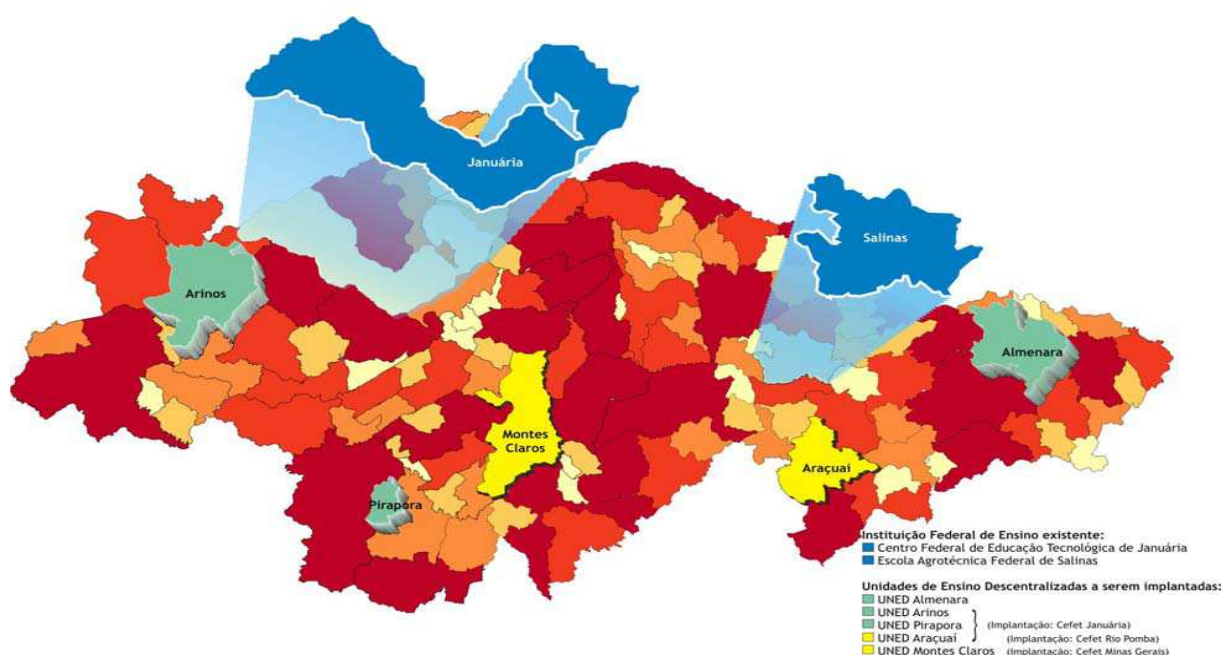


Figura 18- Mapa identificando os *Campi* e futuras UNED's. FONTE: IFNMG. JANUÁRIA, 2007, p. 18. 1 mapa: color; 72x90. Escala 1:1.200.000.

4.3- Breve Caracterização da Instituição Pesquisada

A Fazenda São Geraldo, localizada no quilômetro 06, s/n, no bairro Bom Jardim, na cidade de Januária/MG, abriga o IFNMG/*Campus* Januária. Seu patrimônio imobiliário está constituído por quatro áreas de terras, perfazendo uma área total de 226,7 hectares, todas ocupadas mansa e pacificamente. Dessas quatro áreas uma está localizada à margem esquerda do Rio São Francisco e as outras três são limitantes ou confrontantes entre si. Essas áreas, pelo histórico de suas aquisições, estão assim distribuídas: Área I: 104,00 ha; Área II: 57,00 ha; Área III: 24,20 ha; e Área IV: 41,50 ha.

Além de ser caracterizado por açambarcar uma expressiva área, o *Campus*/Januária possui outras distinções das demais instituições de ensino público e privado dos municípios que compõem o quadro educacional da meso região citada. Um destes fatores é assinalado pelo número acentuado de mestres e doutores na composição do seu corpo docente, que perfaz, atualmente, um quantitativo acima de oitenta por cento.

A instituição atende um público de alunos (as) oriundos (as) de vários municípios adjacentes nos níveis básico e superior. Na educação básica, há oferta de matrículas no ensino médio regular e PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, que atende à Comunidade Indígena Xakriabá. Não obstante, o *Campus*/Januária oferece cursos técnicos nas áreas de saúde, gestão, meio ambiente, informática e agropecuária. No ensino superior há cursos de licenciatura em Física e Matemática, além dos bacharelados em Administração de Empresas e Agronomia, dos Tecnológicos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Comercial e Irrigação e Drenagem. No campo da Pós-Graduação é ofertado o curso de Especialização *Lato-Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As formas de acesso de discentes na instituição são através de provas de seleção, via processo seletivo para o ensino básico e vestibular para o nível superior. As exceções ficam a cargo dos cursos de PROEJA e *Lato-Sensu*, que ocorrem por critérios de sorteio e seleção de currículos.

O Projeto Político-Pedagógico do *Campus*/Januária apresenta relações entre sociedade, estado, tecnologia, trabalho, cultura e educação, partindo de determinadas concepções de humanidades, educação e currículo. As diretrizes para a ação institucional

estão pautadas em sua função social, buscando a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo o documento anteriormente citado:

a ação do CEFET-JANUÁRIA, [leia-se atualmente: *Campus-Januária*], está fundamentada em princípios emanados da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, de forma que suas ações educativas são pautadas pela liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; apreço à tolerância; valorização do profissional da educação; gestão democrática; garantia de um padrão de qualidade; valorização de experiências extra-escolar; e vinculação entre educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais. (CEFET-JANUÁRIA, 2008, p. 12,)

05- Metodologia

A história oral ajusta-se particularmente ao trabalho por projetos – quer para estudantes em grupo, quer individualmente: em escolas, universidades, faculdades, na educação de adultos, ou em centros comunitários. Por todo o país, há um sem-números de temas que podem ser estudados localmente; a história de uma indústria ou de um ofício local, relações sociais em determinada comunidade, cultura e dialeto, mudança na família, o impacto da guerra e das greves, e assim por diante. Um projeto de história oral será certamente viável. Além disso, especialmente se o projeto enfocar as raízes históricas de alguma preocupação contemporânea demonstrará muito bem a importância do estudo histórico para o meio ambiente imediato. (THOMPSON, 1992, p. 29).

5.1- Etnopesquisa: Fundamentos e Pressupostos

Para o positivismo científico do século XIX, a ciência é tida como um sistema de proposições e procedimentos metodológicos em que se busca, necessariamente, “a verdade”. Nesse sentido, ela parte da prerrogativa de que todo conhecimento produzido é definível, determinável, manipulável, controlável e observável. Outrossim, a ciência e a pesquisa referem-se à objetividade racionalista que passam a ser concebidas como um modo de geração de conhecimento objetivo, controladas por regras precisas de ação, garantindo - supostamente - a neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado, sendo o rigor nos procedimentos atribuído meramente à natureza exata de testes utilizados. Na verdade, o racionalismo cientificista não se volta a questões que classicamente foram do domínio da Filosofia, como a subjetividade e o pensamento reflexivo. Por assim entender, a escola positivista torna-se uma espécie de decapitação do próprio pensamento filosófico.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando do desenvolvimento da Fenomenologia⁴¹ no campo da filosofia, que contribuiu para que outras abordagens da realidade viessem a ser criadas pelos cientistas sociais. A realidade da representação social do passado é entendida de forma *perspectival* (ou perspectivada), ou seja, aquilo que parte de uma perspectiva, de um ponto de vista.

Sendo o fenômeno assim compreendido, realidade, então, já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações da mesma em termos de causa e efeito. A realidade, porém, é o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A fenomenologia assim, aceita um fenomenal que não questiona, uma vez que nunca é vislumbrado; mas interroga o fenômeno, o que é experienciado pelo sujeito voltado ativamente para o que se mostra. A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações. (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 18).

⁴¹ A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza a necessidade de se penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção da fenomenologia. (Cf. BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade** : tratado de sociologia do conhecimento. 25. ed. Petropolis: Vozes, 2005).

As gerações de cientistas sociais que constituíram a chamada Escola de Chicago, nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, resultantes da influência do pensamento fenomenológico de Schultz, elaboraram os primeiros trabalhos de campo sociológicos que partiam de narrativas dos sujeitos e da observação de seus comportamentos e de seus valores como forma de compreensão da ação social. Nesse contexto, as subjetividades começaram a conquistar espaços ao serem vistas não como processos intangíveis, mas como elementos que os sujeitos sociais objetivavam em suas ações e em seus discursos⁴². Goldenberg (2005) admite que os pesquisadores qualitativos neguem o modelo positivista nas aplicações do estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que sua subjetividade e crenças interfiram no objeto de pesquisa.

No decorrer do século passado, as críticas ao cientificismo racionalista nas ciências sociais se solidificaram com a teoria de Thomas Kuhn e com a Escola de Frankfurt.

[...] no âmbito da filosofia da ciência, a chamada ‘crise dos paradigmas’ atinge o seu auge na década de 60, quando os questionamentos de Kuhn sobre a objetividade da ciência e a retomada da Escola de Frankfurt, relativas aos aspectos ideológicos da atitude científica dominante, concorreram para abalar a confiança na ciência. [...] É nesse contexto que começam a ganhar força, nas Ciências Sociais, os modelos ‘alternativos’ ao positivismo, posteriormente reunidos sob o rótulo do ‘paradigma qualitativo’. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.129)

A pesquisa qualitativa reúne instrumentos para mergulhar na profundidade dos fenômenos que se propõe a discutir levando em conta a complexidade e particularidade do seu objeto. Nesse sentido, ela não almeja alcançar a generalização, mas sim o entendimento das singularidades. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo universal de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm suas especificidades, o que pressupõe uma metodologia própria.

No bojo das abordagens qualitativas emerge, nos Estados Unidos, no final da década de 1930, a etnometodologia. Esta se fundamenta no estudo do sentido que os atores e os agentes sociais atribuem à sua própria prática social, rompendo assim com as tendências objetivantes que tendem a considerar o sentido que os sujeitos atribuem à sua ação como mero

⁴²Sobre a Escola de Chicago e o pensamento fenomenológico de Schultz, confira: COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995.

reflexo deformado das determinações estruturais do sistema social. Para André (2008), os principais focos de interesse da etnometodologia são os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam condutas dos atores sociais. Nessa perspectiva, a autora aponta que:

a pesquisa etnográfica envolve trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista. (ANDRÉ, 2008, p. 29)

Oriunda da tradição etnográfica, a etnopesquisa crítica não atribui aos sujeitos do estudo um caráter meramente utilitário. Os etnopesquisadores entendem que a vida cotidiana é uma realidade vivenciada subjetivamente pelos homens. Obviamente que essa realidade não é apenas uma expressão subjetiva, ela é construída socialmente (intersubjetivamente). Nas palavras de Macedo:

A etnopesquisa é, [...] um modo intercrítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. Sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial. Na construção de um saber indexado às pautas sociais concretas está sua potencialidade formativa. (MACEDO, 2006, p. 10)

O trabalho de campo na etnopesquisa se caracteriza por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. No caso da sua utilização em trabalhos ligados à educação, permite a observação íntima dos processos de formação humana, baseadas nas experiências ou significações sociais, vivenciados subjetivamente pelos indivíduos na linguagem, na cultura e nas ações sociais. Destarte, André (2008, p. 41) assinala que:

por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

As entrevistas de inspiração etnográfica constituem-se em importantes mecanismos de compreensão e análise de fenômenos sociais. Não obstante, a mesma constitui-se como poderoso recurso de estudo das representações simbólicas presentes no discurso e no cotidiano. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo. Nessa perspectiva, a linguagem assume papel de centralidade na mediação entre o etnopesquisador e do pesquisado, haja vista que a entrevista não se restringe ao papel da verbalização. Há, por assim dizer, uma complexa gama de gestos, sinais, tons de fala, soluços, pausas e expressões que exigem atenção redobrada do entrevistador no sentido da captação, contextualização e, por conseguinte, da compreensão da realidade.

Do gama de opções metodológicas abertas pela etnopesquisa, e mais precisamente, no campo das possibilidades de trabalhos com entrevistas, salientamos que utilizaremos como a base dos nossos trabalhos de campo a entrevista semi-estruturada, visando perscrutar (numa perspectiva etnossociológica) narrativas e trajetórias de vidas de estudantes secundaristas negros do *Campus/Januária*, do IFNMG. Não obstante, ressaltamos que trabalharemos com grupos focais, que entende que o etnopesquisador transforma-se em mediador/estimulador da práxis comunicativa.

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos e representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade [...] Com base nestes critérios, o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros. (GASKELL, 2007, p. 75-6).

5.2- Memórias em Narrativas de História Oral

Aprender com as experiências passadas é uma das diversas formas de aprendizagem humana e o conhecimento dessas experiências é um dos objetivos do estudo e da escrita da história.

A história tradicional do século XIX perdeu progressivamente espaço à história cultural, que se originou dos frutos dos debates e embates dos historiadores da Escola dos *Annales* que a partir do primeiro quartel do século passado buscaram alargar os espaços das abordagens, metodologias e objetos de estudo do campo histórico e historiográfico.

Uma forma inovadora de se fazer história foi introduzida pelos historiadores dos *Annales* que ficou conhecida como História Oral. Nesse sentido, o registro de histórias de vidas e também depoimentos diversificados, articulados e registrados de forma sistemática em torno de um tema, permitiu ao historiador utilizar como fonte a memória viva de cidadãos, já que em muitos casos, não havia fontes tradicionais disponíveis à análise do pesquisador. Não obstante, a história oficial restringia a escrita da história a documentos oficiais e a tudo aquilo que se pudesse quantificar e “provar” como a cópia fiel e precisa do passado.

O pesquisador deveria postar-se com a mais absoluta neutralidade diante da análise dos dados de sua pesquisa. Na verdade, entendemos que tais premissas reforçam olhares fronteiriços acerca das Ciências Sociais e não perfazem o sentido de se tentar compreender a abrangência de elementos do cotidiano no bojo das estruturas sociais. No entanto, é salutar a perspectiva da Nova História que aponta para o caminho dialógico entre ciência e sociedade, indagando, agregando e construindo elementos para uma escrita que enfatize uma história de vida de cidadãos comuns, portadores de cultura, tradições consolidadas e de identidades transitórias.

