



MULHER NEGRA

RESSIGNIFICANDO O DISCURSO NO ESPAÇO ESCOLAR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO

**MULHER NEGRA:
ressignificando o discurso no espaço escolar**

São Luís
2008

RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO

MULHER NEGRA:

ressignificando o discurso no espaço escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Nascimento Sousa

São Luís

2008

Machado, Raimunda Nonata da Silva

Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar / Raimunda Nonata da Silva Machado. – São Luís, 2008.

123 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Maranhão, 2008.

Orientadora: Profª Drª Sandra Maria Nascimento Sousa

1. Raça e gênero – Escola
2. Mulher Negra I. Título

CDU 396(=414)

RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO

**MULHER NEGRA:
Ressignificando o discurso no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Sandra Maria Nascimento Sousa (Orientadora)

Doutora em Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr Horácio Antunes de Sant' Ana Júnior

Doutor em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, minha fortaleza.

A meus pais, por sonharem comigo.

Ao meu marido pelas responsabilidades compartilhadas.

À minha filha Daniele e meu filho Thomaz pela compreensão das horas ausentes e ajuda nos momentos difíceis.

Aos parentes e amigos pela torcida e companheirismo.

Às mulheres professoras Sandra e Diomar, exemplos de feminismo intelectual e político na academia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

À UEB “João do Vale”, lócus da pesquisa

AGRADECIMENTOS

A Deus porque muitas coincidências providenciais me mostraram que Ele ouviu a minha voz.

A meus pais Martiniano e Enedina, eles sonham comigo e acreditam que sou capaz de conquistar meus propósitos.

Ao meu marido Mervaldo, por ainda compreender e vivenciar relações de gênero compartilhadas no nosso cotidiano, apoiando minhas decisões, amando-me e respeitando-me.

A meus filhos Danielle e Thomaz, eles dão sentido à minha luta por uma relação de gênero e raça compartilhada e respeitosa.

A minha irmã Neide e minha cunhada Márcia, leitoras deste texto.

A minha orientadora Sandra por aceitar e acreditar nesta pesquisa, por suas palavras de incentivo, o exame criterioso do texto, que, confesso, alguns momentos entristeceram-me, mas sem eles não seria possível avançar, e mais, por compreender os momentos de angústia e rebeldia com sua atitude amiga e confiante.

À professora Diomar Motta pela orientação inicial, indicações bibliográficas, sem as quais não se poderia nem ter começado, assim como pela sua generosidade com empréstimo de alguns livros.

À professora Fátima Gonçalves, pela oportunidade do convívio, generosidade e atenção constantes.

À amiga Arsênia pela força e apoio necessários a realização desse estudo.

À Secretaria Municipal de Educação por permitir meu afastamento e a professora Edivânia Castelo Ferres que, com seu sim, deu-se início este processo.

Aos (as) colegas mestrandos e ao professor Bené por enriquecer este estudo durante nossas aulas e, sobretudo, no seminário de discussão coletiva dos pré-projetos de pesquisa realizado na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais.

Ao colega Eduardo pela ajuda na mediação com o campo de pesquisa.

Aos professores e professoras do Mestrado em Ciências Sociais que, durante nossas sessões de estudo, imprimiram suas marcas nesta pesquisa: Ednalva, Marcelo, Álvaro, Carlão e Beta.

À equipe da secretaria do Mestrado em Ciências Sociais, pelo auxílio muitas vezes prestado.

À CAPES pelos auxílios prestados ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, sem os quais não seria possível alimentar até agora três turmas.

E, especiais agradecimentos a todos (as) os (as) profissionais e alunos (as) da UEB “João do Vale”, D. Ana e D. Jesus da comunidade Argola e Tambor, sem os (as) quais seria impossível realizar este estudo.

“[...] destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva é uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.”

Michel Foucault

RESUMO

Analisa a construção dos significados de gênero e raça nas Atividades Escolares Coletivas da Unidade de Educação Básica “João do Vale”. Examina algumas especificidades dos significados de gênero e raça que os sujeitos escolares utilizam para engendrar experiências e entender como estão agindo nesse espaço e construindo sua realidade social por meio da linguagem. Faz o mapeamento dos ditos sobre as questões de gênero e raça através de fontes iconográficas, entrevistas abertas e observação das atividades escolares coletivas. Discute as categorias raça, gênero e escola, articulando as reflexões acerca do *construcionismo* social, da lógica do discurso, das relações de poder e da afirmação de identidades no jogo da diferença. Intenciona demonstrar a construção social da realidade através do discurso, examinando a maneira como estes podem ser considerados fenômenos construtivos capazes de moldar as identidades e práticas dos sujeitos, num sentido ainda *performativo*, cuja prática discursiva produz efeito com aquilo que enuncia. Questiona sistemas de significação, a partir do processo de atribuição de sentidos com que os sujeitos representam a realidade ao mesmo tempo em que são por ela representados. Não teve preocupação em apontar os limites da abordagem em torno do discurso, mas toda a inquietação foi impulsionada pelo desejo de compreender como os sujeitos significam e são significados na realidade social, fazendo uso da linguagem verbal e não-verbal.

Palavras-chave: gênero – raça – escola – discurso – construção de significados

ABSTRACT

It analyses the construction of the meanings of type and race in the School Collective Activities of the Unidade de Educação Básica “João do Vale”. It examines some specifics of the meanings of type and race that the school subjects use to change experiences and understand as they are acting in this space and building their social reality through the language. It makes a map of the sayings on the questions of type and race through fountains symbolic, open interviews and observation of the school collective activities. It discusses the categories race, type and school, articulating the reflections about the social constructionism, the logic of the speech, of the relations of power and of the affirmation of identities in the play of the difference. It intends to demonstrate the social construction of the reality through the speech, examining the way like these phenomena can be considered constructive able to mould the identities and practices of the subjects, in a sense still performative, whose discursive practice produces effect with that it expresses. It questions systems of signification, from the process of attribution of senses with which the subjects represent the reality at the same time which they are for her represented. It had no preoccupation in pointing to the limits of the approach around the speech, but the whole concern was driven by the wish of understanding how the subjects mean and they are meant in social fact, making use of the verbal and non-verbal language.

keywords: Type-Race. School-Speech. Schooll-construction of meanings.
Black woman.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
Quadro 1 - Distribuição de alunos (as) por nível, ciclo, série e turmas (2007)	34
Quadro 2 - Distribuição do perfil e formação acadêmica dos profissionais de educação da UEB “João do Vale” (2007)	35
Fotos 1 e 2 - Escombros de uma fornalha (19 mai 2007).....	39
Fotos 3 e 4 - Local onde foi construído o “Ranchinho da Alegria” em 1997(19 mai 2007)	44
Quadro 3 - Distribuição dos(as) alunos(as) da UEB “João do Vale” do turno matutino que a família se auto-reconhece como sendo de Argola e Tambor e Cidade Nova – Ficha de Matrícula (2007).....	48
Fotos 5 e 6 - Desfile Beleza Negra por ocasião da Semana da Consciência Negra (2004)	66
Fotos 7 e 8 - Desfile Beleza Negra por ocasião da Semana da Consciência Negra (2004)	67
Fotos 9 e 10 - Feira de Ciências Pluralidade Cultural: desenvolvendo (cons)ciência (2005)	68
Foto 11 - I Tributo a João do Vale (2005)	70
Fotos 12 - Textos das músicas Pisa na Fulô e Carcará.....	71
Fotos 13 - O Forró forrado.....	72
Fotos 14 e 15 - Atividades realizadas a partir do Projeto Conhecendo João do Vale (2005)	80
Foto 16 - Identificações das salas de aula e biblioteca – 2007.....	95

LISTA DE SIGLAS

ABA	- Associação Brasileira de Antropologia
AECs	- Atividades Escolares Coletivas
CCH	- Centro de Ciências Humanas
CCN	- Centro de Cultura Negra
CME	- Conselho Municipal de Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMEMCE	Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de - Gênero
GEMGe	Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e - Relações de Gênero
GENI	- Grupo de Estudos das Relações de Gênero, Memória e Identidade
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NUPECOM	- Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada
ONGs	- Organizações Não-Governamentais
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMDH	Sociedade Maranhense de Direitos Humanos
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Recuperando memórias de iniciação à pesquisa	14
1.2 Resgate de um percurso: a reflexividade na ação	19
2 A ESCOLA NA PRODUÇÃO DISCURSIVA.....	27
2.1 Caracterizando o espaço escolar – a UEB “João do Vale”	32
2.2 O lugar da UEB “João do Vale”: construção cultural do espaço.....	37
2.3 Dialogando com os estudos de raça e gênero.....	52
3 GÊNERO E RAÇA NOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS	61
3.1 As atividades escolares coletivas	65
3.2 Olhares diversos redescobrimo a negritude: o que pensam alguns sujeitos escolares	75
4 DESAFIANDO PRESENÇA E AUSÊNCIA DE SUJEITOS GENERIFICADOS	84
4.1 Silenciando o gendramento	88
4.2 Pensando possibilidades de pedagogias feministas	93
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: despertando para um ofício intelectual e militante nos dispositivos pedagógicos.....	102
REFERÊNCIA	117

1 INTRODUÇÃO

1.1 Recuperando memórias de iniciação à pesquisa

*O que faz a estrada? É o **sonho**.
Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá
viva. É para isso que servem os caminhos, para
nos fazerem parentes do futuro.
(Mia Couto, poeta moçambicano)*

As escolhas que fazemos para obter satisfação pessoal são resultados de uma história de vida que se iniciam junto com a família, parentes, amigos e estende-se para outras dimensões do mundo social, assim sendo, faço este recorte de minha trajetória educacional para mostrar como surgiu o desejo de realizar uma pesquisa sobre a problemática da mulher negra na sociedade.

O meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão teve influência de minha irmã professora; de algumas professoras que deixaram marcas no meu caminho, por mostrarem, através de sua atuação política, que é possível ser professores (as) sujeitos de transformação e também, da minha própria experiência profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Na ocasião, desempenhando as funções do cargo de profissional administrativo, tive a oportunidade de acompanhar e auxiliar diretamente, as atividades de Supervisão Educacional num período de três anos no Centro de Formação Profissional desta instituição.

Essa experiência aproximou-me do trabalho pedagógico, permitindo-me realizar minhas atividades profissionais de forma prazerosa e lutar para fazer o curso de Pedagogia, o qual me habilitaria a realizar o desejo de também desempenhar as atividades de supervisão que acompanhava.

Além disso, durante o curso fui percebendo outras formas de contribuir com a idéia de intervenção na realidade educacional, tendo em vista a luta por “transformação social”, ainda muito impregnada do desejo de “ajudar sujeitos oprimidos”.

Quando iniciei minha trajetória acadêmica, o curso de Pedagogia encontrava-se na fase final de reformulação curricular (2000). Dentre outros

aspectos, essa reformulação consistia na extinção das habilitações permitindo uma formação mais ampla para atender aos desafios colocados pelas políticas educacionais, formando profissionais capazes de atuar em sistemas educacionais, exercer funções pedagógicas e administrativas na escola e em outras instâncias educativas.

É relevante enfatizar essa nova organização curricular porque na fabricação de sujeitos desejados, os saberes pedagógicos nela contidos permitiram construir uma formação profissional investigativa, entendendo-a como uma prática refletida.

Essa reflexão da ação pedagógica só se torna possível, oportunizando aos professores e professoras o exercício de etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 1995), a qual constitui um plano de investigação aberto e flexível; repensando e reavaliando os procedimentos teórico-metodológicos; descobrindo e redescobrendo novas formas de entendimento da realidade; pois, o saber docente é nutrido tanto pelas teorias quanto por experiências construídas nas relações sociais.

Nesse sentido, aproximei-me de inúmeras atividades de iniciação científica, através da participação desde 2002 no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, ligado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão sob a coordenação da Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta e no Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, desde agosto de 2004.

No NUPECOM, ainda na condição de licencianda em Pedagogia meu interesse era aproximar-me da escola com o objetivo de experimentar o exercício de etnografia da prática escolar na perspectiva de intervenção, pois, observando e refletindo sobre o trabalho pedagógico de uma professora da rede municipal, membro deste Núcleo, poderia contribuir com minha formação de professora pesquisadora e com a escola pública, investigando como os profissionais da educação estão tratando na escola de questões raciais e de gênero.

A participação em grupos de pesquisa permite a continuidade dos estudos acadêmicos, uma espécie de “formação continuada”, oportuniza o aprofundamento de referenciais teóricos, permite construir experiências com atividades de pesquisa e estimula as comunicações das produções em eventos científicos.

Nessa direção é que realizei o estudo sobre: “*Epistemologia feminista para uma nova ação no cotidiano escolar*”, apresentado no I Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – EMEMCE em agosto de 2003.

Nesse estudo já me inquietava com a necessidade de levar para as escolas a discussão da categoria gênero e pensar a *epistemologia feminista*¹ como uma ferramenta conceitual para ser operacionalizada no interior das salas de aula. Assim, fiz um estudo bibliográfico acerca da epistemologia feminista e analisei como a mulher é representada em alguns livros didáticos e histórias infantis que circulam nas salas de aula.

A tentativa era de refletir sobre a possibilidade de uma nova ação pedagógica que pudesse desvendar e transformar a construção sócio-cultural da imagem da mulher, voltadas para a perspectiva de Guacira Louro (2000) quando ela aponta que algumas proposições feministas, para além de influenciar as práticas educativas, acabaram se constituindo como propostas pedagógicas específicas, denominadas *pedagogias feministas*, pois, como professora, Louro (2000, p. 20) entende que:

Grande parte dessas propostas inscrevia-se na vertente das pedagogias emancipatórias, dirigindo os seus esforços no sentido de formular um paradigma educacional que se contrapusesse aos paradigmas vigentes, considerados androcêntricos e autoritários. As pedagogias feministas procuravam, pois, romper com as relações hierárquicas das salas de aula tradicionais, com o monopólio dos *experts*, bem como a dicotomia entre o objetivo e o subjetivo, a razão e a emoção.

Após esta experiência comecei a questionar os estudos que apresentam um raciocínio homogêneo e universalizante que concebem homens e mulheres como arranjos sociais que sugerem posições fixas, seguras e estáveis. Louro (2005, p. 86) entende que esta idéia foi desestabilizada,

[...] inicialmente, pelas mulheres “de cor” e, em seguida, pelas mulheres lésbicas, as quais percebiam, na teorização feminista, a marca branca, heterossexual e de classe média urbana. A partir das problematizações e das teorizações desses grupos, acentuava-se a diversidade de histórias, de

¹ Para Young-Eisendrath (1993, p. 180-181) a **epistemologia feminista** deveria nos prover um modelo sistemático para a revisão de hipóteses a respeito da inferioridade feminina na medida em que se repetem no nosso pensamento sobre homens, mulheres, sociedade, arte, cultura e verdade, na vida diária. [...] A desconstrução feminista da cultura herdada deveria, porém, prover assistência na formulação de novos métodos de comunidade, trabalho e relacionamento baseados em imagens e ideais não-patriarcais – potencialmente, em formas de existência compartilhada, tais como limitação, compaixão e reciprocidade. [...] O aspecto de reconstrução da epistemologia feminista é a articulação do sistema de conhecimento feminista através de novos contextos sociais, novos significados e novos discursos sobre trabalho e identidade femininos.

experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres. O feminismo ampliava, pois, seu debate sobre a diferença.

Além disso, a *pesquisa acadêmica*² tem constituído uma forma de compreender como tem sido historicamente construída minha posição nesta sociedade enquanto mulher negra para tentar intervir nos espaços de minha atuação profissional, contra a existência de comportamentos preconceituosos que nos desvalorizam por não fazermos parte do padrão europeu valorizado em nosso cotidiano.

Então, optei por estudar as categorias gênero e raça para refletir sobre a construção social do ser mulher negra e construir minhas primeiras reflexões no estudo sobre *A professora negra e suas representações* (III Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) em setembro de 2004).

Com esse trabalho, estudei algumas teorias racistas que se expandiram no imaginário social brasileiro a partir do final do século XIX e início do século XX e realizei entrevista com uma professora negra da rede pública de ensino municipal, a fim de investigar como essa professora aborda as questões raciais na sua sala de aula e qual a concepção racial predominante em seu discurso.

É assim que se constrói meu desejo de realizar uma pesquisa sobre alguns dos significados raciais e de gênero que circulam nas relações sociais, sobretudo, devido aos estudos que desenvolvi no GEMGe, o qual objetiva ampliar a visão dos estudos feministas, discutindo-se a posição e a participação da mulher no sistema educacional.