Segundo Jorge Eduardo Aceves Lozano:

Abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo da comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humana. [...] A história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua visão e versão que imanam do interior do mais profundo da experiência dos atores sociais. (LOZANO, 2000, p. 15-16)

Dessa forma, nasce aliado ao uso da oralidade o estudo do tempo presente. Pensar o campo da história do tempo presente e da história oral implica em constatar uma lacuna: trata-

se de um tema que tem sido mais privilegiado no âmbito dos estudos antropológicos e sociológicos, que nos históricos, já que a falta de distanciamento, o envolvimento com a época, a dispersão do local e do tempo presente, podem ofuscar os estudiosos. Apesar da crescente e abundante produção na área da história do tempo presente e do uso da história oral, poucos historiadores têm se interessado pelo assunto específico das relações sociais estabelecidas pelo educando de ensino médio afro-descendente dentro e/ou fora da escola, pelo legado histórico, político e cultural deixado por tais atores como fenômeno constitutivo de nossa memória. Nesse particular, corrobora Henry Rousso, que:

a memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado. A memória, para prolongar essa definição é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição ‘coletiva’ como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao ‘tempo que muda’, às rupturas que são destino de toda vida humana; em suma, [...] é um elemento da identidade, da percepção de si e dos outros. (ROUSSO, 2000, p. 94-5)

O historiador, ao tratar a memória como elemento de análise, percebe que a recordação do passado necessita de marcos temporal ou espacial. Marcos esses que passam a serem elementos sociais proporcionando estabilidade e persistência a lembranças. Assim, podemos inferir que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva observando que não há recordação estrita e isoladamente individual, isto é, o mundo da experiência é sempre um mundo habitado por outros, não há, portanto, lembrança e recordação que não seja social. Nessa perspectiva, ao suscitar elementos de análise histórica como a oralidade, a memória, e o tempo presente, pretenderam sustentar uma versão da história da sociedade tão válida quanto aquela que deriva da consulta de fontes documentais como boletins de ocorrência, livros fiscais, jornais e registros oficiais.

A história oral tem se consolidado como proposta metodológica das Ciências Sociais, principalmente, pela confluência híbrida que tem intercambiado com a antropologia, a sociologia, a educação e a psicologia. Nas palavras de Lozano, a História oral:

[...] já faz parte do arsenal técnico-metodológico geral de um número cada vez maior de profissionais de história e outras disciplinas sociais afins. Já se reconhece a existência de uma tradição acadêmica em muitos lugares do mundo e mesmo em nosso país, em áreas onde se difundiram sistematicamente e se empreenderam modernos projetos de pesquisa cujo ponto de partida e cujo eixo principal foram a história oral. (LOZANO, 2000, p. 17)

5.3- O método na História Oral

A entrevista oral é o material derivado da linguagem verbal e quando apreendidas por meio de gravações eletrônicas configuram-se o que entendemos por fonte oral. Não obstante, a História Oral trata de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado e básico das análises. Isto implica em formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa em que o protagonista de todo aparato metodológico seja a própria narrativa. O método de História Oral consiste num:

[...] conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 2007, p.15)

Olhando pelo prisma acima apresentado, uma entrevista não é apenas uma coleção de frases reunidas em uma sessão dialógica. A tarefa do historiador nesse caso é dupla. Por um lado, necessita estabelecer ou restabelecer verdades históricas. Por outro, é forçado a reconhecer que nenhum historiador jamais escapa as indagações de seu tempo, inclusive quando escreve uma história da memória (ROUSSO, 2000, p. 97-8). Em outras palavras, a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação, como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história.

Convém ainda lembrar que a entrevista não existe como ação isolada e que muito do que foi verbalizado ou integrado à oralidade como as lágrimas, o riso, o gesto, o silêncio, pausas, interjeições, configuram-se em desafio para o historiador oral, uma vez que:

Nossas vidas são a acumulação de nossos passados pessoais, contínuos e indivisíveis. E seria meramente fantasioso sugerir que a história de vida típica pudesse ser em grande medida inventada. Uma invenção convincente exige um talento imaginativo muito excepcional. O historiador deve enfrentar esse tipo de testemunho direto não com uma fé cega, nem com um ceticismo arrogante, mas com uma compreensão dos processos sutis por meio dos quais todos nós percebemos, e recordamos, o mundo a nossa volta e nosso papel dentro dele. Apenas com um espírito sensível assim é que podemos esperar aprender o máximo daquilo que nos é relatado. (THOMPSON, 1992, p. 195)

Nesse contexto, a memória coletiva passou a fazer parte dos estudos históricos, pois:

o valor histórico do passado lembrado apóia-se em três pontos fortes. Primeiro, ele pode proporcionar, e de fato proporciona, informação significativa e, por vezes, única sobre o passado. Em segundo lugar, pode também transmitir a consciência individual e coletiva que é parte integrante desse mesmo passado. Mais do que isso, a humanidade viva das fontes orais atribui-lhes uma terceira força que é excepcional. Pois as intuições reflexivas da retrospectão de modo algum constituem sempre desvantagem. É precisamente essa perspectiva histórica que nos permite avaliar o significado a longo prazo da história, e só podemos fazer objeção a receber essas interpretações retrospectivas de outros - considerando que os distingamos como tais - se quisermos excluir os que viveram através da história de toda e qualquer participação em sua avaliação. Se o estudo da memória nos ensina que todas as fontes históricas estão impregnadas de subjetividade desde o início, a presença viva das vozes subjetivas do passado também nos limitam em nossas interpretações, e nos permitem, na verdade obrigam-nos, a testá-las em confronto com a opinião daqueles que sempre, de maneira fundamenta, saberão mais do que nós. (THOMPSON, 1992, p- 195)

Diante disso, percebemos na história oral formas diversas de interpretações da realidade, nas quais o entrevistado explica sua própria vida, seus valores, suas vivências, pois o historiador em seu ofício de investigar faz grande esforço em recuperar a experiência e o ponto de vista daqueles que permanecem invisíveis na documentação histórica convencional. E mais, ao fazer uso dessa metodologia:

[...] a história subverteu a memória e a memória subverteu a história. Isso não sugere apenas uma contradição ou paradoxo, mas, sobretudo uma tensão útil que contribuiu para que os historiadores focalizassem a problemática da própria memória coletiva. Na medida em que os historiadores orais confrontam evidências de ambos os processos em seus textos de entrevista, a complexa questão da interpretação ultrapassa em muito as teses românticas acerca da história alternativa de baixo para cima, que tantas inovações provocou nesse campo. Ao situarem a memória simultaneamente como fonte de alternativas e resistências vernaculares ao poder estabelecido e como objeto de manipulação ideológica hegemônica por parte das estruturas do poder cultural e político, os historiadores fizeram muito mais do que simplesmente incorporar a memória à sua coleção de ferramentas, fontes, métodos e abordagens. A própria memória coletiva vem se convertendo cada vez mais em objeto de estudo: ela tem sido entendida, em todas as suas formas e dimensões, como uma dimensão da história com uma história própria que pode ser estudada e explorada. (FRISH; HAMILTON; THOMSON, 2000, p. 77)

Nesse sentido, a experiência de vida como matéria-prima, relatada através da entrevista permite ainda um meio de descobrir documentos escritos, fotografias, vestuários e outras fontes historiográficas que, de outro modo, não teriam sido localizados. O historiador ganha campo para seu trabalho, e a ciência histórica ganha ao ouvir as vozes silenciadas de

outrora, pela força daqueles que ditaram padrões e comportamentos. Na verdade, a História Oral:

torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a História Oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo. (THOMPSON, 1992, p. 26).

Entendemos, outrossim, que a História Oral associada à dimensão da perspectiva etnossociológica pode nos ajudar a alargarmos nossos caminhos e redimensionar as possibilidades de análises sobre o objeto em questão, qual seja, os caminhos e trajetórias de estudantes secundaristas negros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte do Estado de Minas Gerais.

5.4- Contexto e Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), mais precisamente, no seu *Campus/Januária* no segundo semestre de 2008.

A proposta inicial deste estudo envolvia basicamente a discussão acerca dos caminhos e de uma suposta implementação da Lei 10.639/03 no conjunto das ações programáticas e institucionais que visassem o combate ao racismo extra e inter muros escolares. Esta opção possibilitar-nos-ia investigar as ações de caráter normativo que a instituição haveria ou não implementado na sua ação formadora e educativa. Todavia, optamos por investigar os temas envolvidos pelas Ações Afirmativas através de narrativas orais de alunos negros secundaristas numa perspectiva etnossociológica, como definida na seção anterior, que leve em conta os fluxos e refluxos das interações e vivências coletivas no *Campus/Januária*. Essa alternativa nos foi sugerida pela banca de professores no momento da qualificação deste trabalho e, sem nenhuma dúvida, redirecionou e enriqueceu substancialmente este estudo. Ao tomarmos esta opção, pretendemos registrar memórias orais de sujeitos protagonistas de histórias de preconceitos, trazendo vozes historicamente silenciadas para o debate crítico e acadêmico. Nessa perspectiva, alunos e alunas negras são sujeitos a narrarem suas próprias histórias,

chamados a nos contar suas experiências de vida em relação ao ensino público federal num contexto de forte tradição afro-brasileira. Partindo desse pressuposto, buscamos compreender como a dimensão étnico-racial se apresenta e se articula a outros aspectos e dimensões de contextos de vida em sociedade, assim como influencia suas estratégias e modos de perceber a si mesmo e a outros negros/as no corpo sócio-educacional.

No primeiro semestre de 2008, fui às salas de aula e expliquei aos alunos/as os propósitos da pesquisa e das entrevistas e disse que a escolha dos participantes se daria de forma opcional e que se houvessem inscrições superiores ao número de discentes a escolha dos alunos se daria de maneira aleatória, através de sorteio.

Havia trabalhado com a perspectiva inicial de doze alunos/as. Como ocorreram 14 interessados em participar da pesquisa, resolvi incluir todos os interessados e dividi-los aleatoriamente em 3 grupos distintos, mas que não trabalharam isoladamente entre si. Tive casos em que alunos que participaram dos três grupos focais alegando interesse particular em discutir as questões apresentadas com os demais grupos. Cabe salientar que o número de discentes com o qual trabalhei foi formado pela opção em utilizar alunos e alunas das segundas e terceiras séries do ensino médio, principalmente, por acreditar que estes estariam mais sensíveis e, conseqüentemente, mais abertos em discutir os temas que envolvem a população afro-descendente. Os participantes desta pesquisa foram meus alunos na disciplina de História. Acredito que esse pormenor foi o diferencial na apreensão das entrevistas e na manutenção de um debate aprofundado, longe de critérios de desconfiança e pautados na perspectiva de respeito recíprocos.

Cabe assinalar que o quantitativo de discentes negros envolvidos neste trabalho (14), representa um percentual de 38% (trinta e oito por cento) do contingente de alunos/as regularmente matriculados nas séries acima citadas e que esse total é uma representação muito aproximada e uma amostragem do coletivo de discentes afro-descendentes regularmente matriculados no IFNMG, *Campus* Januária.

No início do segundo semestre de 2008 começamos os trabalhos com alunos e alunas negras da referida instituição. As entrevistas foram gravadas somente por meio de áudio eletrônico, mais precisamente em arquivos de MP-3. Ao todo, foram sete entrevistas, que resultaram numa média de dezesseis horas de gravação. As entrevistas se deram em horários diferenciados das aulas convencionais, mas sempre nas dependências internas do *campus*. Houve resistência por parte de pais de alunos quanto à gravação das entrevistas em arquivos de vídeo. A principal alegação baseou-se na prerrogativa da exposição de menores em relatos de experiência. Por motivos de respeito ao anonimato resolvi caracterizar os entrevistados por

números, numa dinâmica ascendente e designá-los como *sujeitos*, por assim compreendermos as suas importâncias na dinâmica da convivência escolar, assim como, nesse estudo.

5.5- Fonte de Dados e Procedimentos de Análise

As entrevistas aconteceram durante o semestre letivo com a utilização de notas de campo e gravações em áudio para a coleta dos dados. Os dados gravados foram analisados, e os trechos mais significativos para a análise foram transcritos.

No primeiro semestre de 2008, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alunos e alunas negras participantes da pesquisa com gravação digital. Das entrevistas previstas apenas uma não foi realizada, pois, foi marcada para o turno da noite e tivemos um imprevisto com a falta de energia elétrica.

Considerando a perspectiva etnossociológica adotada neste estudo, foram selecionados procedimentos analíticos que permitissem compreender a relação entre os mecanismos sociais de reprodução do preconceito racial, assim como, as suas inter-relações com os aspectos identidades coletivas que estão presentes na sociedade e no cotidiano escolar.

Instrumento de coleta de dados	Período de coleta de dados (Agosto/Dezembro 2008)	Dados
Informes de pesquisa e seleção de alunos/as	Primeira quinzena de agosto	• Notas de campo do pesquisador • Cronograma de atividades
Cartas de Cessão	Segunda quinzena de agosto	• Notas de campo do pesquisador
Entrevistas com alunos/as	setembro/outubro	• Anotações do pesquisador • Entrevistas gravadas em áudio MP3
Transcrições	novembro/dezembro	• Entrevistas integralmente transcritas

Tabela 01- Síntese da base de dados. Fonte: Dados de pesquisa

	Questões Norteadoras	Categorias de Análise
01	Faça sua autobiografia. Fale sobre sua herança cultural e laços familiares afrodescendentes.	Trajetória de vida Memória Herança cultural
02	Como foi seu percurso de vida até a chegada no <i>Campus/Januária</i> . Comente acerca das esperanças depositadas e suas frustrações em relação à instituição.	Trajetória de vida Memória Cotidiano Mentalidades Coletivas
03	Você se entende como afro-brasileiro? O que é <i>ser-negro</i> ? Como você se relaciona com sua corporeidade?.	Identidades Memória Cotidiano Mentalidades Coletivas Corporeidades Negras
04	Você já sofreu preconceito racial na instituição ou fora dela?	Trajetória de vida Cotidiano Mentalidades Coletivas

Tabela 02: Roteiro de Entrevistas Semi-Estruturadas. Fonte: Dados de Pesquisa

06- Narrativas e Trajetórias Negras no IFNMG/*Campus* Januária

Metade da arte narrativa está em evitar explicações. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIM, 1994, *passim*, p. 229-31)

6.1- Memórias, Trajetórias e Origens de Sujeito

Nos primeiros momentos da entrevistas buscamos resgatar as memórias familiares, o cotidiano e as origens dos sujeitos da pesquisa. Várias são as vozes que narram vivências em zonas rurais e cotidianos familiares.

a minha família por parte de mãe é do Peruaçu, e por isso a minha família é um pouco misturada: a questão indígena com africana **[soluços]**. E a família toda tinha aquela questão de Casa de Farinha, que reunia o povo lá da região se unia para descascar a mandioca e ia para casa de Farinha. Então juntava todos os meus primos e a gente fazia maior farra e eu me lembro até hoje de vó, que ela falava que a gente subia nas pedras, aquelas pedras de secar farinha e quando fala questão de infância eu me lembro muito disso, porque a minha família foi muito presente e questão também de mãe mais pai. A maior parte da minha infância, pai acabou sendo mais presente porque ele tinha serralheria e trabalhava perto de casa, e mãe na época dava aula fora, então quem passou mais tempo comigo foi pai. Eu tenho assim mais apego com pai do que com mãe, mãe sempre foi mais nervosinha. (Sujeito 01 – entrevista 01)

A questão da minha infância, igual ela falou de Casa de Farinha, lá por parte de pai sempre teve esta cultura de mexer com gado, com porco, com farinha, com rapadura, então tinha de tudo. A maior parte das vezes eu passei muito tempo ali convivi com eles, sabia cada ciclo de alguma coisa. Lembro muito das brincadeiras que tinham lá. Tinha a crendice de chamar toda a família na Semana Santa, sexta-feira da Paixão e reunir toda a família. Cada data assim geralmente reunia a família, tinha interação de família. Na minha família tem exemplos de pessoas da Europa, África, tem indígena, tem uma mistura muito grande, a gente sempre se deu bem e ta sempre apoiando o outro. (Sujeito 02 – Entrevista 01)

Nasci aqui mesmo em Januária. Vim de uma família de classe baixa, meu pai é pescador e minha mãe trabalha nos Serviços Gerais aqui no CEFET mesmo **[voz trêmula]**. Meus avôs são todos da Zona Rural. Minha avó teve 12 filhos e aí a família é muito grande. Hoje eu só tenho as minhas duas avós vivas, meus avôs já morreram. (Sujeito 06 - Entrevista 05)

Os fragmentos extraídos das narrativas dos Sujeitos 01 e 02 evidenciam que desfavoráveis condições materiais de existências perfizeram o cotidiano familiar. Nesse panorama, há indicativos das profissões exercidas por pais e avós dos entrevistados. Nos relatos aparecem as profissões de serralheiro e professora. Os excertos a seguir, também apresentam dados acerca do meio social em que viveram as famílias dos entrevistados.

Pedreiros, costureiras e pequenos agricultores são profissões que sustentavam materialmente o seio familiar. O meio rural continua sendo apontado como a base das famílias, que por motivo de ordem interna, praticaram o êxodo rural para o município de Januária/MG.

Eu nasci na zona rural do município de Januária chamado Nova Odessa. Meu pai é pedreiro, mas faz de tudo **[risos]**. Minha mãe é servente de escola, nossa família posso dizer que é muito unida, graças a Deus, todo mundo se dá bem com todo mundo, tem umas intrigazinhas, mas é coisa pouca, que tem com todo mundo. Eu sou o terceiro, meu pai e minha mãe tiveram cinco filhos, eu sou o do meio. (Sujeito 05 – Entrevista 01)

A questão de infância minha é que quase não tive meu pai presente, porque ele trabalha fora. Então tenho mais mainha, sou muito apegada a ela. E a família ela é assim, parte de pai é o povo mais da roça. E por parte de mãe moram quatro em Belo Horizonte, e duas tias minhas aqui. Assim uma grande briga. Briga assim, entre aspas, porque a minha avó é muito apegada com outra tia minha e essa tia minha maltrata muito a minha avó então isso se torna uma grande briga, entendeu? Só que ninguém chega do lado a minha tia e fala porque eles vão levar na pele, então fica assim esse vai e volta, mas não tem nenhuma briga assim grande não. Mas em questão de família mesmo, meu pai sempre chega nas datas principais, que gosta, de vez enquanto São João, mas no Natal sempre está à família toda reunida. Aí chama um pouco da família por parte de pai e de mãe porque a família é enorme. Então o que mais me lembra de família mesmo é Natal. Eu tenho uma irmã que mora fora também então a família é pequena, mas é grande. (Sujeito 06 - Entrevista 01)

Eu vou falar um pouco sobre mim, da minha vida e da minha família. Eu sou a caçula da família de dois. Tenho um irmão mais velho. Minha mãe, os pais dela, o pai era branco e a mãe era negra, eles vieram da Bahia, não sei o lugar. Só que assim, minha avó que é negra, os pais dela, da minha avó, tinham um bom dinheiro lá na Bahia porque ele trabalhava para fazendeiro famoso da Bahia e aí acabava que ele recebia terras, gados por trabalhar. Só que minha mãe conta, que por ele ter muito dinheiro, ela ia sempre em festas com roupas de tecido bom que vinham do Rio de Janeiro, das embarcações. Só que quando minha avó se apaixonou pelo meu avô, que era branco, mas era muito pobre e mulhengo, ela acabou casando escondido e meu bisavô não gostava, acabou entrando em depressão, largou tudo e veio, desceu da Bahia aqui para Minas e deixou tudo lá, então ele veio com a mão na frente outra atrás **[suspiro; fala compassada e sentimental]**. E minha avó já estava aqui, minha avó por causa disso se separou muito da família, cada um foi para seu lado, e meu bisavô com raiva. Só minha bisavó é que conversava com ela, assim. Aí tá, minha avó com meu avô passaram muito aperto, eram muito pobres, só como minha avó não tinha medo de trabalho, dessas coisas, ela começou a trabalhar como costureira, porque ela aprendia quando pequena, e começou a trabalhar aqui em Januária, fazia roupas para uma loja grande que tinha aqui na Praça Getúlio Vargas, que hoje em dia é a loja de Emílio de Mattos. E meu avô trabalhava como pedreiro porque ele fazia isso muito bem apesar de não ter estudo nenhum e minha avó também tinha estudado até o quarto ano primário, a quarta série hoje em dia. Um lema que minha avó impôs para os filhos era que com estudo eles iriam conseguir tudo, aí eles tinham que estudar. (Sujeito 03 - Entrevista 05)

Eu nasci na zona rural do município de Bonito de Minas. Eu sou de família pobre. Com 9 anos de idade eu saí casa, fui estudar em Juvenília, no Caio Martins, e tipo assim sempre ia lá em casa de seis em seis meses, não tive aquela relação entre pais e filhos; muito pouca. Meus pais são agricultores, produzem para sobreviver e nós vivemos da agricultura familiar, produz para o sustento. E meu pai não estudou **[voz trêmula]**, estudou até a quarta série, minha mãe não estudou é analfabeta. Meu pai trabalhava para sustentar, eu tenho 7 irmãos. Eu sou o segundo mais novo, tem um de 15 anos aí, o caçula. Meus irmãos foram estudar no Caio Martins também, era a única escola que tinha. Se não fosse ela nem eu nem meus irmãos teríamos estudado, porque lá na região a escola é muito fraca e bagunçada. (Sujeito 08 - Entrevista 05)

Os excertos a seguir permitem observar uma nítida permanência presente na totalidade das narrativas que consiste na prerrogativa de que as famílias dos entrevistados dispõem de pouquíssimos recursos financeiros. Entretanto, essas famílias não medem esforços para garantirem a manutenção dos estudos dos filhos. Há famílias, inclusive, que depositam significativas esperanças de que a instrução escolar, alinhada ao conhecimento técnico-humano-científico, seja o caminho para que eles alcancem ascensão social e modifiquem seus históricos de pobreza material.

Meu pai sempre faz de tudo para eu estudar, quando eu preciso de dinheiro para fazer trabalho ele me dá. A minha família é muito unida, tanto por parte de pai como por parte de mãe. Minha mãe sempre pega no meu pé, quando eu não quero vir para a aula ela diz que eu tenho que vir. Pra ela eu não posso faltar nenhum dia, mesmo quando eu estou doente, ela fala que eu tenho que vencer na vida porque ela e meu pai nunca conseguiram. Quando ela era criança ela queria estudar, só que ela morava na zona rural e lá os meus avôs não deixavam **[pausa na fala; suspiros]**. Falavam que ela ia estudar que aí ela ia escrever carta para os namorados. Meu pai também queria estudar, só que ele começou a trabalhar com 8 anos, aí ele saiu de perto da família dele foi morar na Bahia, depois ele voltou, mas ele sempre quis estudar. Depois com 40 anos de idade ele entrou na Escola, só que ele só conseguiu ir até a oitava série. E ele fala até hoje que ele sempre teve vontade e não pode e a gente que pode. (Sujeito 04 - Entrevista 06)

Aqui eu sou bolsista, porque se eu não fosse bolsista pai não teria condição de pagar meu estudo. E é isso, sempre que eu preciso pai sempre dá um jeito de arrumar dinheiro para mim, comprar apostila e tal. Compra coisa para mim sempre que eu preciso. Não dá coisa de luxo, mas o que preciso e o que é necessário para mim estudar. Sempre ele faz esforço. Por exemplo, roupa: ele conta com ajuda das minhas irmãs que trabalham em casa de família mesmo. Aí junta lá o que ele planta o que ele vende o que ele consegue tirar da roça para sustentar a família e tentar ajudar a gente [soluços]. Quando eu sair daqui, assim, pai tem planos de arrumar uma faculdade boa para mim. Não sei se vai ser possível arrumar o que eu quero por causa das condições. (Sujeito 08 - Entrevista 05)

Outros entrevistados deixam clara a perspectiva anteriormente descrita, ou seja, famílias materialmente desprivilegiadas, mas que investem o mínimo de recursos que dispõem na formação escolar dos filhos. Há, nesse contexto, objetivos entrecruzados que convergem na possibilidade de retorno dos investimentos familiares na educação formal dos filhos, baseado na tentativa do aluno em oferecer ao seio familiar uma melhoria material da sua reprodução social.

Pretendo sair daqui e trabalhar. Já tenho um emprego garantido lá na Bahia, em Barreiras. Eu quero sair daqui e trabalhar e fazer minha vida. Lutar pra conseguir algo melhor na minha vida e ajudar meus pais que já não tão agüentando mais trabalhar na roça **[soluços e princípio de choro]**. Que a gente vivia da agricultura familiar, plantar pra sobreviver em propriedade de herança dos avós, não é muito mas, dava pra plantar e criar um gadinho. Assim que a gente vivia, meu pai não tem estudo nenhum. Quarta série de hoje nem varredor de rua não pega mais. A gente vivia de plantar mandioca e vender o gado lá e tirar um dinheirinho e comprar o feijão mais o arroz. Graças a Deus lá em casa nunca faltou nada. Lembro como hoje. Faltou sim, sempre falta, né, mas não assim de faltar uma semana, um mês. (Sujeito 08 - Entrevista 05)

Um entrevistado alegou que seu pai o advertiu dizendo que a questão da discriminação racial está diretamente vinculada com a condição social. Nesse sentido, o pai assinala que para um negro ser reconhecido pela sociedade, ele tem que melhorar suas condições econômicas, tornando-se materialmente *rico*.

Meu pai sempre jogou muito aberto comigo, até porque eu sou muito amigo do meu pai. Meu pai é negro, já senti muito preconceito e, por a gente ser amigo, ele fala: ‘você é negro e a gente não é rico. Se você que ser reconhecido por alguma coisa na vida, você estuda e enriquece. Seja um cara digno, seja honesto. Jogar limpo é a única maneira de você subir na vida’. **[pausa na fala e tom pensativo]** Sempre foi assim. Minha mãe também fala. Até na escola mesmo, sei lá, pela forma como as pessoas falam, como se a gente por ser negro fosse menos capaz que um branco. Assim, eu escuto muito meu pai, minha mãe. Eles sempre me falaram: ‘você estuda e faz por onde’. (Sujeito 09 – Entrevista 07)

Esse argumento que define a subjugação aos negros pela vinculação dos aspectos econômico-social é criticado por Garcia (2007) que entende que a pobreza social é mais um instrumento de preconceito tributado às desigualdades de tratamento e oportunidades de cunho racial. Segundo a autora, a responsabilidade da situação encontra-se no racismo difuso

na sociedade brasileira e a herança do ‘mito da democracia racial’ que solidificam a mentalidade que caracteriza o povo negro como fadado, invariavelmente, a ser pobre. Segundo ela, isso justificaria a posição de inferioridade dos afro-descendentes no imaginário coletivo. Guimarães (2003) corrobora o pensamento da autora, assinalando que a posição social do povo negro e, conseqüentemente, a sua pobreza material, assim como, a condição de inferioridade salarial seria fruto desse racismo que se escondia atrás do mito freyreano de democracia inter-racial.

Ainda relacionadas à temática das esperanças depositadas pelos familiares dos alunos/as entrevistados/as, percebe-se nitidamente que nas orientações passadas aos filhos/as, estão presentes um discurso de poder que desemboca na reiteração da afirmação de que a necessidade de estudar é um imperativo na luta contra o racismo. Os três excertos a seguir apontam a educação como base primordial de autonomia e respeito individual.