São estudos que foram fundamentais para o enriquecimento da minha formação, especialmente os grupos de pesquisa já citados, os quais também influenciaram na construção da minha monografia: “Mulheres negras na educação superior em São Luís”.

Nessa pesquisa, busquei refletir sobre as questões raciais na tentativa de dar visibilidade às mulheres negras que atuam nos espaços escolares. Assim sendo, realizei a pesquisa monográfica de conclusão do curso de Pedagogia intitulada: *Mulheres negras maranhenses na educação superior em São Luis*, a qual analisou a

² Leite da Silva (1999, p. 116) entende a pesquisa como prática de cuidado na emancipação da mulher, argumentando que esta “se constitui em uma possibilidade, dentre as outras existentes e emergentes, para a construção de um conhecimento transformador, que tenha como base novas formas de consciência crítica. Nesta perspectiva, a pesquisa pode se constituir em instância de emancipação política e social e, em sendo assim, ela é essencialmente ética, na medida em que possa revitalizar os elos entre a prática teórica e a prática de transformação”.

trajetória educacional de duas mulheres negras licenciadas pela Universidade Federal do Maranhão no final da década de 1960.

Discuti questões voltadas para a educação de mulheres negras na perspectiva da História Nova, pretendendo contribuir para o reconhecimento e a valorização da história dos “vencidos”.

Todo esse percurso de iniciação científica me instigou a discutir as relações raciais e de gênero no cotidiano escolar. E mais, o relato de uma das professoras negras entrevistadas sobre a presença de preconceitos raciais na escola me despertou para a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos referentes às categorias raça e gênero, bem como ampliar as reflexões acerca das relações de poder que perpassam as relações nesse contexto, e assim, partir para realizar o trabalho de campo em uma escola da rede municipal de São Luís.

1.2 Resgate de um percurso: a reflexividade da ação

*O caminho se faz ao caminhar
(Damasceno, 2005)*

Percebi que meus estudos aproximavam-se de uma abordagem sócioantropológica na tentativa de discutir a construção de significados³ vinculados à dinâmica das relações raciais e de gênero nas práticas sociais escolares.

Na construção deste objeto de estudo, encontrei, no conjunto do corpo teórico das disciplinas do Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão e nas discussões realizadas pelo Grupo de Estudos das Relações de Gênero, Memória e Identidade – GENI vinculado a este mestrado, referenciais necessários para fazer, inicialmente, a história social das categorias raça e gênero, olhando para a escola como invenção de um espaço social discursivo, capaz de engendrar novos saberes, conceitos, objetos e formas novas de sujeito, mediante o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar (FOUCAULT, 1988).

Mas, para a compreensão dos significados atribuídos às especificidades de gênero e de raça que estão sendo engendradas no contexto de algumas atividades escolares, selecionei a Unidade de Educação Básica “João do Vale” (UEB “João do Vale”) da rede pública municipal de São Luís, localizada à Avenida Gapara nº 1, no povoado Argola e Tambor que faz parte geograficamente da área Itaqui-Bacanga considerado zona rural desta cidade.

A escolha desta escola se deu após a discussão dos projetos de pesquisa na disciplina *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais* da UFMA. Neste debate, tive a oportunidade de compartilhar saberes e experiências oriundas do processo de construção de nosso trabalho científico. Assim, o colega Eduardo⁴ sugeriu-me a UEB “João do Vale”, considerando-a como um espaço rico para investigação sobre

³ Utilizo o termo significados para me referir a interpretação das práticas discursivas.

⁴ Carlos Eduardo Ferreira Soares é mestrando em Ciências Sociais da turma 3 e professor da rede municipal de São Luís lotado nas séries iniciais do ensino fundamental da Unidade de Educação Básica “João do Vale”, atualmente, gozando licença especial para cursar o referido Mestrado.

as questões raciais, afirmando ter, nesta escola, profissionais da educação⁵ preocupados em desenvolver práticas escolares anti-racistas.

Inicialmente, pretendia localizar tais escolas através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, precisamente, através do setor responsável pela implementação de projetos sobre educação das relações étnico-raciais, a exemplo do Projeto “A cor da cultura”, ora coordenado pela Prof^a Ms Ilma Fátima de Jesus.

Mas, como minha intenção era realizar um estudo em espaços onde havia a presença de projetos educativos acerca da temática das relações raciais e também, perceber se a questão de gênero perpassa nas discussões que envolvem a mulher negra, optei pela sugestão do colega que se tornou um mediador importante, contribuindo para reduzir os esforços para chegar até a escola-campo e delimitar meu universo de pesquisa na UEB “João do Vale”. Então, na manhã do dia 13 de fevereiro de 2007 fiz meu primeiro contato com a UEB “João do Vale”.

Nesse primeiro momento de inserção no campo de pesquisa, o acompanhamento do colega foi imprescindível para conseguir a aceitação dos sujeitos escolares⁶. Essa fase de iniciação é muito difícil e ainda estava aprendendo a mergulhar numa realidade desconhecida, pois na posição de estranha fui chegando paulatinamente perto da compreensão da realidade da escola, partilhando com os sujeitos os significados, já que o interesse do (a) antropólogo (a) consiste na aproximação gradativa dos significados, ou seja, da maneira como os sujeitos vêm a si mesmos e aos outros (Geertz, 1989).

A mediação de Eduardo, naquele momento, possibilitou-me exercer o papel de “estar lá”, que de acordo com Geertz (1989, p.279), significa iniciar formas de “cruzar uma fronteira de sombra moral ou metafísica”. Embora não seja considerada uma profissional daquele espaço, o fato de ser professora e envolver-me também nas atividades escolares contribuiu para que eu fosse aceita e autorizada a frequentar aquele espaço.

Como a diretora não se encontrava na escola, fomos recebidos pela professora Dandara⁷. Visitamos as 8 (oito) salas de aula e, enquanto eu conversava

⁵ Designo **profissionais da educação** os sujeitos escolares envolvidos nas práticas sociais educacionais (gestora – coordenadoras – professoras (es))

⁶ Uso a expressão **sujeitos escolares** para me referir tanto aos profissionais da educação quanto aos (as) alunos (as), funcionários (as) administrativos (as) e operacionais responsáveis pelo funcionamento da escola.

⁷ Os professores mencionados neste trabalho recebem nomes fictícios. Os pseudônimos escolhidos referem-se a grandes personalidades negras, buscando dar visibilidade às suas histórias de luta e

com os (as) professores (as) sobre minha intenção de pesquisa, Eduardo prendia a atenção dos (as) alunos (as), liberando-os para me atender.

A partir desse momento, fizemos contato com a Diretora da escola e combinamos uma reunião com os profissionais da educação, na qual tratamos das questões raciais e de gênero na escola.

A diretora iniciou a reunião argumentando sobre a importância desta pesquisa para o trabalho que a escola já desenvolve; solicitou a colaboração de todos e enfatizou que, o fato da comunidade em que a UEB João do Vale estar inserida ser considerada “remanescente de quilombo”, traz para a escola a responsabilidade de intervir no sentido de contribuir para a valorização da cultura negra. Além disso, manifestou seu pertencimento racial como motivação para lutar em prol de uma escola anti-racista.

Já a professora da I etapa⁸ falou que nos anos iniciais de escolarização não existe manifestação de discriminação ou preconceito entre as crianças, sugerindo que seria mais viável para a pesquisa direcionar nosso olhar para o turno vespertino que atende de 5ª a 8ª série. No entanto, outras professoras discordaram, relatando a existência de discriminação e preconceito na escola e apontaram que os professores reproduzem sim a cultura dominante.

Percebi, entretanto, que a preocupação das profissionais da educação⁹ consiste em buscar estratégias para combater formas de preconceito e discriminação racial, mas essas temáticas não constam na pauta de estudo das reuniões pedagógicas e de formação continuada destes sujeitos. Não será de fundamental importância o estudo de referenciais teóricos sobre relações raciais para desenvolverem pedagogias anti-racistas? Além disso, referiram-se a seu pertencimento racial, mas não mencionaram a condição social de ser mulher negra, ou seja, se, inicialmente a cor da pele é tida como uma situação problema, a condição de ser mulher negra, aparentemente não o seria, permanecendo, portanto, silenciada, pois, o que mais incomoda não é ser mulher, mas ser negra.

resistência, mas sem o propósito de apontar semelhanças entre estes personagens e os (as) profissionais desta escola. Ao final desta dissertação apresentaremos as biografias dessas mulheres e homens negros.

⁸ A **I etapa** corresponde à organização do ensino através de ciclos de alfabetização, de acordo com a Resolução nº 17/05 CME que aprova a Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na rede de Escolas Públicas Municipais de São Luís, com inclusão de alunos a partir de 6 anos .

⁹ A partir de agora usarei esta expressão no **feminino plural** para me referir às professoras, gestora, coordenação pedagógica e ao único professor que atua na 3ª série do ensino fundamental.

Iniciei, então, o trabalho de campo, buscando manter certo grau de interação com o grupo social da pesquisa (as profissionais da educação, alunos, funcionários administrativo, operacionais e algumas outras pessoas da comunidade bastantes presentes na escola) para obter as informações sobre as situações diárias, o contexto de trabalho, percepções e comportamentos destes sujeitos.

Com isso, me senti desafiada diante da complexidade da dinâmica das relações sociais no espaço escolar pesquisado com a tentativa de examinar quais significados os sujeitos escolares utilizam para engendrar experiências que reivindicam a valorização de um grupo social específico: “os negros”.

Meu interesse inicial em investigar como a escola contribui na construção sociocultural da imagem da mulher negra, foi sendo ampliado a partir de minhas observações às práticas dos sujeitos na escola e, de modo especial, ao trabalho pedagógico das Atividades Escolares Coletivas – AECs¹⁰ privilegiadas nesse espaço pelas professoras, em geral, pela gestão escolar e coordenação pedagógica, como forma de positivar a história e cultura negra.

Desse modo, busquei focalizar, nesse contexto, as práticas sociais escolares valorizadas ou evidenciadas como sendo relevantes pelos sujeitos. Além disso, percebi a existência de alguns conceitos “nativos” como: “comunidade negra” e “remanescente de quilombo”, cujos referenciais simbólicos são responsáveis pela organização das Atividades Escolares Coletivas - AECs.

Diante disso, o *modus operandi* (BOURDIEU, 1989) foi mostrando algumas necessidades de estudo para compreensão dos conceitos e situações que foram aparecendo. Assim, percebi que é durante a pesquisa que a teoria vai se revelando. Além disso, trata-se de um estudo que privilegia as falas e intenções dos sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, muitos questionamentos foram se construindo como núcleo da investigação. O que significa, na UEB “João do Vale”, ser uma “comunidade negra” ou “remanescente de quilombo”? Como as categorias gênero e raça estão sendo significadas no contexto da atuação pedagógica na UEB “João do Vale”? Considerando que na UEB “João do Vale”, as AECs são dispositivos pedagógicos de grande importância, especialmente no sentido de positividade da

¹⁰ Estou designando de **Atividades Escolares Coletivas – AECs** o conjunto de manifestações artístico-culturais realizadas por ocasião de datas comemorativas, projetos educativos, feiras científicas, etc.

imagem dos sujeitos negros, quais crenças, valores, hábitos, práticas, comportamento, formas de linguagem são ali manifestados? A positividade realçada para a valorização da negritude exclui a divisão desigual dos sujeitos de gênero, como mostraram as observações iniciais?

A partir do movimento que realizei de familiarização e estranheza com o grupo social pesquisado decidi que o principal foco de minha análise seria as Atividades Escolares Coletivas - AECs no período que vai de 2004 a 2007, pois, além delas dialogarem com a comunidade local, eu as tomo como práticas discursivas escolares capazes de engendrar experiências, produzindo e reproduzindo significados sociais, sobre a dimensão dos dispositivos pedagógicos, os quais, de acordo com a análise de Larrosa (1994) constituem aqueles *lugares onde se constroem e se transformam a experiência de si*.

Nesse sentido, focalizei as AECs como sendo *dispositivos pedagógicos*, os quais constituem mecanismos utilizados pela UEB “João do Vale” para dizer quais condutas sociais são aceitáveis. Então, delimito para esta pesquisa as AECs realizadas a partir de 2004 por ser o período de maior evidência no trato das relações raciais na escola, já que a partir de 2006, essa temática perde um pouco a visibilidade devido a saída da escola do coordenador pedagógico, o qual, priorizava ações educativas de valorização da cultura negra.

Uma forma de mapear os ditos sobre as questões de gênero e raça se constituiu através de *fontes iconográficas*, tomando para análise as imagens fotográficas das AECs realizadas entre 2004 e 2006; *entrevistas abertas* com cinco profissionais da escola, duas moradoras de Argola e Tambor desde a época de ocupação do lugar e quatro crianças que participaram do Desfile Beleza Negra, através da *roda de conversa*¹¹, utilizando o recurso da fotografia como *técnica projetiva*, cujo procedimento é capaz de provocar os (as) sujeitos para problematização da realidade, instigando-os a rememorem, reinterpretar e traduzirem seus sentimentos acerca da experiência vivida e observação do *dispositivo pedagógico* realizado por ocasião da Festa do Dia das Mães.

Para Luke (2000, p. 96) os estudos pós-estruturalistas fornecem fundamentos relevantes capazes de examinar como “os discursos constituem

¹¹ **Roda de conversa** é uma estratégia didática muito utilizada com crianças na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para realização de sondagem diagnóstica, buscando fazer o levantamento de conhecimentos prévios.

fenômenos construtivos, moldando as identidades e as práticas dos sujeitos humanos”, sendo, portanto, uma ferramenta que nos ajuda a perceber como os sujeitos envolvidos na construção dos significados, sobretudo nas AECs, estão agindo nesse espaço e construindo a sua realidade social por meio da linguagem.

Nessa direção, este estudo pode contribuir para enriquecer as produções da linha de pesquisa “Minorias nacionais, étnicas, raciais e de gênero” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, ampliando a produção de conhecimento sobre as relações raciais e de gênero, discutindo a partir de práticas discursivas escolares, os significados construídos sobre gênero e raça no espaço escolar investigado.

Também, pode permitir que entre no cotidiano escolar o debate sobre a desconstrução do discurso hegemônico e classificatório e a reconstrução de outros significados sociais que permitam desnaturalizar algumas representações negativas socialmente internalizadas em relação às mulheres negras, permitindo a compreensão e a ressignificação de práticas sociais universalistas marcadas por relações de poder.

Nesse propósito, busquei sustentação teórica, principalmente nos estudos de Almeida (2002; 2006), Althusser (1996), Bauer e Gaskell (2002), Butler (2001; 2003), Bourdieu (1989; 1996; 2004; 2007), Certeau (1994), d’Adesky (2001), Dubois (1993), Foucault (1996; 2005; 2006), Guibernau (1997), Hall (2005; 2006), Lauretis (1994), Louro (2000; 2001; 2004), Munanga (2004), O’Dwyer (2002), Petitat (1994), Quijano (2005), Scott (1995; 1999) e Silva (1994, 2000) para discutir com estes as categorias raça, gênero e escola, articulando as reflexões acerca do *construccionismo* social¹², da lógica do discurso, das relações de poder e da afirmação de identidades no jogo da diferença.

É uma perspectiva de estudo que tenta compreender a construção social da realidade através do discurso entendido, na visão foucaultiana, como *estratégias* que fazem parte das práticas sociais e na de Certeau (1994) como estilos de ação que através da *tática* – arte do fraco - permitem mobilizar meios para enfrentar os

¹² De acordo com Louro (2000, p. 95), “a perspectiva que estabelecerá uma contraposição mais efectiva à vertente essencialista é a do *construccionismo* social. Ao voltar-se precisamente para a cultura, esta perspectiva afirma o carácter construído, histórico, particular e localizado” dos conceitos, os quais são nossas maneiras de significar, organizar, falar, enfim de simbolizar nossas percepções sobre o mundo social.

desafios que se colocam na ruptura com a visão essencialista de constituição do sujeito moderno.

Neste sentido, tomo a noção de *discurso* não apenas como construção da linguagem e práticas lingüísticas, mas como metáfora para mostrar essa noção no sentido de que nós lidamos com o mundo em termos de construções em que diferentes tipos de textos constituem nossas interpretações do mundo, já que o uso da linguagem é um aspecto da vida social. (BAUER; GASKELL, 2002)

Também utilizo esta noção em seu sentido *performativo* que segundo Butler (2001, p. 167) constitui “aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia”.

Após situar o problema e a abordagem a ele dada, mostrando as concepções que nortearam sua realização e de como olhei para o universo da pesquisa, focalizando, no trabalho pedagógico da UEB “João do Vale”, principalmente as AECs, apresento a seguir, o que foi possível examinar durante a trajetória deste estudo.