Tipo assim, claramente eles **[a família]** nunca pararam para conversar isso comigo. Só que desde pequena eles sempre falaram para todos nós: que a gente é negro e negro tem menos chance na vida do que os brancos e ainda somos pobres. E eles falavam que o único modo da gente crescer na vida seria estudar. E sempre incentivaram a gente a estudar. Eu estudo aqui no CEFET. Meu outro irmão trabalha numa clínica de cardiologia lá em São Paulo. Minha irmã faz matemática. Um outro faz administração e o outro faz geografia. Aí tipo assim, eles nunca pararam para falar claramente sobre esses assuntos para a gente, só a gente percebia que o que eles queriam falar era isso, incentivavam muita a gente para estudar porque sem estudo tem mais preconceito. (Sujeito 03 - Entrevista 06 - Grifo Nosso)

O entrevistado discorre acerca da luta dos pais em estudar e comenta as influências que recebeu da família em relação à necessidade da educação formal no enfrentamento do cotidiano racista.

Meu pai fala que a única forma de você se igualar a uma pessoa - no nosso caso negro que tem pouca chance - é através do estudo. A não ser que você ganhe na loteria porque senão não tem como. Igual minha mãe, minha mãe é negra. Ela morava em Manga, ela saiu fora e veio estudar aqui em Januária. Ia embora de ano em ano. Fez de tudo para conseguir. Formou. Fez faculdade e, conseguiu ser professora. Meu pai do mesmo jeito - pai, Ave Maria, pobre, pobre, pobre - o cara começou a trabalhar com oito, nove anos **[voz trêmula]**. O pai dele morreu na infância então ele não tinha dinheiro para nada. Assim, veio para cá. Além de ser interno, tinha que trabalhar no final de semana, tipo assim, para chegar onde ele chegou hoje foi através do estudo. (Sujeito 11 - Entrevista 07)

A perspectiva da formação escolar como mecanismo de defesa negra também é assinalada por familiares de outro entrevistado.

Principalmente quando eu era pequeno; ainda mais quando eu entrei na fase da adolescência assim, na sétima série, meu pai falava para mim mesmo: ‘moço, estuda que senão você não vai conseguir nada não, porque oportunidade para negro é minguada, não tem como não’. (Sujeito 08 - Entrevista 07)

Outro ponto discutido nas entrevistas baseia-se na perscrutação as experiências dos/as alunos/as na sua trajetória pelo IFNMG, *Campus* Januária. Objetivou-se conhecer as vivências individuais e coletivas que compuseram o quadro multicultural que permeiam os espaços da formação escolar e entender como os estudantes negros pesquisados se relacionavam com esse cotidiano.

Os relatos apresentam assimetrias no tocante a dificuldades de inserção de alunos novatos nas relações sociais estabelecidas pelos próprios estudantes. Nesse sentido, alguns relatos revelam-se diametralmente em oposição e se caracterizam pela diferença de observar o mesmo objeto. No primeiro excerto, um sujeito demonstra-se prestes a evadir-se da instituição por não se perceber apetezido e incluído nas relações estabelecidas naquele ambiente.

Quando eu vim para cá, para o CEFET⁴³, eu já me senti meio que, não é minha cara o CEFET, nunca foi. Apesar de quando eu amava meu pai, eu queria entrar no CEFET, por causa dele, da influência. Aí quando eu vim para o CEFET, eu vi que não era o que eu queria, tanto é que eu bombei. Eu não tinha contato com ninguém. Eu me achei rebaixada e não tinha ligação com ninguém. Para mim todo mudo era de alta categoria, neguim com roupa, bolsa da hora eu vinha com bolsa rasgada, vinha de pé, voltava de pé, não tinha nada que me segurasse aqui na Escola. Aí eu peguei e desisti. Chorei porque eu desisti e eu queria estudar. Aí minha mãe veio aqui conversou e eu voltei. O ‘Primeiro C’⁴⁴ foi a primeira sala que eu gostei. Ninguém na primeira sala que eu era chegou e conversou comigo, nem professor, ninguém [tristeza na fala]. Dessa vez eles começaram a conversar comigo, eu comecei a ter mais intimidade, mas hoje eu também não sou mais ligada a eles. Eu fico um pouco separada. Para fazer grupo, assim, eu ia pedir, mas ficava com vergonha, sabe. (Sujeito 11 - Entrevista 05)

⁴³ No momento da realização das entrevistas a instituição era ainda designada por CEFET-Januária. O processo que transformou a referida instituição no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi desencadeado num momento posterior à gravação das narrativas aqui analisadas.

⁴⁴ Designação dada a uma das turmas matriculadas na primeira série do Ensino Médio regular do IFNMG, *Campus* Januária.

A questão da dificuldade de inserção e inclusão apresentada na transcrição acima, não é observada no excerto subsequente.

Quando eu entrei aqui, eu achei muito interessante a sala que eu entrei porque a gente via que cada um era de fora. Não tinha aquele grupinho de Januária, grupinho de não sei aonde, entendeu? Era um que vinha da Bahia e outro que vinha de Montalvânia, e na minha sala, a maioria era interno⁴⁵ e você sabe a relação entre o interno acaba sendo bem melhor, eles são bem mais apegados do que a relação externa. Na nossa sala eram sete mulheres e o resto eram só os internos. Então a afetividade que eles traziam para gente se tornou uma sala muito apegada que não tinha bloquinho, que não tinha grupinho. Então não tinha esse negócio: você é inferior a nós, então você não pode fazer parte do nosso grupo. Quando eu entrei aqui foi muito importante para mim, entendeu? Porque eu não me senti excluída em nenhum momento. (Sujeito 08 - Entrevista 03)

6.2- Identidades Negras

Como anteriormente abordado neste estudo, o conceito de identidade nos remete sempre à noção de especificidade, singularidade e a sensação de que possuímos uma existência e individualidade próprias que são formadas por uma totalidade integrada. Nesse particular, podemos assinalar que a identidade pode resultar tanto num processo de autodefinição como da maneira segundo a qual o indivíduo internaliza as características que lhe são atribuídas pelo corpo social, sem, entretanto, obedecerem a um modelo fixo e acabado. Para uma análise acerca da construção das identidades sociais e coletivas torna-se imperativo buscar entendê-las a partir das relações que os membros de certos grupos articulam com outros considerados como diferentes. Ademais, é no interior dessas relações que as identidades se constroem e se modificam.

A perspectiva do debate aqui proposto destaca que a construção da identidade é um processo histórico e que os mecanismos hegemônicos de reprodução simbólica estigmatizam a população afro-brasileira e obstaculiza a formação de identidades positivas do negro. Nessa perspectiva, Bourdieu (1989, p.126) assinala que:

⁴⁵ Designação dada a alunos que cursam o curso Técnico em Agropecuária e que residem nas dependências internas do *Campus*-Januária. São também caracterizados por serem alunos oriundos de municípios circunvizinhos à cidade sede do *Campus*.

Abolir o estigma realmente [...] implicaria que se destruíssem aos próprios fundamentos do jogo que, ao produzir o estigma, gera a procura de uma reabilitação baseada na auto-afirmação exclusiva que está na própria origem do estigma, e que se façam desaparecer os mecanismos por meio dos quais se exerce a dominação simbólica e, ao mesmo tempo, os fundamentos subjetivos e objetivos da reivindicação da diferença por ela gerados.

A identidade negra surge, então, da dinâmica conflituosa entre a visão dominante eurocêntrica, que nega os referenciais negros, e a busca pela valorização desses referenciais por esse segmento da população. Ou seja, de um sentimento de perda, negação, constrói-se uma auto-imagem positiva e ativa da pessoa negra. É uma resposta política à situação de opressão na qual a população negra, descendente de africanos escravizados, se encontrou ao longo da história do Brasil.

Paula (2005, p. 92) apresenta um panorama da estigmatização exercida sobre a população negra. Segundo ele:

no Brasil ser negro ainda é símbolo de fracasso, violência e insucesso. Ser negro causa asco e dor e, como o ser humano faz de tudo para fugir ao que lhe causa dor, acontece uma negação da sua própria identidade. É melhor ser um negro de alma branca (um negro inserido, aceito), um mulato ou qualquer outra coisa do que ser excluído **[fala em tom de ira]**. É isto que faz, como na pesquisa da FPA, que 78% dos entrevistados se digam de ascendência brasileira e apenas 1% de ascendência africana. Isto faz parte do processo de branqueamento do país, no qual as pessoas buscam fugir de tudo aquilo que possa lhes lembrar ou aproximar de um passado ou uma identidade negra.

Tratando-se especificamente da educação secundária, em que o público alvo costuma ser constituído por adolescentes que ainda buscam formar suas identidades, a instituição escolar configura-se como espaço fundamental na abertura do diálogo entre os mecanismos de dominação simbólica e suas apropriações no cotidiano social. A luta, nesse sentido, contra a dominação simbólica que impõe uma visão negativa sobre a identidade dos dominados, não intenta apenas conquista ou reconquista da identidade, mas o poder de definir sua própria identidade do qual havia abdicado em detrimento da visão dominante no momento em que se negaram para serem reconhecidos.

No tocante à discussão que envolve a temática das identidades negras, uma aluna assinalou que os *estrangeirismos* a que estamos habituados a aceitar é um obstáculo a ser

superado. Segundo ela, precisamos olhar para a nossa história para construirmos um referencial negro.

Eu acho que o maior problema da sociedade brasileira em si é porque a nossa sociedade tem mania de estrangeirismo. Então, acabam buscando muito o que é de fora, o perfil de fora, a cultura de fora, e acaba esquecendo do que a gente tem aqui dentro e não valoriza. Muita gente hoje não sabe o significado do pelourinho, tem muita gente que nem sabe o que é isso, que é o berço da história dos negros e da história africana no nosso país. Então eu acho que tem hora que a gente tem que parar pra pensar e raciocinar e buscar estudar mais sobre a nossa cultura, sobre o que é realmente a nossa cultura e não ficar preocupado em buscar lá fora e sem entender aqui dentro. (Sujeito 01 - Entrevista 02)

Um aluno entrevistado fala das dificuldades de *ser-negro* no Brasil.

Sei quem nasce negro hoje no Brasil tem pouca chance de vencer na vida. Eu nasci e graças a Deus estou lutando para conseguir coisa melhor para mim. Nem é para os meus pais, mas para mostrar para os meus filhos, né? Não sofrer como eu sofri bastante na minha infância, nem como os meus pais que não tiveram chance de estudar e nem nada **[fala em tom de lamentação]**. (Sujeito 11 – Entrevista 05)

Uma autora discorre da questão do *ser-negro* e da necessidade em *tornar-se negro* e da necessidade dos profissionais da educação em incluir o debate que envolve a questão racial no currículo e no cotidiano escolar.

[...] a idéia de um país racial e culturalmente miscigenado ainda é, para as elites brasileiras e para uma grande parcela da população, motivo de medo ou de desprezo. Por mais sedutores que os discursos sobre a miscigenação e a democracia racial possam parecer, é preciso tomar cuidado com esse raciocínio, pois ambos tendem a encobrir a relação entre desigualdades sociais e raciais ao longo da formação da sociedade brasileira. Por tudo isso, afirmo que ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. (GOMES, 2001, p. 88-9)

As discussões sobre as identidades negras foram lançadas nas entrevistas. As narrativas concentraram-se na defesa do *ser-negro* e na perspectiva do entendimento de que os caminhos para o fortalecimento das identidades afro-brasileiras ainda estão na fase incipiente e que há um longo caminho a percorrer na direção da igualdade racial.

Eu sou negra com certeza. Não só falo que sou como tenho orgulho de ser. E às vezes eu me deparo, assim, e converso com alguns colegas meus e admiro demais as pessoas que lutaram tanto, que submeteram a coisas tão cruéis, tão cruciais e venceram, mostraram, sabem que são capazes. Então, realmente eu tenho orgulho, sabe? Por, por essa vigorosidade, não sei se seria bem a palavra, sabe, essa força que tem, você olha pro negro que tem 50 anos e olha pro branco que tem 50 anos pra você ver a diferença na face, na fisionomia você vê a diferença, então, realmente eu tenho orgulho porque foi um povo que lutou, que se submeteu a muitas coisas e que venceu mostrando a sua garra. É isso que eu tenho orgulho de ser, não me envergonho de maneira alguma jamais, num tô pra cima, mas, eu me orgulho de ser negra **[fala em tom de seriedade]**. Tenho orgulho sim, com certeza, meus pais sempre me ensinaram a saber com relação a isso e eu tenho orgulho demais. Apesar que tem negros na minha família que sabem que são e não consideram. Dizem ser moreno claro, moreno médio, moreno escuro, mas não é negro qualquer coisa menos negro. Eu não, eu sou o contrário, eu tenho orgulho de ser negra, sabem? Não me envergonho não me rebaixo por isso. Posso até me sentir constrangida de alguém às vezes falar com relação à raça. Na sala ninguém tem preconceito com ninguém das salas que eu convivi até hoje, graças a Deus eu nunca sofri, dentro da sala de aula, não, sabe? Me orgulho com certeza de ser negra. E levarei pros meus filhos, pros meus netos e daí vai. (Sujeito 03 - Entrevista 02)

É tipo assim, não sei se é bem assim, mas foi assim que eu aprendi na Escola, assim brincando. Preto é indiscutível, preto é uma cor não tem como, preto é preto. Assim como a escola é branca é branca, a televisão cinza é cinza. É uma questão de cor. Mas a questão de ser negro é uma questão da pessoa. Ela pode ser preta, mas pode não se considerar negra porque no caso negro é uma questão de raça, da pessoa saber quem ela é. Um exemplo: eu tenho meus antepassados negros, eu tenho características diferentes das pessoas de ascendência européia, pessoa branca. Então eu acho que negro é isso é uma questão de raça, de origem, não é uma questão de cor de pele. Também tipo assim, como eu falei, a pessoa tem que se entender como negra. Tem muita pessoa de pele clara que se entende como negra. Aí você pergunta: por quê? Por causa da origem. No meu caso eu me considero como negro por causa da minha origem. Principalmente pelo fato de sermos brasileiros, o Brasil é o país mais mestiço que existe. Ou seja, ninguém hoje é puro. Então é por isso que a pessoa se considera como negro, no meu caso eu me considero como negro, por causa da minha origem. Se alguém falar você não é, eu digo: eu tenho orgulho de ser negro **[fala em tom de seriedade]**. (Sujeito 12, entrevista 07)

Para Munanga (2000), a identidade étnico-racial consiste num posicionamento político frente à situação de exclusão vivenciada pela população negra. Nesse pormenor, ao recuperar sua identidade, no sentido de se perceber como sujeito construtor e, por conseguinte,

transformador da realidade, caminha na direção de sua própria autonomia e contribui para a necessária mudança do imaginário coletivo que oprime a população afro-descendente. Ao assimilar e por em prática essa nova postura (política), o indivíduo constitui-se como agente histórico. Esse entendimento acerca da identidade e orgulho em *ser-negro* parece ter sido internalizado na narrativa a seguir.

Ser afro-descendente não é só você olhar pra pessoa e ver. Por ela ter a pele mais escura, isso não quer dizer que ela é pessoa negra. Afro-descendente é questão de pensamento, é questão de atitude, porque o negro tem que ter participação ativa na sociedade. Quem sustentou praticamente a elite, a sociedade colonial, foi praticamente uma base negra, então, cê tem que ver o negro como lutador, como uma pessoa que trabalha, que quer alguma coisa, que quer crescer, que tem vontade de ser alguém na vida, e não pelo fato de ficar olhando cor de pele, porque se não vamos ter dó dele porque ele é negro **[fala em tom de seriedade]**. Não por isso, mas que cê tem que ver o que você é, sua questão de personalidade e não de pele, entendeu? Então, eu me acho negro, afro-descendente, pelo meu pensamento, pela minha ideologia de vida, pelo o que eu quero ser, né, porque o negro é aquele que luta, aquele que batalha, não é aquele que fica com os problemas que tem. Então, aquele cara que realmente sabe dar valor a vida isso é que é ser negro. (Sujeito 10 - Entrevista 02 – Grifo nosso)

Ainda no campo das identidades, focalizamos nossas entrevistas na questão das corporeidades negras, partindo da premissa de que a estética e o corpo são significados de pertencimento étnico.

Para Chauí (2005, p. 148-9),

estética é a tradução da palavra grega *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade. Foi empregada para referir-se às artes, pela primeira vez, pelo alemão Baumgarten, por volta de 1750. Em seu uso inicial, referia-se ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade, tendo como finalidade o belo. Pouco a pouco, substituiu a noção de arte poética e passou a designar toda investigação filosófica que tenha por objeto as artes ou uma arte. Do lado do artista e da obra, busca-se a realização da beleza; do lado do espectador e receptor, busca-se a reação sob a forma do juízo de gosto, do bom gosto.

As definições do *belo* apresentam variações estéticas e culturais diferenciadas. Nessa perspectiva, Raul Lody apresenta representações de beleza na América e as confronta com os símbolos de beleza africana.

As diferentes tribos indígenas exercitavam suas culturas (muitas ainda o fazem hoje) no convívio com a natureza exuberante e com as tradições milenares da arte de representar seus entornos e de se representar, tendo no corpo o principal suporte de expressão e de comunicação. Os cabelos negros e lisos dos índios e índias do Brasil, por exemplo, eram tratados com óleos vegetais e animais, destacando-se o emprego do urucum, que conferia a coloração avermelhada aos fios. Os penteados indígenas também revelavam os diversos papéis sociais desempenhados na ordem política e religiosa da tribo. Os adornos de cabeça – feitos com fibras naturais trançadas, sementes, conchas, penas de aves – geralmente recebiam um sofisticado tratamento estético, resultando em peças plumárias que, aliadas às pinturas corporais e aos penteados, integravam, e ainda hoje integram, os modelos de beleza dos povos das florestas. (LODY, 2004, p. 18)

A percepção do *belo* na perspectiva africana assinala que:

no amplo imaginário africano, há abundância de objetos de madeira, ferro, latão, bronze, cobre, búzios, fibras naturais, cerdas animais e chifres acrescidos de pigmentos variados. A arte africana revela o homem, o mito, a natureza, relacionando e registrando seus entornos ecológico e cultural, interpretando e traduzindo seus significados, integrando temas sagrados e temas funcionais relacionados à agricultura, à caça à guerra e ainda determinando os papéis sociais masculino e feminino. (Id., Ibid., p. 60)

Em um estudo que procurou situar a questão das corporeidades negras no contexto da formação de professores para a diversidade étnico-racial, um grupo de pesquisadores argumenta que:

os padrões de estética corporal desenvolvidos historicamente pelos negros no Brasil têm sido objeto de estereótipos e representações negativas, reforçados em grande parte pela escola. [...] a representação sobre os aspectos visíveis do corpo negro, como o cabelo e a cor da pele, construída no contexto das relações de poder, serviu para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas, construindo um padrão de beleza de fealdade que até hoje estigmatiza os negros. (GOMES, et al. 2006, p. 112)

A utilização idéia de superioridade genética que se manteve em voga durante determinado período histórico, afirmava que negros eram intelectualmente inferiores. Esse discurso que tentou justificar a escravidão de africanos e de seus descendentes, ainda hoje alimenta preconceitos, qualifica negativamente os negros brasileiros. Não obstante, essa

diferenciação na esfera da questão racial camufla um olhar estigmatizante em relação à corporeidade negra, pois confere *status* de superioridade às características físicas do “branco”.

No entendimento de Santos (1999), a diferença mais marcante entre estas duas populações é a corporeidade. Para ele, o homem é seu corpo e identidade. Nessa perspectiva, os corpos são símbolos perpassados e balizados pela cor, etnia, sexo, classe social, textura do cabelo, cor dos olhos, dentre outros. Muitas destas marcas são usadas pela sociedade para estigmatizar. Corroborando essa reflexão, Rodrigues (1986, p. 159), assinala que o corpo expressa metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva e que há forças controladas e forças que ignoram o controle social e o ameaçam. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar.

Sociedades racistas utilizam variadas estratégias de discriminação racial. Nesse direcionamento, o corpo recebe tratamento discriminatório. No Brasil, historicamente, essa subjugação que considera os traços físicos humanos de forma hierárquica tentou desconstruir o sentido da negritude⁴⁶ no imaginário coletivo social. A hierarquização do corpo talvez se caracterize por uma das maneiras mais desumanas do racismo se perpetuar, pois ele modifica as diferenças corporais em marcas de inferioridade. Segundo Gomes (2003, p. 80),

o cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômicas. [...] Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a idéia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude.

⁴⁶ O exercício da negritude teve a sua origem nos movimentos culturais conduzidos por protagonistas negros, brancos e mestiços que, a partir das primeiras décadas do século XX, lutaram por um renascimento do negro. Esses movimentos tinham como objetivo divulgar e valorizar as raízes culturais africanas, crioulas, em todo o mundo e, principalmente, em três países das Américas: Cuba, Estados Unidos e Haiti. (Cf. LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: O Lutador, 2004).

Durante as entrevistas essas discussões apareceram claramente nos discursos dos/as alunos/as. Ao manter um diálogo próximo com nossos interlocutores, percebemos como os modelos de corpo e beleza são assimilados no cotidiano racista. Para abrandar minimamente o preconceito racial camuflado na sociedade, negros/as utilizam métodos ilusórios de transformação do corpo, na esperança de melhorar sua auto-imagem. A busca pela corporeidade positiva do negro é uma questão de identidade e de *tornar-se negro*.

Quando eu era mais nova, eu sempre eu olhava assim eu ficava assistindo televisão à noite e só via passar aquelas mulher de cabelo liso; aquelas mulher branca, com as caras bonitas. Teve uma vez que eu olhava assim pra mim, eu olhava pra delas. Ah, é diferente! Uma é clara, né? **[tom irônico na fala]** Aí uma vez eu chorei, eu era pequena, eu chorei porque eu queria ser branca, eu não queria ser negra. Pra mim negra era feia demais, meu cabelo mãe ficava trançando o meu cabelo naquela dificuldade. Aí, eu quis mudar o cabelo. Fui lá taquei alisante e mãe me xingou, me xingou [fala balbuciada]. ‘Porque que você fez isso no cabelo? Seu cabelo num vai ser mais o que era antes. Pra quê que você foi mexer no cabelo?’ Aí foi, deixa eu ver, faz uns quatro anos que eu fui cair na real que eu num deveria tá mais escondendo o que eu sou, minha identidade, eu sou negra, né? Pra quê que eu vou ficar querendo parecer uma pessoa que eu não sou, ficar me escondendo? As pessoas falavam ‘você é negra’? Eu sou negra. Igual mesmo eu trabalho pra uma mulher e o filho dela fica falando bem assim, ‘sua negra’. Eu sou negra, eu falo. Eu viro pra ele e falo ‘eu sou negra mesmo e tenho orgulho, você tem inveja.’ (Sujeito 03 - Entrevista 02)

Na mesma direção, outras alunas demonstram assumir sua negritude após tentarem escondê-la superficialmente com mecanismos e modelos etnocêntricos introjetados na sociedade através de padrões culturais.

Uma vez eu alisei o meu cabelo e passei aquela chapinha né, e tava me sentindo a toda. Achava eu que estava abafando. Aí um belo dia um colega meu sentou comigo - ele é até bem mais claro que eu - e conversando comigo, falou: ‘eu acho impressionante porque você tá usando o seu cabelo liso, assim?’ Eu disse: ‘porque que você tá falando isso?’ Aí ele falou: ‘porque o seu cabelo natural é bem mais bonito e combina muito mais com você, parece mais com você e você com cabelo liso você fica normal, você fica igual às outras que têm cabelo assim.’ A partir desse momento que eu parei pra pensar mais. Faz tempo que eu não venho com aquele cabelo chapado de novo. (Sujeito 04 - Entrevista 02)

Agora, assim, meu pai é um negão! Só que eu acho que ele não se considera, sabe por quê? O cabelo dele é cabelo que nem cabelo sarárá **[fala discontraída]**. Ele pegou e separou de minha mãe disse que ela não era boa, assim, boa visão com aquele cabelo que não é de gente, não [olha pra baixo, esvaindo-se dos olhares atentos]. Aí ele ficava falando, depois disso ele começou tipo, ele arrumou uma mulher mais clara, cabelo liso, ele leva ela pra festas, festas de família porque ela representa mais, tem o cabelo liso é bonita e eu, ele nem chama mais pras festas, e quando eu vou ele fica, ‘como é que essa menina anda, nem arruma esse cabelo, a roupa que esse trem vem’. Fica bem assim. Aí

eu também, parei, também, de andar com ele. **[Lágrimas]** Se você sai com ele na rua é só pra passar vergonha, pra ficar falando do cabelo da gente, e ele, eu nunca vi ele falar que ele era negro, que ele se considerava negro, ele só anda no meio de gente clara. Uma vez eu parei pra prestar atenção, tava tendo um churrasco lá em casa só tava chegando gente branquinho, bonitinho, só ele lá de negão, ele tava se achando, mas é assim, ele num se considera negro, não. (Sujeito 09 - Entrevista 02)

6.3- Relatos de Preconceitos: Vivências e Convivências com o Racismo Cotidiano

O termo racismo⁴⁷ concentra-se num conjunto de representações a respeito dos negros e fundamenta-se em determinadas teorias que tentam explicá-lo na perspectiva de padrões racionais de pensamento. Entretanto, na rede complexa das dinâmicas sociais estabelecidas na convivência coletiva no cotidiano, a propagação desses modelos estereotipados e que costumam corporificar-se no imaginário popular e, conseqüentemente no senso comum, simplificam o processo de entendimento das relações sociais e, sobretudo, os preconceitos arraigados cultural e historicamente em nossa sociedade.

Como anteriormente abordado e, seguindo as proposições de Gomes (2001), rejeitamos a categoria *raça* do ponto de vista do determinismo biológico e incluímos a esta categoria mais três dimensões que entendemos abranger a análise da questão racial, a saber, a história, a política e a social. Não obstante, salientamos nossa opção em relacionar a discussão acerca da diversidade racial à educação e às políticas públicas de promoção da igualdade de *raças*. Este posicionamento de se entender o conceito de *raça* pelo viés político é também utilizado pelo Movimento Negro e uma das bases conceituais da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

É importante destacar que se entende por *raça* a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de *raça* cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo *raça* é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2005, p. 13)

⁴⁷ Vide itens 3.2 e 3.3 desta pesquisa.

Partimos do pressuposto que a Educação lida com sujeitos concretos e que ela é um elo que nos liga com o mundo social, natural e cultural. Entretanto, esta relação tem se mostrado fragmentada de tal modo que cada fenômeno observado ou vivido é entendido ou percebido como fato isolado. Isso significa dizer que não há um único sentido para todas as coisas, mas sim uma rede de relações que lhes dão sentido ou significado. Por assim dizer, salientamos que a opção de se construir uma relação pautada na ética e nos princípios de uma educação cidadã passa, necessariamente, pela compreensão de que os sujeitos presentes na relação educativa vêm de diferentes contextos socioculturais e são portadores de diversas singularidades e visões de mundo. Portanto, articular a perspectiva de uma Educação Cidadã com a transversalidade da diversidade racial significa ir além de uma mudança conceitual ou uma possibilidade teórica, mas, sobretudo, uma postura política e pedagógica. Nesse direcionamento, Gomes salienta que para se construir uma escola verdadeiramente democrática torna-se necessário estabelecer relações socioculturais com as diferenças. Para ela:

conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã. (Gomes, 2001, p. 91).