Para abordar tais questões, trato no primeiro capítulo do estudo sobre *A escola na produção discursiva*, a partir da constituição da UEB “João do Vale”, enquanto escola pública municipal de São Luís e sua relação com a comunidade Argola e Tambor, a qual é considerada como *remanescente de quilombo*. Ainda neste capítulo, se discute alguns estudos sobre relações de gênero e raça na escola, dialogando com paradigmas essencialistas e sócio-contrucionista.

No segundo capítulo, examino o modo como as categorias gênero e raça são significadas no contexto das AECs da UEB “João do Vale”, problematizando se a questão de gênero está presente nas discussões da relações raciais, envolvendo as mulheres negras. São analisadas, como sistemas de significação, alguns dispositivos pedagógicos, como o Desfile da Beleza Negra; a Feira de Ciência Pluralidade Cultural; o I Tributo a João do Vale e o Projeto Conhecendo João do Vale, utilizando as imagens fotográficas como traço do real dentro das circunstâncias em que foram produzidas para compreender seus sentidos, efeitos e sua característica indeterminada, instável e ambivalente.

No terceiro capítulo, problematizo a presença e a ausência de sujeitos generificados na escola, discutindo alguns significados de gênero que aparecem por ocasião da Festa do Dia das Mães. Ainda aponto as “pedagogias feministas” como possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas fundadas numa

epistemologia feminista contra o racismo e o sexismo, dialogando também com alguns significados de gênero “invisíveis” na escola.

Dessa forma, nos capítulos que se seguem estudarei práticas discursivas escolares sem a pretensão de apontar solução para o problema da marcação da diferença na constituição dos sujeitos, mas buscando questionar e rejeitar os esquemas dicotômicos e contribuir para se pensar práticas sociais escolares em termos de pluralidade e respeito às diferenças, tentando mostrar algumas possibilidades de evitar que os sujeitos sejam desvalorizados e inferiorizados em suas especificidades.

2 A ESCOLA NA PRODUÇÃO DISCURSIVA

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...] ela se incubiu de separar os sujeitos [...] A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (Guacira Louro, 1997, p. 57)

No Brasil, a relação entre o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento político-administrativo reflete uma estrutura social caracterizada por um processo de seletividade e, conseqüentemente, pela manutenção da discriminação dos grupos sociais desfavorecidos, tais como, os negros, índios e mulheres.

No período que demarca o estabelecimento dos jesuítas até o decreto pombalino de sua expulsão (1549-1759), o projeto da Companhia de Jesus preocupava-se, sobretudo, com a tentativa de ampliar e consolidar a obra catequética, deslocando a tradição oral para a imposição da escrita, a fim de transmitir valores e práticas sociais para responder ao movimento da Reforma Protestante.

Já a fase pombalina sinalizou para uma laicização, mas o projeto de publicização da escola ganha amplitude com o chamado Movimento da Escola Nova nos anos de 1920-1930 do século XX, representando também um projeto político-social da burguesia que seduz muitos educadores comprometidos com as classes populares.

Vale ressaltar que esse empreendimento contribuiu para a expansão e consolidação do sistema de ensino público brasileiro tal como conhecemos hoje, apresentando uma cultura organizacional com características universais, padronizando modos de pensar e agir, valores, comportamentos e modos de

funcionamento, contribuindo na construção de desigualdade e exclusão social, racial e sexual.

Esta escola como um microcosmo social legitima valores, crenças, costumes, visões de mundo e estilo de vida, onde se relacionam diferentes grupos com suas especificidades “raciais” e de gênero. É um espaço desafiador e complexo, na medida que consegue produzir e reproduzir os códigos culturais construídos na sociedade, bem como assegurar a dominação de um grupo social sobre o outro.

Trata-se ainda, de uma característica ambivalente engendrada nas práticas discursivas, ou seja, através dos discursos pedagógicos. Assim sendo, chamo a escola de *reprodutora* quando esta desenvolve pedagogias normalizadoras que visem universalizar as diversas formações culturais. Mas, há também as subjetividades dos sujeitos que pensam e agem, que possuem crenças e valores e que vão se formando ao longo de suas vidas. Nesse sentido, percebo a escola como produtora, pois é capaz de se constituir um espaço com possibilidades de operar transformações, trabalhando numa perspectiva antidiscriminatória, questionando a diferença e explorando de maneira positiva a multiplicidade de formações identitárias presentes neste espaço.

Enquanto instituição participante dessa dinâmica de produção e reprodução social, a escola representa ainda, o prolongamento de um binarismo histórico entre essência e existência; objetividade e subjetividade; universal e particular; trabalhadores manuais e intelectuais, enfim, operando como instrumento capacitado para legitimar práticas sociais permitidas, ao mesmo tempo em que reprime àquelas consideradas proibidas.

Émile Durkheim (1858-1917) em suas obras: *As regras do método sociológico* (1987) e *Educação e Sociologia* (1978) argumenta que a principal função da instituição escolar é a integração social por meio da transmissão de regras sociais destinadas à homogeneização social, a qual compreende a formação de uma consciência coletiva e a especialização que significa formar o indivíduo para o mundo social de acordo com suas aptidões.

As preocupações deste sociólogo e pedagogo estão em defender que a educação constitui uma ação exercida sobre as gerações que precisam ser preparadas para a vida social, desenvolvendo-lhes estados físicos, intelectuais e

morais em conformidade com os interesses do conjunto da sociedade e pelo meio especial a que o indivíduo, particularmente, se destine.

Nessa acepção, a escola constitui um mecanismo que possibilita a integração dos indivíduos à sociedade. Ela é veículo que realiza em cada ser humano aquilo que a sociedade deseja que ele seja, isto é, cria no homem um ser novo adequado às exigências sociais. Durkheim (1978) assegura que as transformações na sociedade apresentam também igualmente, uma mudança na idéia que o homem deve fazer de si mesmo.

Mas, é possível para a escola fazer prevalecer um conjunto de significados, produções simbólicas e materiais de uma comunidade como um todo, configurando um padrão coletivo de pensar e agir? Quais sujeitos, historicamente, têm tido autoridade para selecionar os valores básicos de uma sociedade? Ou, estes valores têm imposições próprias, de sua “natureza”?

A escola, desde a antiguidade, surge como instituição especializada na tarefa de cuidar da “transmissão da herança cultural”, privilegiando a tradição escrita em detrimento da oralidade e construindo uma educação diferenciada para a “elite”, centrada nas atividades intelectuais, enquanto que escravos ou servos permaneciam em suas experiências de vida e trabalho.

Até meados do século XX predominava nas Ciências Sociais esta visão *funcionalista* que, segundo Petitat (1994), entende a sociedade como um sistema integrado, desde os estudos de Émile Durkheim (1858-1917) ao modelo Parsoniano de internalização da ação social que, garantindo a reprodução da ordem social permite a estabilidade das estruturas sociais. Nesse sentido, as instituições escolares são significativas devido aos papéis sociais que seus atores desempenham. Alexander (2000, p. 43) exemplifica isto, afirmando que

profesor es un rol real em el sistema social, asociado com obligaciones definidas. Tal rol no es el simple producto de la personalidad, ni la emanación automática de la cultura. Es un conjunto detallado de obligaciones para la interacción em el mundo real. Em otras palabras, forma parte del sistema social.

Petitat (1994, p. 23) discute ainda uma outra corrente de pensamento chamada *conflitualista*, na qual a sociedade é analisada como “uma unidade composta por elementos contraditórios cuja estabilidade repousa na manutenção das relações de dominação”.

É importante também manifestar aqui meu desafio em discutir Sociologia da Educação, descartando autores, selecionando outros e tentando problematizar neste estudo a visão determinista de que a escola contribui para a reprodução de uma sociedade de classes, tal como fez Louis Althusser em seu artigo *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* e o próprio Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, ambos publicados no ano de 1970.

De um lado, temos em Althusser (1996) uma ferramenta conceitual marxista, afirmando que a função da escola é assegurar a reprodução das relações sociais de produção, de outro, Bourdieu (1996a) com uma visão que a defende como reprodutora do capital cultural.

Nesta difícil tarefa, destaco, dentre outros autores dessa corrente *conflitualista*, estudos de Bourdieu (1996b) a partir da década de 1980. Não para fazer um estudo aprofundado de suas contribuições e limites para o campo da Sociologia da Educação, mas, para discutir, com este teórico, a escola como instituição que ainda detém “força autorizada” para impor determinada visão de mundo fundada nas relações de poder, através de porta-voz ou discurso autorizado.

Assim, para compreender esta instituição em seu funcionamento, estudarei a UEB “João do Vale” da rede pública municipal de São Luís, situada no povoado Argola e Tambor que apresenta graves problemas de infra-estrutura e violência social, na tentativa de perceber qual o discurso que esta instituição legitima sobre as relações de gênero e raça.

E, para ajudar nesta análise discursiva, recorro também aos estudos de Foucault (2005b, p.52), tomando a UEB “João do Vale” como um espaço de “formação discursiva”¹³ permeado por relações, as quais, “caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática”, em que os sujeitos mobilizam constantemente um conjunto de regras de acordo com as posições em que se encontram

Desse modo, enquanto organização e instituição, essa escola constitui-se objeto de análise sociológica, na medida em que é constituída por diferentes sujeitos

¹³ Para a utilização desse conceito, recorro aos estudos de Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber*, explicando-o como “feixe de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualização singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática”

ou grupos sociais os quais estabelecem entre si relações de trabalho e de poder, desempenhando, além de funções técnicas (domínio do saber fazer na transmissão de conhecimentos), papel social, político e econômico.

Portanto, neste capítulo contextualizarei a UEB “João do Vale” no seu tempo e espaço; discutiremos os paradigmas essencialistas e sócio-construcionistas de gênero e raça e estudos de autores (as) preocupados (as) com o tratamento destas questões no cotidiano escolar, destacando a atuação da gestão escolar e coordenação pedagógica na formação discursiva deste espaço.

2.1 Caracterizando o espaço escolar – a UEB “João do Vale”

Um mesmo passado histórico, que inclui “ter sofrido, desfrutado e esperado conjuntamente”, e um projeto comum para o futuro, reforçam os elos entre os membros de uma dada comunidade. Como formas simbólicas, os fenômenos culturais são significativos para aqueles que deles participam, e seu significado é algo que apenas os “incluídos” conhecem e valorizam. (Guibernau, 1997, p. 86)

A compreensão das formas de pensar e agir dos sujeitos numa dada realidade não acontece de imediato apenas a partir do contato. É necessário transformar o contato em convivência para que os códigos lingüísticos do lugar sejam compreendidos. Foi construindo essa convivência como uma “via de mão dupla” ou, como nos fala Marcel Mauss (1974), um *sistema de prestações totais*, traduzindo o princípio de dar, receber e retribuir que consegui mergulhar na realidade da UEB “João do Vale”.

Tudo isso foi se constituindo com o meu envolvimento nas atividades pedagógicas da escola, já que era preciso conhecer e sentir de perto o que aqueles sujeitos valorizavam em suas práticas sociais escolares, para ir além da descrição estrutural do espaço da UEB “João do Vale”, tentando contextualizar o processo de criação deste espaço.

Assim, foi possível perceber algumas questões que inquietam o corpo docente desta escola. Dentre elas, destaco aquelas que foram tomadas continuamente como objeto de discussão pelas profissionais da educação, durante o ano letivo de 2007. São elas:

Primeiramente, os *processos de aprender ler e escrever*, eixo central que, inclusive, responde às exigências do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, cuja proposta pretende “re-significar, legitimar e valorizar as equipes de trabalho sob a configuração de equipes multidisciplinares, traduzidas em quatro eixos de atuação: formação, gestão, rede social educativa e avaliação.

A “*indisciplina*” dos (as) alunos (as), a qual constitui outra problemática bastante discutida nos encontros pedagógicos porque é considerada como um dos entraves no processo ensino-aprendizagem.

Outra questão que tem merecido atenção da equipe pedagógica é o tratamento das *relações raciais*, por entender que todo o trabalho pedagógico da UEB “João do Vale”, precisa partir da história do processo de constituição da comunidade, onde esta escola encontra-se inserida.

Trata-se de uma escola que possui sete salas de aula; uma biblioteca, onde funciona desde o ano de 2006, uma turma de I etapa, atendendo 35 crianças de 6 anos de idade; diretoria; secretaria; cozinha pequena, depósito; pátio coberto; banheiros pouco asseados e uma área livre que aguarda a ampliação da estrutura física da escola, mas que é utilizada para recreação, sobretudo, atividades esportivas durante as aulas de educação física.

Durante o recreio os alunos brincam e agredem-se constantemente. Queixam-se sempre na sala da diretoria e para minimizar o problema, coordenadora e apoio pedagógico intervêm através do diálogo, enfatizando a necessidade do respeito, solidariedade e amor ao próximo. Quando faltam professores (as), são estas profissionais que assumem as salas de aula até às 10:00h (dez horas), momento em que os (as) alunos (as) lancham e são dispensados das atividades escolares, podendo retornar às suas casas.

A organização e o funcionamento dos níveis e modalidades de ensino desta escola compreendem, respectivamente, o ensino fundamental distribuído em ciclos e série, conforme determina a proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos e a educação de jovens e adultos, conforme distribuído no quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição de alunos (as) por nível, ciclo, série e turmas (2007)

ENSINO FUNDAMENTAL					
ANO	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	TURNO	TURMAS	ALUNOS	TOTAL
1º	I ETAPA (6 anos)	Mat	Única	35	35
2º	II ETAPA (7 anos)	Mat	A	31	62
			B	31	
3º	III ETAPA (8 anos)	Mat	A	37	75
			B	38	
ANO	SERIADO	TURNO	TURMAS	ALUNOS	TOTAL
4º	3ª série (9 anos)	Mat	A	35	71
			B	36	
5º	4ª série (10 anos)	Mat	A	32	65
		Vesp	A	33	
6º	5ª série (11 anos)	Vesp	A	32	68
			B	36	
7º	6ª série (12 anos)	Vesp	Única	34	34
8º	7ª série (13 anos)	Vesp	A	22	48
			B	26	
9º	8ª série (14 anos)	Vesp	Única	19	19
Total					477
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
ETAPAS	SÉRIES	TURNO	TURMAS	ALUNOS	TOTAL
I SEGMENTO	1ª fase 1ª e 2ª série	Noturno	Única	19	19
	2ª fase 3ª e 4ª série	Noturno	Única	25	25
II SEGMENTO	3ª fase 5ª e 6ª série	Noturno	Única	33	33
	4ª fase 7ª e 8ª série	Noturno	Única	28	28
Total					105

O corpo docente identificado por meio de pseudônimo, que compõe esta escola no turno matutino apresenta o seguinte perfil de formação acadêmica e tempo de serviço na instituição:

Quadro 2 – Distribuição do perfil de formação acadêmica dos profissionais de educação da UEB “João do Vale” (2007)

Nº	NOME	FORMAÇÃO ESCOLAR	FUNÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
1	Adelina Charuteira	Pedagogia	Professora	2 anos
2	Aqaltune	Licenciatura em Matemática	Professora	4 anos
3	Dandara	Licenciatura em Geografia	Apoio Pedagógico	7 anos
4	Francisca	Pedagogia	Professora	5 anos
5	Medecha Ferreira	Pedagogia	Professora	1 ano
6	Luísa Mahin	Pedagogia	Gestora	7 anos
7	Luiz Gama	-	Professor	1ano
8	Maria Firmina dos Reis	-	Professora	3 anos
9	Mariana	Magistério	Professora	1 ano
10	Mestre Bimba ¹⁴	Mestrado em Educação	Especialista ¹⁵	3 anos
11	Mariana Crioula	Pedagogia	Especialista	1 ano
12	Teresa de Quaritê	Pedagogia	Professora	5 anos
13	Zeferina	Ensino Médio	Administrativa	7 anos

¹⁴ Este professor já saiu da escola, mas constitui informante necessário à pesquisa pelo trabalho que desenvolveu junto a esta instituição durante o período de 2002 a 2005.

¹⁵ Como são atualmente chamados os profissionais da educação que exercem as funções da Supervisão Educacional na Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Esse tipo de sistema escolar sob a responsabilidade do Estado surge nos tempos modernos, sobretudo, a partir do século XVIII, fruto de um processo de governamentalidade que conduz, segundo Foucault (2006, p. 292), ao “desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes”, dentre eles, destaco neste estudo a *intituição escolar* e o *discurso científico da pedagogia* que teoriza sobre o trabalho na escola e no sistema educacional. É Uma organização social definida em torno do processo de institucionalização que permite ao estado atuar como regulador da sociedade, tendo em vista o seu papel de produtor e reproduzidor da cultura¹⁶, tentando assegurar a homogeneização da população. Essa indicação pode ser mais bem explicitada através de Guibernau (1997, p. 56):

O estado nacional é um fenômeno moderno, caracterizado pela formação de um tipo de estado que possui o monopólio do que afirma ser o uso legítimo da força dentro de um território demarcado, e que procura unir o povo submetido a seu governo por meio da homogeneização, criando uma cultura, símbolos e valores comuns, revivendo tradições e mitos de origem ou, às vezes inventando-os.

Com essa discussão não pretendo aprofundar análises sobre estado, mas apontar para a necessidade de uma breve sociologia histórica sobre o sistema educativo, visando demarcar as razões de sua existência, tendo em vista a instauração de um projeto social que traduz os desejos do grupo social que detém o controle dos aparelhos específicos da administração do Estado.

Até o antigo regime, a máquina burocrática se organizava em torno da figura do rei para o crescimento de um estado absoluto e centralizado. Com a Revolução Francesa a burguesia emergente do mundo da indústria e do comércio assume um papel de grupo social triunfante e dominante, lançando as bases de um sistema nacional de educação e reivindicando para si o controle dos aparelhos do estado que estavam sob a égide da nobreza e do clero.

Esta escola “moderna” funciona como instrumento para colaborar na tarefa de proporcionar a acumulação de capital, a legitimação de determinados grupos sociais, bem como a produção e reprodução de um conjunto de idéias que permitem perpetuar o *capital simbólico* do grupo dominante.

¹⁶ O conceito de cultura a que estou me referindo é aquele defendido por Clifford Geertz em *A Interpretação da Cultura* num sentido “essencialmente semiótico”, como sendo teias de significados tecidas pelo próprio homem, nas quais encontra-se amarrado [1989, p.15]. “padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções, herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” [ibid., p.123]

Por outro lado, a massa da população que, segundo Foucault (2006) define um estado de governo, também reivindica usufruir o modelo de formação criado para homogeneização da cultura, símbolos e valores, buscando afirmar seus próprios valores e crenças. Nesse sentido, vejamos, pois, na seção seguinte como e porque os sujeitos reivindicam a existência de uma escola pública na comunidade Argola e Tambor e qual o discurso que essa escola busca legitimar.

2.2 O lugar da UEB “João do Vale”: construção cultural do espaço¹⁷

A espacialidade e sua relação com os outros, que implicam diferenças e até conflitos, representam outro aspecto expressivo da identidade. Esse último traço relacional significa, em especial, que o espaço, quaisquer que sejam as formas por ele tomadas e a ação do outro, é ao mesmo tempo fator de dispersão e de alteração.
(d'Adesky, 2001, p.120)

A UEB “João do Vale” surge de um processo de reivindicação, a partir do momento em que um grupo de pessoas inicia a ocupação de uma grande extensão de terra na área Itaquibacanga.

Os depoimentos das entrevistadas revelam que os primeiros ocupantes da área já conhecida Argola e Tambor encontraram em 1996, época da ocupação, vestígios arqueológicos como, por exemplo, ruínas de um poço muito antigo; construção de fornalha; cachimbo; punhais; ferramentas de prisão; argolas e correntes de ferro. Segundo elas, os artefatos arqueológicos encontrados sinalizaram para a existência de um *quilombo* nesta área, fato que os levam a autodenominarem-se como *comunidade negra* ou *comunidade remanescente de quilombo*.

¹⁷ Michel de Certeau (1994, p.201 e 202) faz a distinção entre *lugar* e *espaço*. Para ele “um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um *lugar* é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. [...] o *espaço* é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito.

A obra: *Projeto Vida de Negro (2002)*, sob a organização de Alfredo Wagner Berno de Almeida, realizado no âmbito da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos – SMDH e do Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN-MA, mostra que o conceito **Comunidades Negras** é usado com frequência pela militância do movimento negro para se referir às *situações sociais* que no Maranhão são designadas como “terras de preto”, sendo que o significado “comunidade” não corresponde necessariamente ao de um lugarejo ou povoado”. Aqui, o termo “comunidade”, é uma categorização externa inserida por meio de organizações de festejos próprias da Igreja Católica, traduzindo uma noção de pertencimento a esta instituição religiosa, sendo insuficiente como conceito que possa abranger todo o povoado.

Enquanto que o termo **Comunidade Negra** é uma classificação externa, a noção **terras de preto** é uma categoria nativa, sendo que são os próprios agentes sociais que definem suas características, por isso,

“possui uma complexidade consideravelmente maior e de utilização mais ampla, com fundamentos nos fatos da vida cotidiana de centenas de povoados, que, através de um elemento étnico, definem uma territorialidade específica e uma modalidade intrínseca de relação com os recursos hídricos, florestais e do solo. Não se restringe a um sentido religioso ou a uma família extensa.” (PROJETO VIDA DE NEGRO, 2002, p. 44)

É bastante instigante que os primeiros moradores de Argola e Tambor tentem resgatar um passado histórico, a partir de artefatos culturais, construindo a idéia de um espaço *remanescente de quilombo* e não a possibilidade de existência de *fazendas, engenhos e senzalas*. Mas, o que define ou caracteriza um *quilombo*? Esses materiais simbólicos podem ser considerados elementos fundamentais para se classificar uma localidade como *quilombo*?

No caso da comunidade Argola e Tambor, a classificação como *comunidade remanescente de quilombo* continua viva, ainda que, a ação humana tenha modificado o espaço geográfico dessas construções; outros sujeitos chegaram à comunidade e não aceitam essa identificação e, além disso, atualmente não se tem mais notícia dos materiais encontrados. Sabe-se apenas que em 2003, o movimento de moradia urbana entrou em contato com o Centro de Ciências Humanas – CCH/UFMA para catalogar os achados e providenciar o tombamento do local.

Para ilustrar de maneira mais precisa os resquícios desses escombros, visitei o local destas ruínas guiada por uma das informantes do lugar, que luta pela preservação dessa memória e coletei a imagem fotográfica que segue:

Fotos 1 e 2 – escombros de uma fornalha (19 mai 2007).



FOTO 1



FOTO 2

A presença desses materiais simbólicos constituem uma forma de reafirmar uma identidade étnica, reestruturar a comunidade negra, a partir da herança africana, utilizando o *quilombo*, tendo em vista, que este representa modelo de luta, resistência e organização coletiva contra às formas de opressão que ainda estão presentes no cotidiano dos (as) sujeitos negros (as).

Na dissertação de Ilma Fátima de Jesus sobre *Educação, gênero e etnia* temos, no terceiro capítulo intitulado: *Comunidades Remanescente de Quilombo*, uma arqueologia do conceito *quilombo* como núcleos de resistência e luta à escravidão; forma de reestruturação da comunidade negra; espaço geográfico que apresenta uma forte cultura negra, como lugar de memória e identidade étnico-racial.

Nesse trabalho, De Jesus (2000, p. 150), ressalta que por ocasião do Encontro de Comunidades Remanescentes de Quilombos foram definidas como características gerais dessa comunidade, que esta precisa possuir:

uma identidade étnica de preponderância negra; a ancianidade de suas ocupações fundadas em apossamento dos seus territórios; a detenção de uma base geográfica comum ao grupo; organização em unidade de trabalho familiar e coletivo; e vivência em relativa harmonia com os recursos naturais existentes.

Nesta pesquisa, não foi possível investigar a procedência dessas terras antes da ocupação, pois não se trata de privilegiar “uma reconstituição histórica sem fim em busca de precursores originais, traçando a partir daí as recorrências e as tendências constantes até alcançar as referidas comunidades”. (ALMEIDA, 2006, p. 45). Ademais, o foco deste estudo está na construção dos significados de gênero e raça no contexto das AECs realizadas na UEB “João do Vale”.

Uma discussão antropológica acerca da identificação do espaço como *remanescente de quilombo* é bastante complexa e, neste estudo não pretendo realizar uma perícia ou laudo antropológico do lugar, mas tentar compreender, a construção desse espaço e sua influência na realização das AECs na UEB “João do Vale, a partir de uma classificação nativa que remonta ou recria um passado no presente.

Por isso, este estudo não se detém numa reconstituição histórica do passado para garimpar vestígios que comprovem a fala dos sujeitos, mas, recorreremos a uma abordagem antropológica sobre a preservação das diferenças culturais, tendo em vista que, a realidade Argola e Tambor pode ser considerada

como mais uma figura social que reinventa e ressemantiza o conceito de quilombo, ainda que este tenha um conteúdo histórico.

Este posicionamento leva em conta o ponto de vista dos grupos sociais, que segundo O'DWYER (2002), constitui uma perspectiva dos antropólogos reunidos em 1994 no Grupo de Trabalho da Associação Brasileira de Antropologia – ABA sobre Terra de Quilombo, expressando em documento que o termo quilombo na contemporaneidade,

não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. [...] a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando seu uso comum. A utilização dessas áreas obedece à sazonalização das atividades, sejam agrícolas, extrativistas ou outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação dos elementos essenciais ao ecossistema, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade.

A noção ressemantizada de *quilombo* constitui práticas de resistência que resultam, tanto a partir de um “critério político-organizativo, que contesta a subordinação com a afirmação de uma identidade étnica, quanto de uma autonomia no processo produtivo e na esfera de consumo”. (ALMEIDA, 2006, p.41)

Assim, a noção de *quilombo* é construída, a partir de realidades muito específicas e do que hoje os sujeitos a elas referidos designam como sendo *quilombo*. São situações heterogêneas com uma diversidade de formas de apropriação de terra, cada uma com suas *territorialidades específicas*, as quais convergem para a formação de um território étnico, expressão maior do processo de territorialização das comunidades remanescentes de quilombos, evidenciando sua extrema complexidade (ALMEIDA, 2006, p. 45).

Nessa direção, as narrativas das entrevistadas também apontam para a ressignificação da noção de *comunidades remanescentes de quilombo*, seja em função dos *vestígios arqueológicos encontrados, sua luta pela garantia da terra e afirmação de uma identidade própria*. A idéia de que os sujeitos se apropriam dos elementos simbólicos na *crença de uma atividade de origem* pode permitir a formação de uma *comunidade política* (WEBER, 2000), construir um espaço étnico por meio do desenvolvimento do *sentimento de pertinência à raça* (WEBER, 2000) e, assim, afirmar, uma *identidade étnica*.

Tudo isso impulsiona este estudo para a discussão da noção de *quilombo* na contemporaneidade, partindo do ponto de vista da própria comunidade que se reconhece em tal conceito. Desse modo, a principal questão que se coloca para nós está na representação desta realidade pelos sujeitos, pois são estes que definem e redefinem o conceito de *quilombo*.

Esse fenômeno, também pode ser explicado através dos estudos de Bourdieu (1989, p.112) quando afirma que os critérios objetivos da identidade regional ou étnica

são objecto de *representações mentais*, quer dizer, de actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de *representações objectais*, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) ou em actos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores.

Bourdieu (2007, p. 446) ainda nos ajuda a compreender este fenômeno ao discutir o funcionamento dos princípios de divisão, mostrando que estes ao produzirem conceitos, também produzem grupos, que por sua vez produzem tais conceitos. Trata-se de um movimento praxiológico entre a realidade da representação e a representação da realidade em que os sujeitos classificantes e classificados normatizam e orientam as práticas sociais deles próprios e dos outros.

A análise da construção desse espaço, mediante a problematização da posição da UEB “João do Vale” na comunidade Argola e Tambor, se fez necessária, no decorrer deste trabalho, para entender como e por que algumas *formações discursivas* são privilegiadas, ou seja, por que tais regularidades e enunciações são acionadas nas práticas sociais escolares, sobretudo nas AECs, em detrimento de outras, como da questão de gênero. Também, a própria perspectiva relacional desta pesquisa exige uma discussão contextualizada em que o processo de construção de significados estejam situados historicamente, culturalmente e institucionalmente.

Esta análise da construção cultural do espaço Argola e Tambor não se restringe ao estudo da área e de seus aspectos geográficos, mas, principalmente discute como os sujeitos elaboram alguns significados raciais ao se envolverem neste espaço, incluindo ainda, outros sujeitos, através da criação de uma instituição, no caso a escola, que legitima a construção desses significados.

Assim, para construir essa *comunidade remanescente de quilombo* em Argola e Tambor era preciso ter uma escola no local e para que os (as) primeiros

(as) ocupantes não desistissem desse lugar, a líder do movimento de ocupação relatou que:

A escola “João do Vale” surgiu a partir da necessidade das famílias que já habitavam este local. Após três dias de ocupação cheguei neste local e prometi que se as pessoas se dedicassem a morar, ajudar, plantar, cultivar alguma coisa [...] aqui havia muita dificuldade porque as pessoas tinham filhos e onde eles iriam estudar? Assim, garanti que se eles ocupassem mesmo, trouxessem suas famílias para este lugar, eu daria jeito de conseguir uma escola, pois esta área não era habitada, sendo Argola e Tambor a primeira ocupação nesta região. Então decidi que a escola funcionaria debaixo das mangueiras, um ranchinho parecido mesmo com uma estrebaria. Os alunos estudavam sentados nos troncos de madeira das árvores, das palmeiras que na época eram abundantes. [...] Daí, convidei os órgãos competentes: a prefeitura municipal de São Luís, o Corpo de Bombeiros, a reportagem... chamei as crianças, [...] e disse o seguinte: nós estamos aqui doutor é para pedir escola para essas crianças por conta que eu prometi, mas eu prometo e tenho que pedir aos órgãos competentes. (Entrevista no dia 8 de junho de 2007b)

Como podemos notar, a ausência de escola neste espaço foi a principal preocupação dessa comunidade para se estabelecer em Argola e Tambor, sendo atribuído alguns esquemas de significações que a traduzia como necessária para garantir a existência de um *lugar praticado* (CERTEAU, 1994), isto é, transformado pelos sujeitos de acordo com as suas experiências, concepções e crenças.

Com a exigência da escola, os primeiros moradores de Argola e Tambor começaram a desenvolver ações de sujeitos históricos, produzindo um espaço mediante a organização dos jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros, combinando distintas operações para construírem o espaço *remanescente de quilombo* (CERTEAU, 1994).

Assim sendo, o grupo de ocupantes só se empenhou em habitar o local após o incentivo da líder do movimento em organizar um espaço educativo e chamar as autoridades competentes para exigir uma escola pública.

Essa escola foi denominada “Ranchinho da Alegria”, a qual crescia a cada dia, chegando a reunir cerca de 35 (trinta e cinco) alunos (as) debaixo de um conjunto de mangueiras, onde as crianças disputavam, como assento, troncos de árvores, fixando-se atentamente ao quadro de giz improvisado com tábuas pregadas no caule de uma das mangueiras. Vejamos nas fotos a seguir, o local onde funcionava esta escola.

Foto 3 e 4 – Local onde foi construído o “Ranchinho da Alegria” em 1997 (19 mai 2007)



Foto 3



Foto 4

Assim surgia a escola que se desdobraria na escola pública municipal UEB “João do Vale”. Ela se impunha inicialmente para estes sujeitos como necessária à conquista de posições sociais privilegiadas. Mas, como a escola torna-

se algo imprescindível na vida dos sujeitos? É possível compreender a criação desta escola, a partir da afirmação de Petitat (1994, p. 200), ao analisar que uma instituição especializada em educação torna-se necessária no momento em que

a sociedade atinge um nível de divisão do trabalho que implica a utilização da escrita, a existência do Estado e o surgimento de grandes grupos sociais, mais extensos do que os clãs familiares [...]. a escola se impõe às formas básicas de educação (da família, do clã, da comunidade, etc.) que são fragmentadas e esparsas, contribuindo assim para produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho (homogeneidade das crenças religiosas, das regras jurídico-administrativas, definição cultural escrita das elites, e depois de outras classes sociais, homogeneidade da cultura científica, etc.) e parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação.

Como vimos a comunidade Argola e Tambor iniciava sua organização social, priorizando, dentre as diversas instituições sociais, a construção de uma escola, tentando assegurar-lhes êxito o que, para Bourdieu (2004a, p. 331) é “função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar”.