Esse debate acerca da necessidade de se edificar uma Educação verdadeiramente dialógica e que leve em consideração que somos diferentes identidades em construção, foi refletida por um sujeito entrevistado. Para ele:

a relação de professor e aluno, dentro de sala, aquilo ali é muito pouco, ficar uma hora com professor e daqui uma semana você voltar a conversar com ele pra mim fica muito vago. O 'só professor' tem que deixar de ser 'só professor', de só dar a aula dele ali e recebeu e vai embora. A gente não senta pra debater um assunto, puxar uma conversa sobre racismo, sobre nada, fora do horário de aula. Eu tô participando a primeira vez de um movimento mais freqüente contra o racismo agora que você está proporcionando isso. Nunca fui convidado antes para participar de nada, entendeu? Então o que tá faltado é isso, tá faltando é professores que são professores mesmo, não só professor de sala de aula, professor de sala de aula a gente já tá cheio aqui. **[Fala em tom de extrema seriedade]**. O pessoal tem que educar mais nessa questão. A questão do professor também ouvir mais o que o aluno tem a dizer. O professor acha que ele tem uma formação, tem um ensinamento a mais do que eu que sou aluno, acho que frisa a opinião dele sobre a do aluno, isso não tem que existir. A gente tá

aqui dentro de uma instituição de educação, então, tanto os professores quanto os alunos podem aprender, você pode aprender comigo, eu posso aprender com você, só pelo fato de vocês serem professores e ser aluno, falta a gente discutir debater mais. O professor chega aqui, vem dá a aula dele ali, uma hora, pega o carro vai embora e fica por isso mesmo. Tá querendo formar cidadão, pra viver em sociedade e só comentando uma hora o assunto, isso pra mim fica muito vago, tá faltando mais participação. (Sujeito 07 – Entrevista 04)

Esse debate acerca das diferenças na convivência em sociedade e a Educação enquanto papel de referência nessa construção democrática esteve presente nas narrativas. Um sujeito da entrevista relata uma situação de brutalidade e desrespeito humano contido na fala de um servidor da instituição.

Eu presenciei há poucos dias atrás o que eu achei um cúmulo sabe, eu acho que a instituição acha que ela tem que tá mais preparada pra isso porque eu tenho certeza que os professores não pensam da mesma maneira, um tem uma cultura e outro tem outra. Um pode achar que um negro é igual um branco, o mesmo sangue que corre na veia, outro que pode achar que não. Eu acho que os professores também, desde funcionários, servidores, professores, todos eles têm que ter essa bagagem, tem que tá preparado, porque é uma escola que recebe pessoas de várias culturas, de várias localidades **[muita seriedade na fala]**. E eu presenciei e eu fiquei muito triste, muito chateada. Cheguei lá em casa falei com a minha mãe. Teve uma vez que no primeiro ano eu presenciei um menino que agrediu um menino negro. E o mais engraçado de tudo isso é porque esse menino era sarará. Aquele dia eu chorei quando eu cheguei na minha casa porque eu nunca tinha me deparado com isso. E o menino ria, o que era negro era amigo dele e ria, sabe? Eu me coloquei no lugar dele e ele num tava mostrando na face dele que ele tava sentindo ofendido. É como, tipo assim, eu só negro há, fazer o quê? Eu nasci assim, entendeu? E esse dia eu cheguei na minha casa eu chorei, fiquei muito triste porque eu não achava que existia no mundo uma pessoa que fosse capaz de pensar e de rebaixar o negro dessa maneira. E a poucos dias atrás eu presenciei foi um servidor do CEFET que me deu carona. Ele tava falando sobre samba que ele é *expert* em música, principalmente música popular brasileira. Ele falou que nunca imaginou que aquela menina, cantora lésbica, que é filha de Martinho da Vila. ‘Eu nunca imaginava que aquela menina fosse filha de Martinho da Vila’. ‘Eu nunca imaginava que ela uma macaca’; ele falou: ‘uma macaca!’ **[tom de espanto]**. Só que tipo assim, na hora eu nem prestei atenção depois que minha ficha foi cair. Eu até comentei com alguém no outro dia que eu não acreditei que ouvi isso daquela pessoa. Ele se referiu à menina como macaca. ‘Como é que pode ter um vozeirão daquele, uma macaca’; foi a maneira que ele se referiu. Depois que minha ficha foi cair porque realmente nesse ponto eu sou muito ingênua. Eu não vejo tanta malícia nas pessoas e nunca imaginei que pudesse ouvir isso da boca de um ser humano e se referir a um negro de uma maneira assim tão medíocre. (Sujeito 01 – Entrevista 02)

Cenas de racismo em outras escolas também foram narradas por alguns sujeitos. Algumas narrativas remontam ao período de infância. Nesse sentido, é possível verificar que o preconceito deixa marcas muitas vezes irreversíveis em alguém que o sofreu. É algo difícil de lidar e de se esquecer.

Teve um dia que essa funcionária presenciou que uma professora chamando um menino de Saci. Pra quê? Minha mãe, ela tem medo de falar com painho e ele querer brigar, de ficar ressentido. Minha mãe chorou muito nesse dia, ficou muito triste, meu pai chegou acho que da roça – pelo menos foi o que me disseram – e aí minha mãe falou com meu pai **[balbuciado]**. Meu pai e minha mãe foram bater lá na casa dessa mulher com meu irmão e falou se isso chegasse a acontecer de novo ele tomaria outras providências e xingou a mulher. Foi uma coisa que marcou muito meu irmão. Até hoje essa mulher que foi professora do meu irmão não olha nem para minha mãe nem para o meu pai de tanta vergonha que ela passou, porque meu pai falou muita coisa com ela, que meu irmão não era diferente de nenhuma dos outros alunos. Sem dizer do trauma psicológico que se pode causar a uma criança, porque naquela época ele era pequeno, entendeu? E até hoje essa mulher olha de cabeça baixa para minha mãe, tem raiva da minha mãe e do meu pai, sabendo ela que ela é que estava errada. (sujeito 06 – Entrevista 03)

Em outro depoimento, a entrevistada lembra-se de uma cena de racismo numa instituição escolar de ensino infantil.

Eu sou daqui de Januária. Eu morava aqui na Boa Vista, eu nasci aqui. Aí lá eu brincava com as crianças desde o prézinho. Eu lembro que tinha as coleguinhas e a gente brincava, mas não tinha essa questão a minha cor e a delas. Brincávamos e tudo. Aí eu mudei mais para o centro e entrei numa escola. Comecei estudar lá. Também quis puxar conversa com as pessoas, com as crianças daquela sala de primeira série. Aí uns engraçadinhos começaram a me chamar: ‘ô neguinha’, porque eu usava trança - eu sempre gostei de usar trancinha - e mãe também gostava de me vestir de sainha rodada, de chita, vestidinho. Aí eu ia para escola, chegava um engraçadinho na janela e começava a gritar: ‘ô neguinha, ô neguinha, ô neguinha do Jabá⁴⁸’. Ficaram três anos assim, me chamando de neguinha do Jabá. Aí eu comecei a não dar atenção mais para ninguém, a não conversar com ninguém. A professora percebeu. Eu só ficava no meu canto chorando. E eram pessoas que eu conheço. Eles saíam da sala de aula para me atentar: ‘ô neguinha, ô neguinha do Jabá’ Da hora que eu chegava até a hora de ir embora eles ficavam me atentando. Minha mãe ficava falando: ‘fica triste não! Meu pai também já passou por isso’ **[lágrimas]**. Porque meu pai quando ele não trabalhava - que ele veio de Cuiabá, aí a gente passava fome, a gente ficava dentro de casa, outras horas mãe saía para pedir as coisas pros outros. (Sujeito 05 – Entrevista 02)

⁴⁸ Jabá refere-se a uma favela do município de Januária.

Outro sujeito fala de lembranças de racismo presente em estabelecimentos escolares quando ainda era uma criança.

Quando eu estava na quarta série eu acho que tinha uns 10 anos de idade, eu tinha um colega que era um menino muito tímido, muito quietinho, só ali na dele. De fato era negro mesmo, de pele escura mesmo, aí os meninos da minha sala, tinham uns meninos engraçadinhos ficavam mexendo com ele, acho que aproveitava pelo fato dele ser quietinho achava que o menino era bestinha e ficavam atentando ele chamando ele de: ‘*negão feio*’ de ‘*macaco preto*’, **[suspiro]** aí eu acho que pelo fato dele não saber se defender, os meninos aproveitavam e ficavam atentando ele. Acho que os meninos não davam conta de que pelo fato dele ficar quietinho, mas ele até chorava, acho que os meninos não se sensibilizavam pelo fato dele estar chorando ali. A gente sentava perto mais não podia fazer nada porque vai mexer, você poderia levar um soco. A gente sentia na pele o que ele estava sentindo. (Sujeito 12 – Entrevista 05)

Alguns sujeitos falaram da existência do racismo dentro da instituição pesquisada.

A gente fala aqui que o CEFET tem uma estrutura total, estruturas boas, melhores que outras escolas, com certeza, mas, no entanto, também está presente esta questão racial. Isso eu observo na própria sala no Técnico Agropecuário que eu faço. A gente observa lá, que tem esta questão racial, esse preconceito: ‘Ah, cala a boca! Preto não tem vez não!’ ‘Sua mãe é preta, moço, cala boca’. O próprio técnico. Tem um cara lá que é preto, aí os meninos falam assim: ‘sorri aí para mim te vê’. Isso é presente no colégio o tempo todo. Isso a gente vê presente, muitos encaram como brincadeira, e tal **[tom apreensivo]**. Mas isso está presente e a gente vê que é um preconceito mesmo: ‘Não preto não tem vez, não’; ‘Não, cala boca que sua mãe é preta’. (Sujeito 04 – Entrevista 06)

O racismo presente no cotidiano escolar deve ser enfrentado pedagógico e transversalmente, de forma que possibilite um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos em todos os segmentos institucionais. A Educação tem que ser vista como uma relação complexa em que todos os setores institucionais atuem na formação de cidadãos plenos. Essas indicações apontam para a necessidade de construção de um projeto

pedagógico aberto à diversidade cultural humana e sua pluralidade e riqueza. Não obstante, tal abertura implica num reexame dos processos produtivos da diversidade cultural brasileira, suas tensões e contradições. Partimos do pressuposto de que é necessário construir uma abordagem transcultural-dialógico-crítica na educação. Essa abordagem deverá relativizar os lugares culturais de origem dos sujeitos a fim de desenvolver um efetivo diálogo com os seres humanos em formação.

O antropólogo Kabengele Munanga assinala que uma Educação notadamente multirracial e que possibilite o diálogo com as diferenças no sentido de se combater o racismo possibilita não somente a ascensão política e intelectual do negro, mas, sobretudo, do próprio branco, que a seu ver, estaria contaminado com certa dose de “veneno psíquico”.

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. [...] O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Numa entrevista, um sujeito relata uma situação de um tipo de racismo utilitarista. Na verdade, o aluno negro não deixou de ser discriminado, mas foi “aceito” pelos colegas, pois, se destacava nas redações de poesias e outros trabalhos sugeridos pela escola, e também realizava as tarefas dos alunos brancos.

Assim a questão de racismo, quem trabalhou comigo aí foi o colégio, pessoal da tarde aí, eu não sei. Tinha oito anos, segunda série, aí esse colégio sempre trabalhou comigo. No dia da consciência negra, por exemplo, eles sempre

cobravam, porque a escola era dividida em duas partes, a sede e o campinho. A sede é a fazenda. Eu estudava na sede, aí eles consideravam eu assim como maior poeta da sede, até eu ia lançar um livro *pequenos poetas*, e minhas poesias estavam lá como as principais, a maioria das poesias eram minhas. Aí na consciência negra sempre me pediam para fazer umas poesias, aí eu fazia as poesias, as pessoas diziam que eu era branco, mas, sempre defendia os negros também e tal, não vou citar o nome [silêncio]. Aí eu consegui passar. Por ser preto, eu consegui valorizar por causa disso também, aí depois disso eu consegui mais amigos, porque eu acho que os brancos faziam mais amizade comigo por causa que eu fazia poesia, assim eles sempre precisavam de fazer poesia pra eles, que eles não tinham, não conseguiam fazer e pediam para mim fazer, aí eles ficavam sendo amigos meus, algumas vezes discriminavam, precisavam de alguma coisa, buscavam de novo, mas eu nunca rejeitei quem me discriminou, nunca deixei de lado quem me discriminou. (Sujeito 12 – Entrevista 07)

Cenas de um racismo explícito na cidade de Januária, também foram narradas com muita veemência por um sujeito entrevistado. No relato há sinais evidentes das históricas marcas de etnocentrismo que caracterizam nossa sociedade e que impõe aos negros uma condição de subjugação nas relações do cotidiano.

Minha mãe sempre falou que o povo daqui de Januária né, apesar dela ter gostado da cidade, liga muito pra roupa de marca. Às vezes tá morrendo de fome, mas o povo quer se mostrar. Quer tá com uma roupa de marca, mas só Deus sabe o que tá passando dentro de casa. E eu num achava que fosse isso. Defendia plenamente minha cidade quando mãinha falava isso do povo aqui; que o povo era atrasado, que o povo é preconceituoso. E no dia dos namorados né, meu namorado passou em casa, né, pra gente sair. Só que eu não achava que a gente fosse naquele restaurante, entendeu? Ele trabalha, estuda, sabe? Muito trabalhador. Porque, tipo assim, ele foi na Churrascaria do Gaúcho só que eu não sabia – era surpresa. Tanto que eu me vesti assim da maneira que me visto, normal, sabe? Nada daquela coisa tipo *chiqueterézima*. E aí, tipo assim, estava eu meu namorado o meu cunhado e a namorada dele, que inclusive é minha prima; (nós quatro negros), é como eles gostam de rap, hip hop, essas coisas mais assim, sabe aquelas jaquetas que normalmente quem curte rap gostam, aquelas jaquetonas, né, que tava fazendo frio então eles entraram, os dois, com as jaquetonas. Na hora que a gente entrou você não tem noção. Eu nunca passei aquilo na minha vida. Eu fiquei tão surpresa! Sabe o que é o restaurante parar pra olhar? Pronto, vai ser assalto! Só podia porque não teve condições gente, todo mundo parou pra olhar, vocês num tão entendendo. Tinha um professor do CEFET lá na hora com a namorada dele e ele ficou assim, olhando assim meio constrangido, sabe? Mas olhando também e aí a gente sentou e o garçom demorou, mas veio. A gente fez o pedido. Meu namorado não podia dar um movimento que tinha um menino pequenininho que ficava olhando pra ele e eu vendo aquilo. Sabe o que é você se sentir mal, péssima num lugar? Cê num poder tomar uma atitude que todo mundo tá olhando pra você. Foi como eu me senti nesse restaurante. E aí tá, meu cunhado fez o pedido passou meia hora o pedido não veio, passou uma hora o pedido não veio. E aí ele chamou o garçom, né? Aí perguntou se ia demorar ainda, se ia demorar muito e ele falou: ‘não moço, é porque a casa tá cheia.’ E nem tava tão cheia assim. Meu namorado falou com o garçom: ‘cê me desculpa. A gente vai ali num outro lugar. Pode cancelar o pedido.’ A gente foi e saiu, sabe? Foi a primeira vez que eu sofri mesmo racismo. Até do próprio garçom que também era negro, mas só quem imagina o que é que é um negro que nunca teve na sociedade trabalhar num restaurante que só vai a elite de Januária. Então é isso, eu me senti muito constrangida, cheguei, nem devia ter falado pra minha mãe, mas falei e minha mãe ficou revoltada. Ela não gosta daqui de Januária. Quer sair daqui e ir embora, sabe? Mas, eu nunca tinha sofrido e foi a

primeira vez de tanto eu falar que nunca tinha sofrido, eu sofri, e é chato viu? É péssimo; é péssimo sabe! Eu fiquei tão surpresa que no outro dia eu comentei com meus colegas e eles também acharam isso o cúmulo. E a coisa o professor do CEFET, que também é negro, o [fulano]; ele falando que foi, né, ele chegou nesse restaurante e fez o pedido e aí tá, né, ele lá com os colegas dele lá e aí chegou outras pessoas que não eram negras, inclusive, e fez o mesmo pedido que ele, tá bom. Aí vem o garçom e serve essas pessoas que chegaram depois que ele e que pediu a mesma coisa que ele, aí tá. Aí, ele foi e chamou o garçom e falou porque eles ainda num tinham recebido se o pessoal que tava na mesa ao lado já tinham sido servidos e chegaram depois que ele que chegou antes não tinha sido servido. E que falou que ia chamar a polícia, que isso não tava certo, que ele tava errado e botou a gerência quem era responsável lá, que era o gerente lá do local pra conversar e falou que isso não podia e que num sei o quê lá, e o cara ficou totalmente constrangido. (Sujeito 01 – Entrevista 02 – grifo nosso)