Este esforço em investir num empreendimento educativo, em parte, pode nos levar a pensar que os sujeitos desejam recorrer à participação em uma cultura comum, decidindo apropriarem-se de certos estilos de vida, já que, a aprendizagem escolar possibilita a interiorização de um conjunto de esquemas que organizam o pensamento de determinada época, capaz de consagrá-los e constituí-los pela força do *habitus*¹⁸. (BOURDIEU, 2004b)

Sobre essa tentativa de homogeneização da população do estado, Guibernau (1997) também aponta a escola como instrumento do estado para reprodução e modificação da cultura. Para ela, o poder do estado impõe a legitimação de uma língua vernácula e cultura, encontrando num organizado sistema educacional a chave para aniquilar paulatinamente culturas, línguas e dialetos minoritários.

É paradoxal esta idéia na realidade estudada. A meu ver, a comunidade Argola e Tambor subverte a possibilidade de participar de uma “cultura comum”, sendo que a trajetória de constituição da escola é marcada pela afirmação da cultura do lugar.

Em Argola e Tambor, a escola é tomada como meio para resgatar práticas culturais de grupos minoritários. Considero que há certa inversão no tocante

¹⁸ Na concepção de BOURDIEU (1996a, p.42) significa “sistema adquirido de preferências de princípios de visão e divisão, [...] de estruturas cognitivas duradouras [...] e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada”.

aos conteúdos culturais que devem ser corporificados, já que, não permanece a idéia de “incutir uma cultura comum, uma série de símbolos e valores e, perseguir um programa de homogeneização entre os cidadãos” (GUIBERNAU, 1997, p. 70), mas, o trabalho pedagógico vem colaborando na construção do sentimento de pertença e na formação de um grupo étnico.

Duas das mulheres negras que atuam hoje na direção da escola reconhecem ser este o principal papel da escola, já que seu alunado e seus funcionários em sua maioria são negros. Sobre este aspecto, a professora Dandara menciona que:

A escola abraçou esta idéia, eu creio que é porque a maioria dos nossos alunos, dos pais dos nossos alunos, a nossa comunidade ser praticamente negro. Eu acredito que houve uma aceitação [*do trabalho pedagógico realizado com o dispositivo das AECs acerca da questão racial*] por parte da comunidade escolar, professores e funcionários em geral.

A UEB “João do Vale” faz parte deste contexto sociocultural e sua criação não é fruto de iniciativas governamentais, mas da exigência e mobilização dos primeiros moradores do povoado Argola e Tambor, recebendo essa nova denominação pela equipe da Secretaria Municipal de Educação – SEMED em homenagem ao cantor e compositor maranhense, João Batista Vale, por ocasião de sua morte em 6 de dezembro de 1996. Mas, o nome de João do Vale também enuncia alguns significados que o aproxima da comunidade Argola e Tambor.

Contudo, a organização da escola sob a égide da Prefeitura de São Luís, embora, ainda contemple em suas atividades a educação das relações raciais, a qual vem ampliando tais discussões, também, em virtude, da implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial elaborada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, respondendo a uma antiga formulação do movimento negro, retirou deste espaço, com a realização do Concurso Público – Edital 001/2001, muitos dos primeiros profissionais que iniciaram a luta por uma escola pública em Argola e Tambor.

A partir de então, João do Vale passa a ser considerado representante das formações identitárias étnico-raciais desta comunidade, sendo a escola o espaço utilizado para o resgate e a valorização dessas características. A figura de João do Vale é considerada símbolo que pode manifestar positivamente maneiras de ser da cultura negra. Nesse sentido, a escola desenvolveu o projeto *Conhecendo*

João do Vale e identificou todas as salas de aula, biblioteca e secretaria com o título das composições deste cantor e compositor maranhense.

A escola foi inaugurada em 30 de setembro de 1997 pelo ex-prefeito Jackson Kleper Lago, tendo sido formalizada a sua criação pelo Decreto Municipal nº 19.520 de 24 de novembro de 1999, sendo reconhecida como estabelecimento de ensino fundamental, podendo funcionar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Embora a UEB “João do Vale” tenha sido criada em virtude da ausência de escolas na localidade, da distância e dificuldades para deslocamento até outras unidades de ensino, bem como para atender a demanda de crianças em idade escolar, essa problemática ainda persiste na região, uma vez que, as crianças na faixa etária entre 3 e 5 anos de idade ainda não são atendidas, permanecendo ainda, no *Ranchinho da Alegria*, que atualmente, funciona na residência da líder do movimento de ocupação. Segundo ela,

Uma parte das crianças dessa comunidade eu que tomo conto, quase 72 crianças, aqui é cheio, [...] são crianças humildes e eu venho lutando, brigando com o município pra colocar sala de aula pra essas crianças no “João do Vale” [...] elas não tem cadernos, não tem lápis, eu dou um jeito daqui, dou dali, vou pedindo e as mães trazem pra cá porque não tem outra escola, isso é um problema muito sério que existe aqui [...] Vou fazer um documento no final do ano e entregar essas crianças pro município [...] os pais são humildes, alguns dão uma gratificação para a escola, o que a professora recebe, depende da gratificação dos pais, os recursos são pela minha conta e de doações.

O perfil sócio-econômico das famílias, cujos filhos (as) estudam na UEB “João do Vale”, caracteriza-se, sobretudo, pela ocupação em atividades autônomas e informais, tais como: empregadas domésticas, lavadeiras, pedreiros, serventes e agricultores, fazendo parte, também, deste perfil, desempregados e beneficiados pelo Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - “Bolsa Escola”¹⁹.

Atualmente, esta escola atende principalmente às comunidades: Residencial Primavera, São João da Boa Vista, São Raimundo, Gapara e Argola e Tambor, também denominada por alguns como Cidade Nova, em função da resistência de um grupo de pessoas que não aceitam Argola e Tambor, como será explicado posteriormente, com a análise dos endereços registrados nas fichas de

¹⁹ Programa criado nos termos da **Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001** constitui o instrumento de participação financeira da União em programas municipais de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas, sem prejuízo da diversidade dos programas municipais.

matrícula, tal como demonstro no quadro 3 e com o depoimento de uma funcionária da escola e moradora de Argola e Tambor desde a sua ocupação.

Esse conflito que se estabelece com o nome do lugar foi possível também ser observado logo no início de minha chegada à escola, quando fui ajudar no preenchimento das fichas de cadastro do Programa “Bolsa Escola”, pois o momento em que os sujeitos deviam falar seus endereços, não era fácil e, esse fato que parecia “normal” para aquelas pessoas, deixava-me bastante constrangida em perguntar: qual o seu endereço? É claro que, nesta ocasião, eu não conseguia compreender tal situação e “achava” que existiam dois lugares: Argola e Tambor e Cidade Nova, com rivalidade entre eles.

Além dos relatos de algumas das profissionais da educação, isso foi possível ser evidenciado através da definição dos endereços nas fichas de matrículas dos (as) alunos (as), nas quais uma parcela da população daquela comunidade nega pertencer a Argola e Tambor.

Quadro 3 – Distribuição dos (as) alunos (as) da UEB “João do Vale” do turno matutino que a família se auto-reconhece como sendo de Argola e Tambor e Cidade Nova – Ficha de Matrícula (2007)

ANO	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	ARGOLA E TAMBOR	CIDADE NOVA
1º	I ETAPA (6 anos)	6	20
2º	II ETAPA (7 anos)	8	27
3º	III ETAPA (8 anos)	18	12
ANO	SERIADO	ARGOLA E TAMBOR	CIDADE NOVA
4º	3ª série (9 anos)	22	18
5º	4ª série (10 anos)	9	13
		63	90

Esse quadro serve para mostrar o nível de aceitação da comunidade de Argola e Tambor em relação à construção de um espaço impregnado de marcadores raciais. Em quase todas as séries do turno matutino podemos observar significativa

adesão ao termo Cidade Nova, exceto a III etapa e a 3ª série, ainda assim, é pouca a diferença numérica, e mais, uma funcionária da escola revela que muitos endereços foram registrados como Argola e Tambor, mesmo que o responsável do aluno se autodenominasse morador de Cidade Nova, tendo em vista ser este o primeiro nome do local.

A origem desse lugar, reconhecido entre os moradores como sendo *remanescente de quilombo*, divide a população, pois uma parte busca resgatar a história e cultura do povo africano, sentindo-se, por meio deste lugar, uma certa proximidade aos seus ancestrais, por outro lado, há aqueles que consideram o retorno a afirmação da inferioridade.

A não aceitação do nome da localidade Argola e Tambor constitui uma forma de repúdio desse espaço, considerando-o significar um período marcado pela opressão do povo negro, que propicia marcadores negativos, e mais ainda, uma forma de negação das condições étnico-raciais.

Mas a escola toma para si a responsabilidade de intervir neste processo para valorizar a cultura negra, colaborando na construção de um espaço *remanescente de quilombo*, como desejam aqueles que ainda se identificam com o lugar, contemplando em seu *Projeto Político Pedagógico* a necessidade de privilegiar atividades em função de uma realidade social específica que é definida como *comunidade negra*, apresentando as seguintes características:

- Ascendência quilombola, reafirmando a apresentação como Mocambo;
 - Divergência quanto à identificação da comunidade
 - Aumento populacional (egressos de bairros urbanos)
 - Crescimento de religiões evangélicas e seitas religiosas
 - Afirmativa afrodescendente por intermédio dos cultos afros
- (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO)

Também nessa caracterização fica evidente que se instaura um conflito racial, em virtude do desejo dos primeiros moradores de Argola e Tambor em construir um espaço muito mais caracterizado como sendo *terras de preto* que é um termo nativo com “fator étnico, que combina a designação do território com a própria identidade dos grupos” (PROJETO VIDA DE NEGRO, 2002, p. 44).

Sobre a construção do espaço, d’Adesky (2001, p. 54) aponta que o sentimento de pertencimento étnico pode não proceder de uma territorialidade física bem definida e delimitada, mas que um grupo pode definir-se a partir de

[...] um elo material ou por representações coletivas que tomam forma em um espaço que não é somente um espaço físico [...], mas também por sua construção, sua organização, sua disposição e suas inscrições. Portanto, o

espaço não é somente um lugar geográfico. É também, e sobretudo, uma rede relacional com representações coletivas que permitem aos membros de uma coletividade dar às características de seu espaço significados reconhecidos de maneira geral.

Através de Hegel e Charles Taylor, Jacques d'Adesky analisa a questão étnica no Brasil, destacando a necessidade que o homem tem de ser reconhecido, mediante o valor que os outros seres humanos lhe atribuem. Ora, por caminhos diferentes, o que a comunidade Argola e Tambor também deseja é esse “reconhecimento”. Nas palavras de d'Adesky (2001, p.23):

perceber a importância desse desejo de reconhecimento permite explicar que o homem procura o reconhecimento de sua própria dignidade ou daquela de seu grupo cultural ou étnico, no qual ele investiu sua dignidade. Assim, o desejo de reconhecimento pode fornecer uma interpretação fundamental da luta do Movimento Negro no Brasil, o qual procura denunciar que, apesar da instauração de um governo democrático, a sociedade ainda não foi capaz de dar uma solução às desigualdades econômicas e de resolver a questão da desigualdade do reconhecimento de *status* de que são vítimas negros e índios.

Nesta busca pelo “reconhecimento” de *status* e dignidade, a UEB “João do Vale” posiciona-se no sentido de apoiar o grupo que reivindica afirmação do conteúdo positivo de sua cultura, mantendo uma relação muito próxima com a comunidade, fazendo parcerias com Associações; Organizações Não-governamentais – ONGs; Universidades e desenvolvendo projetos educativos, tendo em vista as características específicas desse povoado. Por exemplo:

- ☞ Projeto “Mãe Andreza”
- ☞ Projeto Conhecendo João do Vale
- ☞ I Tributo a João do Vale
- ☞ Semana da Consciência Negra – Desfile Beleza Negra
- ☞ Dia da Consciência Negra
- ☞ II Feira de Ciências – Pluralidade Cultural: desenvolvendo (cons)ciências
- ☞ Projeto “A cor da cultura”
- ☞ Festa do Dia das Mães
- ☞ Projeto Conhecendo Argola e Tambor (2007 – em andamento)
- ☞ Festas da Comunidade como, por exemplo, a Festa da Macaxeira, do Arroz e do Caju.

Em relação à Festa da Macaxeira, esta acontece tradicionalmente no mês de junho. Sobre essa festa, uma funcionária da escola e moradora de Argola e Tambor, relatou com saudosismo:

Durante mais ou menos 6 anos, agente fazia dramatizações na Festa da Macaxeira, retratando a escravidão. Agente mostrava a princesa Isabel, uma mulher branca libertando o negro acorrentado. Hoje está ficando cada vez mais difícil organizar a Festa.

Com toda essa discussão acerca do processo de constituição da UEB “João do Vale é possível entender a relação que se estabelece entre esta escola, por meios de suas atividades pedagógicas, e o processo de formação de um grupo étnico, dada a autoridade científica que esta exerce na afirmação dos valores e crenças da comunidade Argola e Tambor. Afinal, qual o discurso pedagógico produzido ou reproduzido neste espaço?

Na UEB “João do Vale as **Atividades Escolares Coletivas – AECs** são priorizadas, buscando a valorização da população negra de Argola e Tambor, na tentativa de resgatar a história do povo negro e dar visibilidade positiva a sua cultura. Será possível que, nessa experiência, significados de gênero e raça já construídos e internalizados podem ser desestabilizados? Ou continuam sendo naturalizados, reificando desigualdades e discriminações marcadas por gênero e raça?

Para problematizarmos o discurso racial e de gênero na realidade da UEB “João do Vale” discutiremos a seguir paradigmas essencialistas e sócioconstrucionistas de análise das relações de gênero e raça e alguns estudos de autores (as) preocupados (as) com o tratamento destas questões no cotidiano escolar, focalizando a atuação da gestão escolar e coordenação pedagógica nessas práticas sociais escolares.

2.3 Dialogando com os estudos de raça e gênero

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. (Foucault, 1996, p. 10)

A partir do final do século XIX até meados do século XX, a noção de raça tornou-se central no debate nacional brasileiro. Estudos foram produzidos à luz das ciências naturais, numa interpretação biológica e eugênica, classificando-se os grupos sociais em “raças” superiores e inferiores. Esse construto, elaborado por um conjunto de idéias pautadas na naturalização da ordem social definiu o que é ser “negro” numa perspectiva masculinista e deu origem a preconceitos e discriminações, legitimando as relações de poder e as desigualdades vigentes.

Algumas formulações teóricas²⁰ sobre a questão mestiçagem, seja, dentro desse determinismo biológico ou da visão culturalista, que demonstram a inferioridade, sobretudo, da “raça negra” e a degenerescência do mestiço, aparecem, por exemplo, nos estudos de Gomes (1995) e Munanga (2004). É importante ressaltar que, para este último, as formas de mestiçagem – biológica ou cultural – destroem a identidade racial sugerindo ideologicamente uma homogeneidade.

Gomes (1995) aponta a escola como uma instituição que produz e reproduz a cultura neste espaço, sendo permeada também por conflitos sociais não apenas de classe social, mas de gênero e raça. Concordo com esta autora, afirmando que este é também um lugar de luta da comunidade negra. Mas, é preciso

²⁰ Encontramos uma síntese crítica de teorias racistas no trabalho de Nilma Lino Gomes (1995) intitulado: *A mulher negra que vi de perto*, o qual discute as formulações teóricas de Nina Rodrigues (1862-1906); Oliveira Vianna (1883-1951), Arthur Ramos (1903-1949) e Gilberto Freyre (1900-1987) e, em Kabengele Munanga (2004) – *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* que destaca o posicionamento dos seguintes intelectuais brasileiros: Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, José de Oliveira Viana e Gilberto Freyre.

ter bastante cautela no desenvolvimento de ações anti-racistas, devido os efeitos que estas poderão ocasionar.

Ao estudar o imaginário social, as concepções, os valores, a cultura que legitimam as práticas racistas, Gomes (1995, p. 69) considera viável “explicitar essas teorias e concepções tão arraigadas em nosso imaginário e prática social e apontar a necessidade de incluir nas lutas da comunidade negra a desmistificação delas”, pois, em seu trabalho percebeu o quanto as professoras negras entrevistadas têm internalizado parte significativa desses discursos, reproduzindo-os em suas práticas pedagógicas.

Na tentativa, também de analisar os efeitos e conseqüências das teorias racistas no processo de construção da identidade nacional, Munanga (2004, p.55) diz que interessava, aos formuladores de uma teoria racista desde a primeira República, mostrar caminhos para transformar a “pluralidade de raça e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo”.

O discurso da mestiçagem aumentou os conflitos de desigualdades raciais e suas representações historicamente construídas, deram origem ao preconceito e as discriminações, as quais contribuem para a prática do racismo por meio da interpretação desqualificada dos discursos que para Hall (2006, p. 66), ocorre mediante a tentativa de “justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológica”.

Isso tem refletido uma unidade ou pluralidade racial eclodindo na sociedade a idéia de mestiçagem que Munanga (2004, p.21) utiliza para:

designar a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal de nossas análises não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerente à história evolutiva da humanidade.

Esses estudos revelam que a produção discursiva desse período (final do século XIX e início do século XX) contribuiu para a legitimação de práticas racistas; para o desenvolvimento de uma concepção racista bastante influenciada pelo projeto intelectual do iluminismo, o qual, é apontado por Oliveira (2003) como genealogia das idéias e conflitos que consolidarão a ideologia racialista no mundo, naturalizando a idéia de inferioridade do negro sem, contudo, diluir o avanço das lutas e resistências negras.

Guibernau (1997) considera insustentável a marcação das diferenças pelo estabelecimento de fronteiras entre os que partilham características biológicas ou fisionômicas. A seu ver, a noção de “raça” é arbitrária e mutável ao longo da história e apesar dessa validade científico-biológica ser contestada, as diferenças físicas mantêm uma força inquestionável porque estas estão inscritas num caráter eminentemente social como eixo de edificação das relações sociais, além disso, a Biologia ainda constitui uma referência entre nós.

Também, d’Adesky (2001) discute a importância da manutenção do termo raça, na medida em que é capaz de traduzir entre os sujeitos formas de diferenciações e classificações, fundadas nas características físicas visíveis que engendram, às vezes, comportamentos discriminatórios.

Para este autor, o termo raça apresenta certa ambigüidade, ou seja, é desprovido de valor científico do ponto de vista genético; não é, portanto, conceito operacional, sendo um critério que permanece indefinido e difícil de ser atingido. Por outro lado, é também noção que designa uma representação social construída, sendo portadora de formas mobilizadoras de conteúdo cultural.

Além disso, a idéia de “raça” tem sua origem e caráter colonial como argumento legitimador da dominação européia. Sobre isso, Quijano (2005), afirma que “raça” constitui uma construção mental para outorgar idéias e práticas de relações de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados impostas pela conquista.

Entendo que uma reflexão sob o ponto de vista da etnia, nos faz questionar a noção biológica do termo raça, mas também pode fazer lançar olhares com determinismo culturalista. Os estudos de Gomes (1995) nos alertam para a dificuldade que a escola tem em captar o peso do racismo e da discriminação racial ao enfatizar no seu cotidiano a perspectiva culturalista. Assim sendo, retomo o termo raça neste trabalho em sua dimensão política e como construção social, concordando com a idéia desta autora quando diz:

Se refletirmos a questão racial somente sob o ponto de vista da etnia, poderemos realizar uma séria discussão do caráter étnico-cultural brasileiro; entretanto, esta se fará de maneira insuficiente, pois não conseguirá abarcar o peso do racismo e das práticas de discriminação presentes nos vários setores da nossa sociedade. (GOMES, 1995, p. 52)

Até aqui tenho mostrado o quanto a autoridade científica dos discursos racistas deixou marcas profundas no nosso cotidiano, gerando problemas sociais

sérios de desrespeito aos sujeitos ao intensificar uma luta de classificações pelo reconhecimento legítimo de uma das partes, conforme destaca Bourdieu (1989, p. 115) ao afirmar que:

[...] a ciência que pretende propor os critérios mais bem alicerçados na realidade não deve esquecer que se limita a registrar um *estado* da luta das classificações, quer dizer, um estado da relação de forças materiais ou simbólicas entre os que têm interesse num ou noutro modo de classificação e que, com ela, invocam freqüentemente a autoridade científica para fundamentarem na realidade e na razão a divisão arbitrária que querem impor.

Ora, falar de mestiçagem enquanto forma de integração e de harmonia social, mediante a perda dos traços degenerados é tentar conservar formas de diferenciação e aniquilar culturas “ditas” inferiores. Munanga (2004) entende este fenômeno como dupla opressão racial e sexual.

Assim, a construção do conceito “mulher”, em nossa sociedade também não ficou ausente da influência dos estudos científico-biológicos, tendo sua noção pautada na naturalização da distribuição dos papéis sociais, destinando à mulher, o espaço privado. Com isso, Kehl (1998, p. 58) argumenta que a feminilidade é produzida “em função das particularidades de seus corpos e de sua capacidade procriadora”.

Nessa perspectiva, o lugar social “feminino” deve ser a família e o espaço doméstico, as “virtudes femininas” marcadas pelo recato, docilidade e passividade em relação aos desejos e necessidades masculinas, bem como o cuidado maternal em relação aos filhos. Muraro (2002) aponta que esse substrato biológico-sexual é utilizado para promover uma relação binária entre homens e mulheres, culminando com a elaboração de outras formas de diferenciações em nível sociocultural.

Esses discursos que pretendem definir o universo da mulher são essencialistas na medida em que não consideram historicamente a existência de uma multiplicidade de mulheres: “dona de casa”, trabalhadoras no campo, nas fábricas, no lar, enfim, fixa um tipo de “mulher ideal”, atribuindo papéis universais e classificando as mulheres em “virtuosas” e “desviantes”.

A diferenciação sexual fundada no determinismo biológico contribui para o reconhecimento de identidades diferentes, mas na tentativa de justificar a posição dos sujeitos na sociedade. Muraro (2002) toma como exemplo, a explicação que destaca a função dos hormônios, dizendo que o androgênio, produzido em maior escala no corpo masculino, é capaz de potenciar ao homem mais a agressão,

enquanto que o estrogênio, responsável pelas características femininas, potencializa mais a sensibilidade e a afetividade. Isso pode ser usado como justificativa para a distribuição natural dos papéis sociais, bem como definir os seres humanos em objetivos e subjetivos, inferiores e superiores.

Contudo, Saffioti (1987, p.14) questiona esse tipo de argumento biológico, não para provar a superioridade da mulher, mas pretende mostrar que não existe uma fundamentação científica para a ideologia da “inferioridade” feminina e que este argumento trata-se de uma elaboração social de fenômenos orgânicos. Para ela:

O argumento de que há muito poucas mulheres dentre os grandes cientistas, até grandes cozinheiros, tenta provar que também em termos de inteligência a mulher é inferior ao homem. Os portadores e divulgadores desta ideologia esquecem-se de medir as oportunidades que foram oferecidas, ou melhor, negadas às mulheres. Ao atribuir a elas a responsabilidade praticamente exclusiva pela prole e pela casa, já se lhes está, automaticamente, reduzindo as probabilidades de desenvolvimento de outras potencialidades de que são portadoras.

No que concerne às mulheres negras, Carneiro (1985) afirma que o discurso feminista, que parte das relações de gênero numa vertente patriarcal, não dá conta de refletir sobre a construção da identidade feminina da mulher negra por apresentar caráter universalista.

As mulheres negras têm uma experiência histórica diferenciada marcada pela sua condição de vida destinada a serviços desumanizantes, sendo, portanto, necessário uma abordagem feminista e anti-racista que possa resgatar o exemplo de luta e coragem de mulheres que sempre estiveram presentes, sem serem notadas ou valorizadas como trabalhadoras na sociedade brasileira desde o período colonial, pois, o que nos foi legado deste passado, são “as formas decorrentes do trabalho embrutecedor, da degradação da sexualidade e da marginalização social”. (CARNEIRO, 2006 p.48).

Sustentamos com Castells (2002, p. 413) que toda essa produção científica conseguiu estabelecer-se na sociedade como “verdade”, em função do invento do alfabeto na Grécia por volta do ano 700 a.C. Para ele, este fenômeno “constitui a base para o desenvolvimento da filosofia ocidental e da ciência como a conhecemos hoje”. Entretanto, a alfabetização teve que esperar a difusão das máquinas de impressão e a fabricação do papel, firmando-se, conforme Guibernau (1997, p. 75), no final do século XVI nos maiores países da Europa.

Como percebemos, a escola que temos hoje é uma herança da cultura ocidental criada como espaço privilegiado de armazenamento e “transmissão” de

saberes. Guibernau (1997), aponta que “o poder do estado de impor uma língua e expandi-la por meio de um sistema escolar era a chave para se iniciar a morte mais lenta das línguas e dialetos minoritários”. Esse argumento também nos mostra que a existência da habilidade de ler e escrever pressupõe formas de interiorização e exteriorização dos esquemas de percepção transmitidos na instituição escolar.

Nesse sentido, enquanto espaço social discursivo destinado a cuidar da transmissão cultural na sociedade, a escola opera como sistema de significações por meio da linguagem, legitimando práticas e relações sociais que proporcionam a formação de uma estrutura cognitiva duradoura, mediante a imposição de um conjunto de normas, regras, saberes e condutas ensinados e modificados, Sobre isso, Bourdieu (2004a, p.209) diz que:

[...] cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam. É claro, tais propriedades encontram-se ligadas às condições de aquisição dos esquemas intelectuais mais fundamentais.

Esse sistema de pensamento e ação é transformado em *habitus*, mediante a imposição de significações na construção social dos sujeitos, pela utilização da *violência simbólica*, cujo poder surge dissimuladamente nas relações de força, as quais são demarcadas pelas posições que cada agente ocupa no espaço escolar e que dependem, também, da sua posição no espaço social.

Alguns estudos sobre relações “raciais” e de gênero na escola, como os de Candau (2003), Cavalleiro (2000), Gomes (1995), Louro (2004), Santana (2004), Silva (2003) e Silva Jr. (2002) têm apontado a escola como um dos espaços permeados por preconceitos e discriminações, talvez isso se explique porque a instituição escolar, como dissemos anteriormente, tem sido historicamente criada na tentativa de conservar as estruturas excludentes.

Candau (2003, p.88) analisa as manifestações de discriminação na escola, percebendo-a como “espaço de conflitos de ordem socioeconômica e étnica, explícitos e/ou velados”, despreparada para lidar com as diferenças, com a questão do preconceito e ainda com grandes dificuldades em reconhecer a presença do racismo.

Silva Jr. (2002) aponta o silêncio escolar como discurso em que o “não dito ganha significados ambíguos” dialogando com Cavalleiro (2000) para quem o silêncio do lar se prolonga ao silêncio escolar contribuindo para a difusão do preconceito e da discriminação.

Ainda assim, Santana (2004) argumenta que a escola pode ser também um lugar privilegiado de discussão sobre relações raciais e modos de resistência ativa contra os modelos hierarquizantes. Mas, até que ponto a formação profissional oferece suporte para a “positividade” do tratamento das questões “raciais” e de gênero no âmbito escolar?

Gomes (1995, p. 186-187), ao estudar o “peso da trajetória escolar no processo de construção da identidade racial” considera que as dificuldades do tratamento desses problemas sociais estão intimamente ligadas à formação profissional. Para ela, a professora “é portadora de valores culturais que refletem na sua representação sobre o que é ser “negro”, “ser branco”, “ser mulher” e ser “homem” na sociedade brasileira”.

Quando investigou o contexto escolar vivenciado por mulheres negras, analisando suas trajetórias também em outros grupos sociais mais próximos como: família, vizinhança, rua, espaços de movimentos sociais, Gomes (1995), também percebeu que a escola representa para essas mulheres um processo de ruptura com uma história de exclusão apesar das professoras negras não associarem a escolha do magistério como conquista e ruptura com o lugar que foi imposto na sociedade brasileira: mucama, ama-de-leite e objeto sexual.

Silva (2003), visando apreender trajetórias de vida, experiências pessoais e profissionais de professoras negras em Araraquara, através de memórias e narrativas para perceber qual o conhecimento que estas professoras têm das relações raciais no Brasil, pontua que as experiências vividas com a discriminação racial refletem dois tipos de professoras.

A autora chama de *trânsfugas* àquelas que tem posturas pedagógicas fundamentadas em suas trajetórias de vida e chama de *oblatas* as que negam ou ocultam suas trajetórias de vida. Nesta pesquisa, as profissionais da educação entrevistadas que se auto-reconhecem como negras têm claro o desejo de se fazerem respeitar, através do que são capazes de conquistar. Elas falam em resgatar uma identidade racial, dignidade e apresentar para a sociedade um perfil de

mulher negra inteligente, que tenha auto-estima, que seja excelente profissional e que consiga reconhecimento intelectual.

Louro (2004) entende que a escola constitui-se como produtora das diferenças, delimita os espaços, separa os meninos das meninas, os adultos das crianças, os católicos dos protestantes, definindo regras e valores permitidos e proibidos.

Dessa forma, a ênfase no tratamento das questões raciais no âmbito escolar pode ser então explicado em função da militância daquelas pessoas que lutam pelo reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira. Na UEB “João do Vale”, isso decorre da postura pedagógica do especialista e da gestora desta instituição, por isso, desloco a análise da sala de aula para a escola, tendo em vista que a atuação desses profissionais consegue envolver todos os sujeitos escolares nesse processo.

Além disso, a conquista da aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 torna obrigatório a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Esses estudos sobre questões “raciais” e de gênero na escola ilustram o quanto esta instituição possui uma força considerável na produção e reprodução dos discursos através de sujeitos autorizados a pronunciá-los. Assim sendo, ela pode ser considerada como local de discursividade, influenciando na constituição do sujeito social descentrado, mediante o excesso de polifonia, isto é, a pluralidade de vozes que se enfrentam dia-a-dia num mesmo dispositivo discursivo, tentando conservar, moldar ou alterar significados por meio das práticas discursivas disciplinadoras.

Se o discurso que permeia o espaço escolar constitui uma matriz essencialista, determinista e homogênea marcadas pela autoridade da ciência biológica, então, a constituição dos sujeitos obedecerá a significações monoculturais pautadas no poder de classificar e atribuir diferentes valores que marcam os sujeitos como “privilegiados” e “marginalizados”. Mas, como será possível construir práticas sociais escolares multiculturais? Que referenciais teóricos podem apontar para essa perspectiva de trabalho?

Diante desse contexto, discutirei no capítulo seguinte como os significados de gênero e raça são produzidos ou reproduzidos nas práticas sociais

escolares, especificamente, nas Atividades Escolares Coletivas – AECs, para entender como a mulher negra é representada neste espaço social.

3 GÊNERO E RAÇA NOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Imagens: o que fabricam?

*Que pode a câmara fotográfica?
 Não pode nada.
 Conta só o que viu.
 Não pode mudar o que viu.
 Não tem responsabilidade no que viu.
 A câmara, entretanto,
 Ajuda a ver e rever, a multi-ver
 O real nu, cru, triste, sujo.
 Desvenda, espalha, universaliza.
 A imagem que ela captou e distribui.
 Obriga a sentir,
 A, criticamente, julgar,
 A querer bem ou a protestar,
 A desejar mudança...
 Apesar do declínio histórico, do massacre
 De formas latejantes de viço e beleza.
 Mostra o que ficou e amanhã - quem sabe?...*

(Carlos Drumond de Andrade)

Para registrar condições específicas de existência, a fotografia é bastante utilizada na UEB “João do Vale”, congelando momentos dos dispositivos pedagógicos considerados relevantes pelas profissionais desta escola.

O apelo à máquina fotográfica possibilita captar o instante e congelá-lo, como diz Drumond, a câmara “conta só o que viu, ajuda a ver e rever, a multi-ver o real nu, cru, triste, sujo. Desvenda, espalha, universaliza a imagem que ela captou e distribui.”

Os estudos de Dubois (1993) sobre *O Ato Fotográfico* traça em linhas gerais um percurso histórico das concepções de fotografia, de acordo com o princípio de representação do real. Para ele, podemos destacar três momentos importantes de como as imagens fotográficas são percebidas.

No primeiro discurso (início do século XIX) a fotografia aparece como “simples instrumento de uma memória documental do real e a arte como pura criação imaginária” (DUBOIS, 1993, p. 29). A imagem fotográfica como espelho do real consistia no discurso da semelhança existente entre a foto e seu referente como uma imitação mais perfeita da realidade. A foto, nesta perspectiva, é concebida

como espelho do mundo, cuja verossimilhança se sobrepõe noções de similaridade e realidade; verdade e autenticidade, na ordem do *ícone*, isto é, representação por semelhança. Assim, Dubois (1993, p. 32) explica que a fotografia seria

O resultado objetivo da neutralidade de um aparelho, [...] opera na ausência do sujeito, [...] a foto não interpreta, não seleciona, não hierarquiza. Como máquina regida apenas pelas leis da ótica e da química, só pode retransmitir com precisão e exatidão o espetáculo da natureza.

Enquanto que a pintura seria

O produto subjetivo da sensibilidade de um artista e de sua habilidade. [...] transita inevitavelmente por meio de uma individualidade. [...] o sujeito pintor faz a imagem passar por uma visão, uma interpretação, uma maneira, uma estruturação, em suma, por uma presença humana que sempre marcará o quadro.