Outra cena de um clássico modelo de preconceito racial acontecido na cidade de Januária/MG foi narrado por uma aluna entrevistada. Trata-se novamente de uma negra que chega a uma loja de sapatos na iminência de comprar um calçado. No comércio, ela foi tratada com desrespeito dobrado, pois estava em *trajes comuns*. As vendedoras não lhe deram o mínimo de atenção e, assim, as agressões social e psicológica se fizeram presentes em mais um episódio de desrespeito racial.

Quando fala que aquele lugar ali que entra só rico, quem compra ali é só quem pode. Quando eu tenho dinheiro eu vou lá nessa loja. Eu fui lá e abri o crediário e aí tirei lá um sapato e paguei direitinho. Aí na outra vez que eu fui, tava de sandália havaiana. Fui de uma blusa aberta nas costas, uma bermuda assim meio velha. Eu vou ver como é que eles vão me tratar agora, né? Cheguei na loja aí lá, tô lá olhando. Da primeira vez a menina já tinha vindo logo tava muito bem arrumada. Na hora que eu cheguei ficaram me olhando, ficaram me olhando, me olhando, aí eu to lá olhando o sapato, aí eu falei: ‘oh moça, faz o favor aí’ - ela num tava atendendo ninguém. Ela: ‘peraí que eu vou atender. Vou aqui dentro e volto rapidinho’. Lá dentro ela ficou. Eu não, esse trem tá errado! Aí eu fui lá e catei outro. ‘Vem cá, vem me vender aquele sapato, que eu quero aquele sapato ali’. Aí começou a me tratar mal assim e eu perguntava uma coisa e num respondia. E eu: ‘qual é o preço desse sapato aqui?’ Aí até que ela falou, né? ‘Aí ela falou você tem conta aqui?’ ‘Eu tenho, sim por quê?’ ‘Você já comprou alguma vez aqui?’ ‘Eu já e já paguei e foi com entrada, e agora que eu tô precisando eu tô sem entrada e eu sei que eu posso fazer essa compra sem entrada porque eu já comprei aqui’. E ela espera aí vão bora, ela teve a coragem, vão borá ali pra ver se o seu nome tá ali mesmo. E tirei meus documentos, toma, olha aí meu nome. Ah, você que é a [fulana]? É sou eu. Pois não, bora ali na vitrine. Aí pois é, fui lá e peguei o sapato, aí eu tô nervosa aí eu peguei e joguei o sapato lá. Eu falei: ‘pode embrulhar que é pra presente’. Ela ficou olhando assim pra mim e eu disse: ‘põe aí que quando der eu venho pagar’. Tá até hoje lá! Quando der eu vou pagar, pagar mês que vem. Essa compra, essa compra eu fiz ela em junho e vou pagar ela mês que vem. Eu passei tanta raiva nesse dia que eu surtei. Ela se achou melhor que eu. (Sujeito 10 – Entrevista 06 – grifo nosso)

O discurso atualmente utilizado pelos sistemas de ensino é o da diversidade. No entanto, como pensar em políticas heterogêneas se o pressuposto dominante é que todos em abstrato são iguais? Historicamente, para os sistemas escolares, nunca houve diversidade nem racismo na Educação. Sempre todos foram tratados igualitariamente. O que se faz necessário questionar é se essas concepções de igualdade e democracia são realmente abrangentes e inclusivas. Nessa perspectiva, cabe aos educadores a tarefa de não se limitarem a aceitar acriticamente essas proposições que, normalmente, vêm de cima pra baixo.

Não por acaso, escolhemos o próximo excerto para fazer o fechamento desse capítulo. Apesar de extenso, o Sujeito entrevistado pontua claramente o que falamos até aqui. Ele fala dos abusos racistas do cotidiano; das dificuldades em ser negro e conviver em sociedade; fala como o fato de ser negro e filho de mãe solteira aguça ainda mais o cenário de preconceitos presentes na sociedade. Não obstante, ele assinala que a posição do negro em relação ao conjunto de situações racistas e preconceituosas não é a da passividade. Ao contrário, defende que para superar os universos simbólicos e concretos carregados de estigma, torna-se fundamental que o negro se conscientize dos problemas e busque soluções coletivas de enfrentamento.

Comigo particularmente nunca, nunca existiu racismo. Apesar de que eu nunca dei motivo, nem lugar pras pessoas me maltratarem, não só pelo fato de eu ter a pele um pouco mais escura como até por qualquer outro motivo, entendeu? Nunca dei motivopra isso acontecer, mas, aconteceu uma vez com a turma minha, que eu fiz curso técnico em agropecuária. O professor passou a tarefa pra um colega meu aí o rapaz terminou de executar a tarefa, só que num ficou do jeito que o professor queria. Nem vou discutir, citar nome aqui. O professor falou, não só eu sei como a maioria dos internos, que do CEFET também estavam que o professor falou assim, 'É; só podia ser serviço de preto, por isso que saiu mal feito' **[fala em tom de extrema seriedade]**. Entendeu? Como se tivesse menosprezando a pessoa só pelo fato dele ser negro, então quer dizer que o serviço dele é pior do que o dos outros. Então eu fico extremamente chateado com uma situação dessas em poder dizer que o preconceito existe aqui dentro da escola, né? Ninguém faz nada pra reverter a situação, né? Você sente isso quando você se depara com um colega seu que tem a pele um pouco mais clara fica um tratamento, as pessoas dizem que não, né? Mas você sabe muito bem disso aqui dentro da escola, isso existe é muito forte esse preconceito aqui dentro da escola, fora da escola também é muito forte. Quando você entra num lugar, quando você tem a aparência um pouco mais escura, as pessoas começam a te olhar de uma maneira totalmente diferente, né? Cê entra numa loja, um dia eu entrei numa loja, aí eu fui pra comprar um tênis, né, um tênis de marca, igual o pessoal costuma dizer, aí eu entrei na loja e tava olhando o tênis aí a mulher que vende veio e aproximou de mim, me atendeu muito bem, né, aí eu fui, ela perguntou se eu queria o tênis e tal, e eu falei não, que eu quero levar, que eu queria dividir o tênis num sei de quantas vezes, aí ela falou que eu tinha que ter referência em outros lugares pra eu poder comprar o tênis, né? Mas eu falei isso não

é necessário, se você puxar minha ficha em qualquer outro lugar aí, você vai ver que eu num tenho dívida com ninguém **[balbuciado]**. Então, isso não é motivo de você querer barrar minha compra aqui, né? Aí ela ficou meio sem jeito e eu falei não, num seja por isso não que eu vou querer levar o tênis é à vista porque eu tenho dinheiro pra comprar isso aqui à vista **[tom resignado]**. Então, eu não preciso, só porque você acha que eu sou de outra cor diferente da sua, até pelo fato de eu ser de outra cidade, não residir em Januária? É; acho que eles acham que pelo fato da sua cor você é uma pessoa que tem menos condições, né, e muitas vezes as pessoas se enganam a partir daí, né? **[lágrimas]** São pessoas que realmente não tem uma maturidade formada, uma personalidade crítica da situação e fica se achando dono da situação e coisa que realmente não são. E na minha sala, também, acontece um pouco dessa divisão aí, não só pela questão do fato de ser negro, mas pelo fato de ser interno também. Às vezes, tem um pouco de exclusão dentro da sala, você vê que os grupos são sempre os mesmos, né? Você como professor já deve ter notado isso, os grupos são sempre os mesmos, sempre as mesmas pessoas que tão sentadas juntas. A sala não é unida, a sala é dividida em blocos, né? Então você vê que essa diferença, quem senta junto é só pessoal da pele mais clara, e o pessoal da pele mais clara realmente eles, eles se acham superior. Então, eles sentam afastados de todo mundo, pelo fato de achar que é poder do capital, né, acha que é melhor do que os outros. Só que a situação não é desse jeito, mas, eu não tenho dependência nenhuma, não tenho vergonha de falar porque não tenho descendência nenhuma de ninguém aqui dentro da escola. Tudo que eu consegui aqui dentro foi com o meu suor, tudo foi pelo trabalho, pelo esforço da minha família, então, eu não tenho que esconder o que eu sou, né? Pra poder agradar um e outro aí que quer que eu seja da maneira que, que eles querem. Tenho que ser o que realmente sou, se eu sou negro, então eu sou negro, e pronto e acabou **[balbuciado]**. Não devo satisfação pra ninguém. Agora o professor acha que, muitas vezes num é só o professor, não, é qualquer tipo de funcionário aqui dentro da escola, se acha porque é funcionário da escola, se acha que é maior do que qualquer pessoa aqui, né? O poder sobe a cabeças dessas pessoas e elas não sabem distinguir uma coisa de outra. A gente vê que dentro da própria escola funciona essa questão de que existe vaga em forma de preconceito, que até os alunos, daqui dentro da escola, tão perdendo a voz e a vez aqui dentro. Sei que eu discuti uma vez com o professor. Aluno dentro da escola não tem vez, não tem voz, e ele falou não isso não existe não. Então se acontecer um problema aqui e levar eu e você até a diretoria pra quem é que eles vão dar maior credibilidade, considerando ser o professor? Então o aluno é realmente, não só pelo fato de ser negro ou independente do que seja, né, fica um pouco excluído então eu acredito, também, em questão da, tem que levar também essa questão de a falta de confiança que a escola tem com os alunos, né? Você vê que essa falta de confiança ela puxa mais pela questão da cor, né, porque quando uma pessoa de cor mais clara fala coisa, né, você vê que a pessoa tem um peso maior do que a pessoa de cor mais escura. Então, é assim que tem que fazer, as pessoas que tem a mentalidade afro-descendente que são negras não só pela cor da pele, tem que mostrar que são capazes e quebrar todas essas barreiras. Se você quer fazer alguma coisa, então faça não fica pensando. Num vou usar um tênis de marca porque o pessoal da elite vai pensar isso, que eu roubei. Geralmente o pessoal pensa assim, quando você tá com alguma coisa de marca, você é negro, ou roubou de alguém ou pegou emprestado, então, temos que quebrar todas essas barreiras aí, tem que mostrar que você pode, que minha família, graças a Deus, tem condições pra isso, pra manter qualquer desejo que eu tiver aqui dentro. Eles vão fazer de tudo pra poder me manter aqui dentro. Eu posso querer comprar o que eu quiser e a minha família tá me dando estrutura pra isso. Então a gente tem que mostrar isso. E a minha família, também, são pessoas negras e uma coisa que aconteceu dentro da minha família em Matias Cardoso. Porque a minha mãe, como o pessoal fala, sou filho de mães solteira **[lágrimas]**, né, aí o meu padrasto tem a cor mais clara e a família dele no início teve um pouco de preconceito pelo fato de minha mãe ser negra, né? Então, até a minha mãe ela se achava que ela num queria muito se aproximar da família dele por essa questão dela ser, ter a cor mais escura porque a família sua só quer branca de olho azul e cabelo bom, né? Esse é o estereótipo que a gente tem que a mídia passa pra gente, né? Então a gente fica com essa questão e

meu padrasto, uma pessoa de mentalidade totalmente diferente da família dele, não, ele faz questão de levar minha mãe pra qualquer lugar. De qualquer jeito, ele tem maior orgulho, né? Porque meu pai não foi homem pra assumir minha família, mas ele pegou essa responsabilidade pra ele e junto com a minha mãe batalhou e a gente tá aqui hoje e faz o que a gente, bem dizer, todos os desejos nossos a gente pode fazer porque a gente tem uma família que tem uma base de condição respeitável, realmente, e que não só pelo ato de ser negra num abaixou a cabeça, não. Lutou e hoje é praticamente uma das pessoas que tem maior peso em Matias Cardoso são pessoas da minha família **[fala entusiasmada]**. Então a gente tem que mostrar isso aí oh. Eu também sou prova disso que eu passei no concurso público, né, deu um tapa de novo em muita gente em lá na por mostrar até filho de mãe solteira, que geralmente negro, né, tem essa coisa além de ser negro, filho de mãe solteira, aí cê já viu como é a situação, né? A gente tem que fazer isso aí é dar um tapa de luva em muita gente pra mostrar que você é capaz de vencer, então, você começa a partir daí. (Sujeito 07- Entrevista 05)

Muito proveitoso dessas entrevistas foi a troca de idéias que ela nos possibilitou construir. Entendemos, a partir delas, que a fala também é um canal para descortinarmos manifestações de discriminações. Como um dos desígnios atribuídos à escola é ensinar, que ela também aprenda a trabalhar com a oralidade, entendendo-a como preciosa moeda de negociação coletiva no intrincado jogo das relações sociais. É necessário, ainda, que a escola assuma seu papel político interagindo com seu tempo social e histórico para atender ao imperativo da sua própria razão de ser. Não obstante, e, sobretudo, que a educação seja o passaporte para que os alunos se tornem sujeitos das suas próprias relações sociais. Não foi ao acaso também que optamos em dar voz aos alunos/as que narraram suas experiências e trajetórias de vidas e designá-los neste estudo como “Sujeitos”.