Já no século XX a fotografia é vista como transformação do real, trata-se do discurso do código e da desconstrução do realismo que consiste em denunciar a idéia de que a foto é cópia exata do real, ou seja, do realismo fotográfico e mostrar mais uma *máquina de efeitos deliberados*, tal como a língua, é um problema de convenção e instrumento de análise e interpretação do real, na ordem do *símbolo*, ou seja, representação por convenção geral.

Para além da simples denúncia e desconstrução do realismo fotográfico, se situa a idéia de fotografia como traço de um real. Essa última concepção nos ajuda na leitura das fotografias, tomando-as como traço de um real na perspectiva em que se situam algumas pesquisas pós-estruturalistas que encontram apoio na noção de *índice*²¹

Assim sendo, as fotografias constituem material também necessário para mapear os ditos sobre gênero e raça na UEB “João do Vale”, tendo em vista que elas são muito mais privilegiadas como registro das atividades escolares coletivas do que os textos escritos nos projetos educativos das AECs.

Também, como vimos na concepção de fotografias como traço de um real, as imagens fotográficas não possuem significação nelas mesmas, não são apenas uma imagem, já que podem ser pensadas a partir do ato em que é produzida, de seu referente e de suas circunstâncias, o que implica a questão de sujeito em processo.

²¹ Significa a representação por contigüidade física do signo com seu referente. Essa concepção implica que a imagem indiciária é dotada de um valor todo singular ou particular, pois determinado unicamente por seu referente e só por este: traço de um real (DUBOIS, 1993, p. 45)

O que os (as) sujeitos entrevistados revelam sobre o ato de produção das imagens fotográficas, tem haver, sobretudo, com o desejo das profissionais de educação em questionar o ideal de branqueamento internalizado, apresentando às (aos) alunos (as) da UEB “João do Vale”, outros modos de vida diferentes, resgatando e valorizando a cultura africana.

As fotografias são produzidas a partir de ações pedagógicas muito específicas, as quais, intencionam possibilitar um outro olhar para si, um outro aprendizado cultural. A condição de organização e realização das AECs, bem como seu registro fotográfico é esclarecido assim:

Em 2004, a gente começou a enfatizar mais e programar melhor essas atividades de valorizar, trabalhando a consciência negra porque sabemos que a escola, na verdade, o bairro descende de quilombolas, apesar de não termos um estudo mais acentuado, mais científico dentro dessa questão, mas temos na escola muitos alunos que são negros, carentes, daí, nossos profissionais concordarem em trabalhar essa questão dentro da valorização da raça. Desde 2002, a gente vem trabalhando, mas se intensificou mesmo, com o I Tributo João do Vale em 2005, todos se envolveram, trabalhamos o livro “João do Vale” por seqüência, desde o dia em que ele nasceu até o dia da morte dele e cada professor trabalhou um tema. Trabalhamos o Dia da Consciência Negra, e também, estamos inscritos no Projeto Ética e Cidadania aprovado pelo MEC. Meu objetivo é resgatar essa identidade, dessas crianças, dessas pessoas em torno da nossa escola porque eu venho de família humilde, lutei muito para estar onde estou, enfrentei muitas barreiras. Acredito nesses trabalhos para elevar a auto-estima no espaço escolar (Entrevista no dia 19 de maio de 2007a)

Essas circunstâncias nas quais as fotografias foram produzidas são fundamentais para entendermos a relação destas com seu referente, com sua situação de enunciação, ou seja, do ato que a produz. Ela pode traduzir semelhança, atestando a existência de uma dada realidade (ícone), adquirir sentido (símbolo) e, mais ainda, ela é índice, ou seja, um traço, uma marca de algo.

Assim como a escrita, a fotografia é também carregada de significados que destacam as atividades e as relações humanas. Ela é reconhecível e legível, mesmo na ausência de seu referente e, sendo apreendida como traço, as imagens comunicam condições de possibilidades, ainda anterior à existência deste signo.

Então, para que pudesse compreender as práticas de produção das imagens fotográficas recorri à própria atuação ou formas de intervenção da gestão e coordenação pedagógica da escola, na construção de significados que visem positivar a cultura negra, pois, utilizando as fotografias, estas profissionais se empenham em informar as autoridades governamentais, pesquisadores (as), comunidade, enfim, em mostrar sua importância ou seu papel na construção de uma

representação coletiva, afirmando certos significados e reconhecendo-os como característicos daquele espaço.

Dessa forma, nas sessões que seguem discutiremos o trabalho pedagógico com as seguintes AECs: o Desfile Beleza Negra (2004), a Feira de Ciências Pluralidade Cultural (2005), o I Tributo a João do Vale (2005) e o Projeto Conhecendo João do Vale, tentando mostrar, por meio delas, como as profissionais da educação enunciam a idéia de reconhecimento e valorização dos (as) sujeitos negros na comunidade Argola e Tambor.

3.1 As atividades escolares coletivas

“[...] Ora, se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação de se deter no momento – logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado – que determina sua existência singular e limitada. Trata-se de suspender, no exame da linguagem, não apenas o ponto de vista do significado (o que já é comum agora), mas também o do significante para fazer surgir o fato de que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais. (Foucault, 2005b, p. 126)

As profissionais da UEB “João do Vale”, sobretudo, as que atuam na gestão, coordenação e apoio pedagógico, guardam em seus arquivos um conjunto de imagens fotográficas que se articulam como práticas discursivas, distribuídas e divulgadas em murais por ocasiões festivas. Tomando por base os estudos de Foucault (2005b), podemos dizer que estas fotografias guardam registro de acontecimentos determinados num tempo e espaço que definem nesta área social a existência de um conteúdo concreto ou a materialização de um tipo de discurso.

Mas, o que dizem essas imagens fotográficas produzidas no âmbito da realização dos dispositivos pedagógicos?

Nos vários acontecimentos registrados, as imagens estão ali, documentando sujeitos envolvidos nas práticas discursivas, em encenações congeladas, apresentando certa ambigüidade, já que podem enunciar, de um lado, intenções, desejos, sonhos, aspirações, satisfação, compromisso político, identificação individual. De outro, aversão, desprezo, sentimento de rejeição, mediante estranhamento e censura àquilo que se apresenta como “fora” dos padrões sociais ideais. Observemos então, o que as imagens seguintes lhes comunicam.

Fotos 5 e 6 – Desfile Beleza Negra por ocasião da Semana da Consciência Negra (2004)



Foto 5

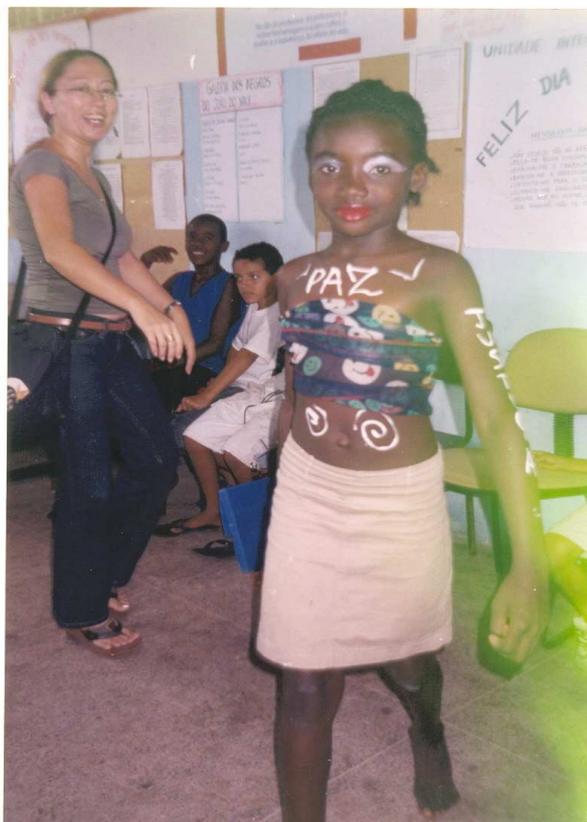


Foto 6

Enfim, estas fotografias estão comunicando instantes de situações relativas às questões raciais, desafios já superados e por ainda superar no espaço escolar. Elas sinalizam, ainda, o desejo dos (as) professores, gestão e coordenação pedagógica em realizar atividades que possa promover alguma ruptura com o “ideal branco” e de vivenciar uma experiência comprometida em resgatar a história do povo negro, recriando-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983)

As vestimentas, os olhares dos espectadores, o sorriso e as posturas dos professores representam o desejo destes de vivenciar situações que permitem aprender a conviver com as diferenças; valorizar a pessoa negra e seu estilo de vida, respeitar a cultura africana e ainda, despertar o interesse pela questão racial, mostrando que é possível discutir essas questões na escola, realizando mesmo um

movimento de estranhamento para depois passar a compreender a importância do outro, bastante diferente das artistas da televisão.

Fotos 7 e 8 – Desfile Beleza Negra por ocasião da Semana da Consciência Negra (2004)



Foto 7



Foto 8

Estas fotos mostram um conjunto de gestos desde a seleção do que deve ser fotografado até o momento em que elas são divulgadas nos murais da escola

acompanhadas por legendas que identificam o acontecimento, dando-lhes algum sentido.

Também, destacam a intenção de persuadir a quem olha, convidando os interlocutores a compartilhar com a escola ou não do momento congelado que as imagens fotográficas enunciam sobre a idéia de valorização da cultura negra “remanescente de quilombo”, contribuindo na construção cultural daquela espacialidade.

Não é somente os moradores de Argola e Tambor que buscam identificarem-se com o lugar, professores e professoras negras daquela escola se olham pertencentes àquela comunidade. Elaboram cartazes colocando-se como personalidades negras, mas, por que eles também não usaram vestimentas que retratam o estilo africano?

Fotos 9 e 10 – Feira de Ciências Pluralidade Cultural: desenvolvendo (cons)ciência (2005)



Foto 9



Foto 10

A escolha para exposição das personalidades negras da UEB “João do Vale deu-se, através da auto-identificação dos profissionais da escola, por meio de um questionário, sem que os mesmos soubessem o motivo pelo qual estavam sendo inquiridos sobre seu pertencimento racial. Quando os cartazes foram distribuídos nas paredes da escola, demonstrando reconhecimento e valorização pelo trabalho, luta e conquista de espaços outrora definidos a grupos privilegiados, aqueles que não se declararam negros, reclamaram não ter sido incluídos na lista das personalidades negras.

Podemos perceber neste fenômeno como a identificação com algo surge em ocasiões muito específicas para os sujeitos, mediante a possibilidade de construir uma identidade conforme o princípio de prazer e de preservação da vida, tendo em vista, o desejo de rejeitar qualquer experiência que o desvincule da “normalidade” cultural internalizada e aceita na nossa sociedade, mas que pode ser experimentada conforme a posição que este ocupe nas relações sociais (COSTA, 2003). Na situação analisada, o posicionamento das personalidades negras apresenta uma marca identitária reconhecida, valorizada e, portanto desejada pelos sujeitos.

A realização desses dispositivos pedagógicos com a tentativa de construir e modificar as experiências que os sujeitos têm de si mesmos mostra as maneiras como estes são fabricados dentro desse aparato institucional que é a escola. Com a produção de diferentes AECs, as profissionais da educação iniciam a reflexão sobre a constituição de um novo sujeito, elas questionam quem somos, como fomos construídos e lutam para reinventar outros sujeitos. Desse modo, os sujeitos escolares são levados a refletir sobre a sua condição racial através da sua participação nas AECs.

Além das atividades mencionadas sobre o *Desfile da Beleza Negra* e a *Feira de Ciências Pluralidade Cultural: desenvolvendo (cons)ciência*, destaco ainda o *Projeto Conhecendo João do Vale*, o qual analisarei na próxima secção e a realização do *I Tributo a João do Vale*. Este último conseguiu envolver todos os sujeitos escolares no sentido de divulgar e valorizar a atuação de João do Vale no campo artístico-cultural da sociedade brasileira.

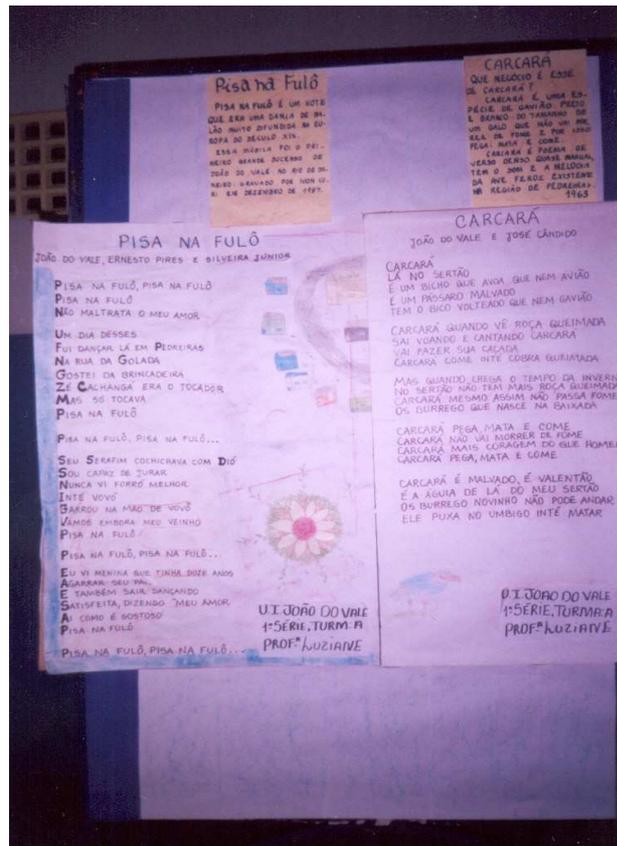
Para esta atividade a escola teve a participação dos cantores Rogério do Maranhão e Nato Araújo, os quais interpretaram algumas das canções de João do vale.

Foto 11 – I Tributo a João do Vale (2005)



Também, composições de João do Vale, como *Pisa na Fulô* e *Carcará*, bem como, textos que falam da vida deste cantor foram utilizados para reflexão dos alunos em sala de aula. Observe nas imagens que seguem.

Fotos 12 – Textos das músicas *Pisa na Fulô* e *Carcará*



PISA NA FULÔ

Um dia desses
Fui dançar lá em Pedreiras
Na Rua da Golada
E gostei da brincadeira
Zé Caxangá
Era o tocador
Mas só tocava
Pisa na fulô

Pisa na fulô, pisa na fulô
Pisa na fulô, não maltrata o meu amor.

Sô Serafim
Cochichava mais Dió
Sou capaz de jurar
Que eu nunca ouvi forró melhor
Inté vovó
Garrou na mão do vovô

CARCARÁ

Carcará
Pega, mata e come
Carcará
Não vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que homem
Carcará...

Lá no sertão
É um bicho que avoa que nem avião
É um pássaro malvado
Tem o bico volteado
Que nem gavião
Carcará
Quando vê a roça queimada
Sai voando e cantando
Carcará
Vai fazer sua caçada
Come inté cobra queimada
Mas quando chega o tempo da

V'ambora, meu veinho
 Pisa na fulo
 Pisa na fulo, pisa na fulo (...)
 Eu vi menina que não tinha 12 anos
 Agarrar seu par
 Também sair dançando
 Satisfeita e dizendo:
 Meu amor, como é gostoso
 Pisa na fulo

De madrugada
 Zé Caxangá
 Disse ao dono da casa
 Num precisa me pagar
 Mas por favor
 Arranje outro tocador
 Que eu também quero pisa na fulo

Pisa na fulo, pisa, pisa, pisa na fulo
 Vem cá, menina
 Que eu também quero
 Que eu também vou
 Pisa na fulo, pisa na fulo
 Não maltrata meu amor.

invernada
 No sertão não tem mais roça
 queimada
 Carcará mesmo assim não passa
 fome
 Os borrego que nascem na baixada
 Carcará pega, mata e come
 Carcará é malvado e valentão
 É a águia de lá do meu sertão
 Os borrego novinho não pode andar
 Ele puxa no bico inté matar
 Carcará
 Não vai morrer de fome
 Carcará
 Mais coragem do que homem
 Carcará
 Pega, mata e come...

(1950, mais de 2 milhões de
 nordestinos viviam fora de seus
 estados natais.
 10% do Ceará emigraram; 13% do
 Piauí; 15% da Bahia; 17% d
 Alagoas...
 Carcará, pega, mata e come)

(Paschoal, 2003)

Foto 13 – O Forró forrado

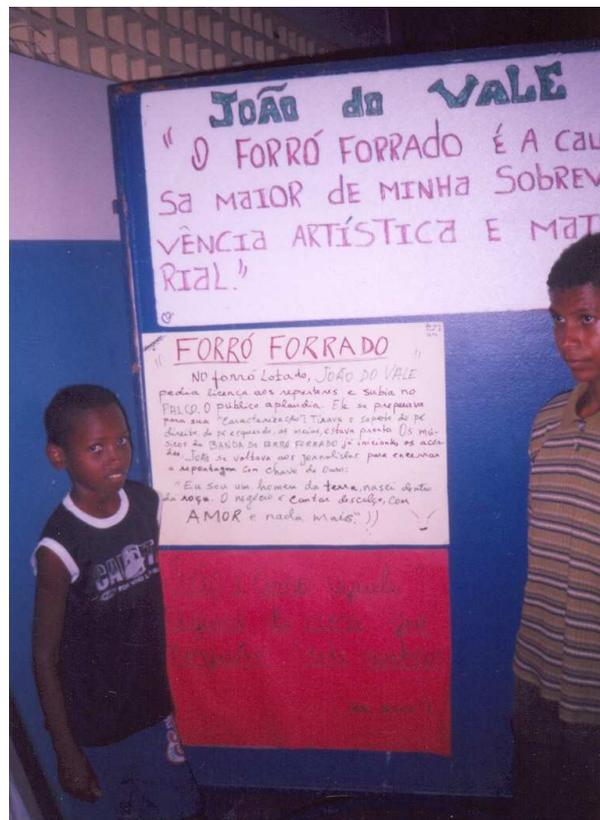


Foto 13

O que estas imagens podem fabricar depende da construção do olhar do sujeito, ou seja, os efeitos produzidos por essas imagens tornam-se ambivalentes porque são interpretadas em função das experiências que os sujeitos acumularam em suas trajetórias de vida e se o sujeito não participou dos momentos de produção das imagens fotográficas, ele poderá atribuir-lhes vários outros sentidos, pois o seu significado constitui um enigma, a não ser, como já dissemos, que tenha participado das situações de enunciação de onde a imagem provém (DUBOIS, 1993).

Por isso, entender como nos tornamos as pessoas que somos, questionando os significados construídos pelos dispositivos pedagógicos escolares, os quais despertam para a reflexão da relação dos sujeitos consigo mesmo, trata-se de uma tarefa ousada que requer também a compreensão das múltiplas realizações dos sujeitos.

Além disso, estas imagens também podem ser consideradas como dispositivos de visibilidade porque elas podem ser vistas de várias maneiras e estas diversas formas de olhar dependem das experiências de si, já que esta é histórica e culturalmente contingente, podendo, portanto, ser transmitida e aprendida. (LARROSA, 1995)

Em *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (1996, p. 40) mostra a partir da análise de Édipo Rei, que existem maneiras diferentes de olhar o cotidiano pelos pastores, pelos proféticos adivinhos e pelo rei. Para ele, “os olhares se correspondem um ao outro”. Como projeção da mente, as AECs representadas nestas imagens pretendem tornar algo visível, mas a visibilidade não está nem no objeto, nem no sujeito e sim naquilo que as AECs pretendem focalizar, educando, orientando e fabricando. Enquanto dispositivo pedagógico as AECs podem ser planejadas para determinar aquilo que se deseja ver. As análises de Larrosa (1995, p. 61) sobre isso aponta que

Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar, e esses são históricos e contingentes.

Essas AECs constituem, pois, enunciados através dos quais as profissionais da educação se posicionam discursivamente, visando construir positivamente maneiras diferentes de olhar os sujeitos negros. Elas são dispositivos pedagógicos utilizados para construir formas particulares de experiência de si,

produzindo relações reflexivas que as tornam possível. Entretanto, estes estilos de ação precisam que as profissionais da educação estejam teórica e metodologicamente bem fundamentadas acerca do *construcionismo social* para melhor conduzir tais estratégias de ensino.

Logo, estes acontecimentos congelados nestas imagens são vestígios de fatos que ocorreram, mas, como nos alerta Dubois (1993) são “artefato, uma construção humana”, por isso sua característica ambivalente que nos remete sempre a uma polifonia discursiva. Desse modo, cumpre ressaltar a necessidade de ficarmos atentos aos efeitos que essas imagens podem produzir, desde o momento da encenação até seu congelamento para divulgação.

3.2 Olhares diversos redescobrimos a negritude: o que pensam alguns sujeitos escolares

*Provavelmente todas as comunidades culturais, ou pelo menos as mais complexas, distribuem os indivíduos e os grupos sociais segundo dois princípios de vínculo hierarquizado que são concepções rivais de igualdade e de diferença com atribuição de hierarquia entre diferenças. A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura Santos, 2003)*

Na tentativa de captar as percepções dos sujeitos escolares sobre a realização das AECs na escola, me aproximei sobretudo daqueles sujeitos envolvidos diretamente nessas atividades, realizando com eles entrevistas abertas, mais também coletando outros depoimentos informais em meio a conversas.

Assim, coletei parte das informações sobre as vivências dessas atividades, por meio de *roda de conversa* com quatro (as) alunos (as) que participaram do *Desfile Beleza Negra por ocasião da Semana da Consciência Negra*.

Vale ressaltar que, antes da realização dessa *roda de conversa*, primeiramente identifiquei as salas de aula dessas crianças e aproximei-me da professora oferecendo-lhe ajuda nas suas atividades pedagógicas. Desse modo, colaborei com a professora nos ensaios da peça teatral e coreografia para o Dia das Mães ao mesmo tempo em que focalizava as crianças e interagia com elas, construindo uma relação afetiva, a qual foi imprescindível para a realização da *roda de conversa*, utilizando-a como *técnica projetiva* e possibilidade de realizar a entrevista aberta.

Damasceno (2005, p.125) emprega essa técnica no estudo da juventude, entendendo que o recurso ao filme, por exemplo, é capaz de induzir o telespectador para a problematização da realidade no momento em que eles traduzem conceitos e sentimentos nas suas falas. Para ela:

[...] procedimentos projetivos de pesquisa, ou seja, técnicas de captação de informações que atuam como de forma reflexiva, de modo que os sujeitos se projetem como num espelho e revelem os significados de fatos e

situações que, via de regra, são ocultados quando se usam outras técnicas, como observação, entrevista etc.

Na *roda de conversa* utilizei as fotografias do desfile como recurso indutor do problema para que fossem discutidas e questionadas pelas crianças. Esse procedimento permitiu perceber através das falas e dos gestos das crianças algumas idéias e sentimentos ao rememorarem sua participação naquele desfile. Vejamos algumas riquezas das suas falas:

- ✧ O professor organizou o desfile para mostrar os negros de antigamente.
- ✧ As professoras nos arrumaram para o desfile. Eu gostei!
- ✧ Não lembro muito bem o que comemoravam.
- ✧ Eu queria desfilar, mas as pessoas diziam que eu sou branca. Mas o professor deixou porque eu disse pra ele que eu sou mais ou menos negra.
- ✧ Eu aprendi que não devemos discriminar as pessoas negras. Devemos chamar pelo nome porque a pessoa pode ser presa.
- ✧ Eu não usaria estas roupas no dia-a-dia.
- ✧ Senti vergonha no início do desfile, mas depois foi legal.
- ✧ Isso é importante porque busca a memória dos escravos.
- ✧ Esse jeito de vestir é estranho porque eu nunca vi ninguém assim, desse jeito. (Caderno de campo – dia 11 de setembro de 2007)

Traduzindo suas falas e gestos, inicialmente pude ler que seus olhares mostravam-se repletos de curiosidades, confirmando que tal evento havia sim acontecido e eram eles mesmos os protagonistas daquele dia, ao mesmo tempo, em que relembavam outros colegas que estavam freqüentando a escola, mas no turno vespertino.

Ao recordarem que havia um professor na escola que gostava de organizar comemorações para os “negros”, destacaram que o Desfile Beleza Negra servia para mostrar como os negros se vestiam antigamente e para aprenderem a não discriminar pessoas negras; mas, como vimos, disseram que se vestiram como negros apenas para o desfile, mas que não usariam roupas assim no cotidiano, pois as regras normativas estruturantes do cotidiano constituem barreiras difíceis de serem ultrapassadas.

Diante desta polifonia discursiva, destaco algumas reflexões acerca dos sentimentos das crianças envolvidas numa proposta de valorização do sujeito negro.

Não lembrar o que se comemorava com o desfile, sentir vergonha e dizer que as vestimentas próprias da cultura negra não são apropriadas no nosso cotidiano mostra o quanto é difícil retornar deliberadamente à tradição africana, pois, os processos de mudanças socioculturais que se dão, sobretudo, na perspectiva do branqueamento é a história de apagamento das tradições africanas e ajustamento

ao padrão europeu branco, por meio da desvalorização da cultura e dos *atributos físicos* (COSTA, 2003) dos (as) sujeitos negros.

Isto pode ser percebido quando os (as) sujeitos negros repudiam sua cor, e o estilo de vida africano, assumindo o modelo de identificação branco que ele aprendeu violentamente a desejar e, possuído por esse ideal de branqueamento, é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e renegar toda condição que representa a identidade negra (COSTA, 2003).

É preciso compreender, ainda, o sentido de retorno ao passado, o que não significa assumir modos de vida dos africanos. Sobre isso, Prandi (2006, p. 105), ao discutir as religiões afro-brasileiras aponta a construção de uma *africanização*, entendendo-a como “reaprendizado da língua, dos ritos e mitos que foram deturpados e perdidos na adversidade da diáspora”.

Mas, a idéia de *africanização* presente no *dispositivo pedagógico* do desfile pode ser considerada *tática* (CERTEAU, 1994) de sobrevivência cultural, recuperando patrimônios e lutando pelo seu reconhecimento e valorização. É também reinventar tradições, sem voltar ao original primitivo.

Também, dialoguei com três profissionais que atuam na direção e coordenação pedagógica da escola; uma funcionária da área de serviços gerais que reside na comunidade Argola e Tambor, desde o período da ocupação; uma professora do ciclo de alfabetização e o professor que organizava as AECs na UEB “João do Vale” durante o período de 2004 e 2005.

Estes sujeitos escolares consideraram que o trabalho pedagógico realizado na escola visa contribuir para desenvolver uma consciência anti-racista a partir do resgate da cultura negra, realizando atividades de valorização das crenças, costumes, enfim, do modo de vida dos negros afro-brasileiros.

Com essa intenção, uma professora entrevistada apontou para a cor de sua pele e disse:

Eu sou negra, então acredito que seja fundamental trabalharmos essas questões *raciais*, com nossos alunos, nossos colegas para que eles se sintam valorizados também por serem negros. (Entrevista no dia 19 de maio de 2007b)

Para ela, a realização de AECs que explorem as relações raciais tem sido bem aceita pelos sujeitos escolares, em função de que a maioria dos (as) alunos (as), dos funcionários da escola e da comunidade são negros. Assim, as AECs, são

desenvolvidas para “valorizar tanto alunos quanto professores e funcionários em geral”.

Fazer com que as crianças negras se sintam valorizadas e aceitem-se negras tem sido o desejo dessas profissionais, ou seja, elas querem que estas crianças assumam seu pertencimento racial e percebam que a cor da sua pele não traduz inferioridade, estigma, que não deve ser impedimento para a sua participação em qualquer atividade social.

Mas, tem sido difícil realizar essa proposta, pois os significados internalizados pelas crianças, sejam negras, brancas, índias, enfim, são aqueles presentes em nossa sociedade que através das diferentes tecnologias sociais como a televisão, o rádio, o cinema, reproduzem padrões de beleza característicos dos sujeitos brancos. Um exemplo disso é relatado por uma professora que diz:

Em uma atividade que realizei com as crianças [7anos] sobre profissões, perguntei qual a profissão que elas gostariam de ter. Uma menina negra disse que gostaria de ser modelo e foi motivo de riso de toda turma. Perguntei a turma qual o motivo do riso e eles disseram que negros não podem ser modelos, pois não combina (Caderno de campo - dia 19 de setembro de 2007).

O que estas crianças sabem é que os negros estão fora do padrão exigido para ser modelo em nossa sociedade, além disso, não conseguem enxergar que já existem modelos negros (as), o que também nos leva a refletir sobre a invisibilidade da pessoa negra ou o(a) negro(a) que se aproxima do ideal branco quando passa a ocupar espaços sociais outrora lhes negado.

O estudo de Figueiredo (2004, p. 201) sobre o significado da mobilidade social para empresários negros mostra que existe uma certa tensão no cotidiano das pessoas negras de classe média, pois são sempre vistas “como estando *fora do lugar* sociologicamente construído e simbolicamente determinado”. Quando se refere a “inserção dos negros no mundo dos brancos”, a autora afirma que a reflexão sobre a condição racial que leva ao reconhecimento sobre o ser negro e ao discurso identitário surge somente na fase adulta.

Coloco para reflexão os limites das práticas pedagógicas quando tentam construir e mediar em sua *formação discursiva*, as experiências dos(as) alunos (as). Ora, estes sujeitos, considerados alvo desse processo, estão participando também de outros contextos sociais como a sua família, a igreja, o convívio na rua, o bairro, os comércios, a feira, etc. É necessário que a escola leve em conta esses contextos, questionando-os para que consiga realizar seu trabalho de desconstrução de

modelos inferiorizantes e modificação das *experiências de si*, contribuindo para evitar que os sujeitos negros reconheçam-se e valorizem-se tardiamente, como observou Figueiredo (2004) em suas pesquisas.

Um outro *estilo de ação* (CERTEAU, 1994) adotado pelas profissionais da educação diz respeito ao desenvolvimento do projeto educativo *Conhecendo João do Vale*. Esse *dispositivo pedagógico* teve como principais objetivos:

- ⇒ Proporcionar maiores conhecimentos sobre a vida e obra de João do Vale;
- ⇒ Incentivar o interesse pela contribuição de João do Vale para a cultura brasileira;
- ⇒ Articular as obras de João do Vale com os conteúdos de cada área de conhecimento desenvolvidos na escola;
- ⇒ Fortalecer as raízes culturais da comunidade à luz das composições de João do Vale;
- ⇒ Estimular através das artes e da Educação Física, representações que expressem a contribuição de João do Vale no campo cultural. (PROJETO CONHECENDO JOÃO DO VALE)

Nesse texto percebo o quanto a figura de João do Vale se torna para escola uma *referência*, que se configura em função da valorização do espaço de pertencimento, agindo como atração em seu desejo de conseguir conquistar respeito e posição social melhor (D'ADESKY, 2001). Com o estudo da vida e obra de João do Vale, as profissionais da educação buscam penetrar no pensamento dos sujeitos escolares. Vejamos o que pensam as especialistas da escola através do texto da justificativa do projeto:

O grande compositor e cantor João do Vale teve bastante contribuição á música brasileira na época do auge de sua carreira, entretanto com o passar dos anos o mesmo iniciou uma caminhada de abandono por parte do grupo dominante que controla a cultura, fazendo com que suas obras caíssem em esquecimento. Consideramos que como em nosso país a discriminação racial aos negros é marcante em nossas relações, fez com que este fato agravasse mais a situação de abandono de João do Vale, visto que esta é a mais crua realidade que a população negra sofre: a marginalização sócio-racial. Mas, apesar de tudo nos últimos anos da vida de João do Vale, alguns setores da cultura maranhense prestaram homenagens em respeito ao seu trabalho. Desta forma, o referido cantor escapou de ficar no anonimato por completo.

A partir destas homenagens, a Secretaria de Educação Municipal de São Luís prestou também sua homenagem dando o nome da Escola localizada na comunidade Argola e Tambor o nome de João do Vale, que coincidentemente os alunos e o cantor têm muitos aspectos comuns, como: a negritude, a pobreza, o abandono sócio-racial e a garra de continuar lutando através da sabedoria.

Neste sentido, o presente projeto têm como finalidade-mor resgatar a contribuição de João do Vale, bem como sinalizar para a divulgação através de várias gerações a importância que teve e tem no campo cultural brasileiro. Outrossim, que o projeto visa desenvolver a auto-estima positiva dos alunos e professores, pois o âmbito escolar é um espaço privilegiado de manutenção e/ou transformação de práticas sociais vigentes em nossa sociedade. Desta forma, à luz de uma perspectiva de transformação de

valores vigentes almejamos que o projeto possa contribuir com práticas que visem uma auto-estima do aluno, ou seja fazer com que os alunos acreditem que são capazes de desenvolverem suas potencialidades intelectuais. (Justificativa do Projeto Conhecendo João do Vale)

Fotos 14 e 15 – Atividades realizadas a partir do Projeto Conhecendo João do Vale (2005)