As palavras de Paulo Freire dizem o que não fomos capazes de dizer ou ainda aquilo que tenha ficado obscuro, vago ou impreciso.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. **A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.** Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2004, p. 67, grifo nosso).

07- Conclusão

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2005, p. 18-9)

7.1- Limitações Deste Estudo

Reconhecendo que toda pesquisa tem suas benesses e limitações próprias, torna-se relevante destacar algumas imperfeições apresentadas por este estudo que, todavia, não invalidam os seus resultados.

Uma das limitações é o pequeno número de participantes. Os sujeitos investigados, mesmo que tenha sido uma escolha pessoal dos participantes, não podem ser tomados como a única e principal referência no debate acerca das relações étnico-raciais.

Outra limitação é o fato de que o pesquisador foi professor de todos os envolvidos com a pesquisa durante a realização das mesmas. Por mais que nos esforcemos em deixar as entrevistas correrem na mais possível informalidade e naturalidade, sabemos que não há no contexto das narrativas, um absoluto distanciamento das redes de poder.

Não obstante e também passível de fundamental esclarecimento, é o fato de que o pesquisador é funcionário da instituição pesquisada. Ora, dizer que esse fato não envolve uma rede própria de limitações seria, no mínimo, falacioso.

7.2- Sugestões Para Futuras Pesquisas

Tendo em vista os resultados obtidos neste trabalho e ainda as limitações desta pesquisa, proponho como sugestões para futuras pesquisas investigar:

- o sujeito, suas origens e convivências com o racismo em variadas instituições de ensino com um grande número de alunos;
- as vicissitudes das identidades e corporeidades negras num ambiente escolar;
- as identidades fragmentadas na discriminação e nas desigualdades raciais no âmbito da formação educacional;
- a educação informal anti-racista em comunidades quilombolas norte-mineiras.

7.3- Considerações Finais

A educação e a história se constroem nas interações do cotidiano. Nesse sentido, conhecer os mecanismos de dominação simbólicos e concretos que estão presente no nosso cotidiano pode ser um dos caminhos para a promoção uma política educacional que leve em conta os grupos social e historicamente discriminados. Para isso, é preciso contar com professores bem informados sobre as relações entre racismo, discriminação e exclusão assim como sobre as diferentes formas através das quais essas questões se manifestam no cotidiano escolar. Tradicionalmente, entretanto, a formação europeizante que o professor recebeu contribui para que um tema como racismo passe ao largo do planejamento curricular e se restrinja a datas e comemorações cívicas que não trazem verdadeiramente o debate para o âmbito da formação dos sujeitos. Dessa maneira, a instituição escolar não só deixa de se constituir num espaço privilegiado para debater a existência dos preconceitos raciais em nosso país, como também deixa de proporcionar o desenvolvimento de ações para que os alunos que pertencem a grupos historicamente submetidos se (re) conheçam na diversidade da sua identidade social e coletiva.

Ao colocar o debate sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a o cotidiano racista presente na nossa sociedade. As pesquisas e estudos educacionais em que se pautem o debate acerca de uma educação verdadeiramente inclusiva e cidadã têm o compromisso de incluir o debate da política étnico-racial. A ausência dessa discussão pode nos conduzir a um debate despolitizado e socialmente comprometido. Entretanto, a restrição desse debate aos efeitos nefastos do racismo também sugerem uma desconstrução de sentido ao se fazer pesquisa. Assim, torna-se imperativo perceber os mecanismos sobre os quais os negros e negras expressam seus sentimentos e percepções de mundo, resgatando nesse viés, a ancestralidade e oralidade da cultura negra africana e suas relações com o mundo.

Em tempos de globalização, em que de fato o que está sendo mundializado é a miséria das relações humanas e sociais, não há como educadores continuarem ausentes do debate das violências e o drama das exclusões impostas ao povo africano e a seus descendentes.

No inconsciente europeu de *além'mar*, a cor negra era associada à escuridão e ao mal. As mentalidades forjadas sobre a imagem do *inferno* e do *diabo* também eram negras. Não é por acaso que *Satã* é chamado de “Príncipe Negro”. Várias outras abstrações que estão associadas ao perverso, ao maligno e ao cruel têm a cor negra. Sempre que a situação não é satisfatória, dizemos: *a coisa tá preta*. Na verdade, esses e outros estigmas são faces perversas

do racismo de cunho eurocêntrico, que se reelaboram e se fazem presente no cotidiano e na estrutura mental da nossa sociedade.

No resto do mundo isso não é diferente. Infelizmente, já se tornou comum em estádios de futebol europeus o vírus do racismo e do anti-semitismo atacar atletas de outras culturas e continentes. Os cânticos ecoados pelas torcidas e faixas neo-nazistas colocadas nos estádios dão a tônica nos clássicos europeus.

O racismo constitui-se em uma espécie de etnocentrismo travestido, tendendo os membros de uma comunidade discriminada a erigir valores de seu grupo em valores universais. Isto é, esses grupos se inclinam a proclamar os seus próprios valores não apenas como os melhores, mas como os únicos aceitáveis, procedendo inevitavelmente à exclusão dos demais. No Brasil a institucionalização do racismo não é legalizada. Entretanto, não é muito difícil apontar o racismo recriado e reelaborado, estatuído pela democracia racial. O racismo à brasileira, formulado como democracia racial, está presente nas formas abertas ou sutis de discriminação e de repressão às formas laicas e religiosas de manifestação privada ou pública da cultura afro-brasileira.

No Brasil a definição de raça parece estar intrinsecamente aliada aos termos classe e identidade. Se buscarmos hoje a definição do que significa “ser brasileiro”, a resposta dependerá como os indivíduos percebem a si mesmos e aos indivíduos à sua volta, ou seja, de como se faz sua construção subjetiva por cada um daqueles que - segundo Darcy Ribeiro - marca o nosso povo *ninguendade*; pois somos tantas culturas, tantas misturas, que se pode dizer que somos múltiplos.

Mas o que por ele é visto com fatalidade por ser visto de outra maneira: justamente a diversidade possibilitou o surgimento de uma nova identidade, que conciliam todas aquelas que a formaram. O estudo das diferentes nações que compõem o Brasil foram por muito tempo deixadas de lado por conta da cor da pele e do fato destas pessoas serem oriundas de uma pátria *não-branca*. A formação de uma identidade nacional única ou estática jamais existiu: a própria fluidez do conceito fez com que ele se abrisse a pressões vindas tanto de baixo quanto de cima.

Com mais de cinco séculos de história e quase de 200 anos como nação independente, podemos dizer que a identidade nacional ainda está por construir. É importante observar, no entanto, que nosso passado colonial, ibérico e ocidental não é um modelo a ser seguido nem tampouco a ser admirado. Escravidão de etnias inteiras e subjugação de raças construiu o nosso passado/presente. Nossa história deve ser reescrita, assim como nossa mentalidade deve ser rememorizada.

08- REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. et. al. **Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARRET-DUCROCQ, Françoise. **Globalização para quem? Uma discussão sobre os rumos da globalização**. São Paulo: Futura, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 13. ed. Petropolis: Vozes, 1996.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994, (Coleção polêmica).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Le plaisir de savoir**. Le Monde, 27, juin, 1984.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência**. In: PASSOS, Izabel C. Friche. (org.). Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos). p-p. 83-89.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de 2000. Disponibiliza informações sobre as estatísticas nacionais. Disponível em: <http://www.ibege.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em 18 de novembro de 2008.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, Brasília, jan. 2003.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004.

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

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Ensaio Latino-americanos, 1)

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **A Afro-América: a escravidão no novo mundo**. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é história 44)

CEFET-JANUÁRIA. **Manual do candidato: Processo Seletivo 2007**. Januária-MG, 2006.

_____. **Proposta Para Constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte De Minas Gerais:** Ifet do Norte de Minas. Januária-MG, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Filosofia:** ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2005.

COLEMAN, James Samuel. **Foundations of social theory.** Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1990. 993p.

COSTA, João Batista de Almeida. **Cultura, natureza e populações tradicionais:** o Norte de Minas como síntese da nação brasileira. Revista Verde Grande. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2005. v. 1, n.3, p. 8-47.

_____. **Minas Gerais na contemporaneidade:** identidade fragmentada, a diversidade e as fronteiras regionais. Cadernos da Escola do Legislativo, v. 11, p. 117-137, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Pacheco. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 256p.; (Vermum)

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais:** uma introdução à história da África Atlântica. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BARRET-DUCROCQ, Françoise. **Globalização para quem?:** uma discussão sobre os rumos da globalização. São Paulo: Futura, 2004.

DUARTE, André. **Biopolítica e resistência:** o legado de Michel Foucault. In. RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p-p.45-55.

FERNANDES, Fernandes. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA - Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1983.

FOUCAULT, Michel 1996 apud BRANCO, Guilherme Castelo. **Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência.** In: PASSOS, Izabel C. Friche. (org.). Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p-p. 83-89. (Coleção Estudos Foucaultianos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976) / Michel Foucault; tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Coleção Tópicos)

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 24. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c, 288p.

FRANCISCO, Dalmir. **Comunicação, Identidade Cultural e Racismo**. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.) Brasil Afro-Brasileiro. Autêntica, 2000, p. 117-151.

FRANÇOIS, Etienne. **A fecundidade da história oral**. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Decio. **Palmares**: a guerra dos escravos. 5a ed. reescrita, rev. e ampliada. Porto Alegre: Mercado Aberto Ed., 1984. (Série Novas perspectivas;12)

FRISCH, Michael; HAMILTON, Paul; THOMSON, Alistair. **Os debates sobre a memória e a história alguns aspectos internacionais**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2000.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George; GUARESCHI, Pedrinho A. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 65-79.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1989. 213 p. (Antropologia social (J. Zahar))

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo, UNESP, 1991.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In.: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

_____. et al. **Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2003, n. 118, p. 247-268.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade**. Tradução: Maria Célia Paoli, Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Proposta para constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais**. Januária, 2007.

JONHSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KLEIN, Herbert. **Escravidão africana**: América latina e Caribe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KUPPER, Agnaldo. **Malês**: uma passagem a ser concretizada. Revista Terra e Cultura, Unifil, Londrina, n. 42, p. 85-93, jan. jul. 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 2007.

LESSER, Jeff. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de axé**: identidade e resistência. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Práticas e estilo de pesquisa histórica oral contemporânea**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2000, p. 15-25.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa critica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 24. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

MARTINS, Roberto Borges. **Desigualdades raciais e ações afirmativas no Brasil**: o papel estratégico da educação. In: I Ciclo de Estudos Sobre Educação e Exclusão na PUC Minas, 2004. CD-Rom.

MATA-MACHADO, Bernardo. **História do sertão noroeste de Minas Gerais (1690-1930)**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. **Sobreviventes da Fronteiras: cultura, violência e valores na educação**. Portal ANPED: 28ª Reunião Anual, trabalhos GT 06: Educação Popular. Caxambu/MG. 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em 17 de novembro de 2008.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: Quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

_____. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia**. Niterói: EDUFF, 2000.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOBRE, Renarde Freire. **Racionalidade e tragédia cultural no pensamento de Max Weber**. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 12(2): 85-108, novembro de 2000.

OLIVEIRA, Dennis de. **A utopia possível na sociedade líquida**. CULT – Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, nº 138, p. 14-8, ago. 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Reconsiderando etnia**. Sociedade e cultura: Revista de Pesquisa e Debates em Ciências Sociais, UFG, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 133-147, jul/dez. 2003.

PAULA, Adilton de. **Educar o Brasil com raça**: das raças ao racismo que ninguém vê. In.: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da; VENTURI, Gustavo. Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2005.

PERROT, Michelle. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 24. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RAMOS, Alcida Rita. **Nações dentro da nação**: um desencontro de ideologias. In: Série Antropológica 147. Brasília: DAN/UnB, 1993.

REIS, Geraldo Antônio dos. **Algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento recente da região mineira do nordeste**. In.: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos. (Org.). Trabalho, cultura e Sociedade no Norte/Nordeste de Minas. 1 ed. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, 1997, v. 1, p. 37-76.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagem a FHC. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2000.

REIS, Liana Maria; BOTELHO, Angela Vianna. **Dicionário histórico Brasil**: Colônia e Império. Belo Horizonte: Dimensão, 1998.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1996.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 27. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2000, p. 93-101.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pelo distrito de diamantes e litoral do Brasil**. São Paulo: Edusp, Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

SANTOS, Ana Flávia Moreira. **Do terreno dos caboclos do Sr. João à Terra indígena Xakriabá**. 1997, 304f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

SANTOS, Hélio. **Negro não é Problema: é solução**. Revista Caros Amigos. São Paulo, n. 69, ano VI, p. 30-37, dez. 2002.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 111p. (Coleção primeiros passos, nº 165)

SANTOS, Maria Elisabete Gontijo dos; CAMARGO, Pablo Matos. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no Século XXI: história e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica: CEDEFES, 2008. 391 p. (Coleção cultura negra e identidades)

SANTOS, Milton. **As exclusões da globalização: pobres e negros**. In: FERREIRA, Antônio Mário (Org). Na própria pele: os negros no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, CORAG/Secretaria de estado da Cultura, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **Prefácio**. In: FANON, Frantz. Os Condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 200.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p. (Pensadores & Educação, 5).

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais** (parte II). São Paulo: Cortez, 1995.

09- ANEXOS

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"**Art. 79-A.** (VETADO)"

"**Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad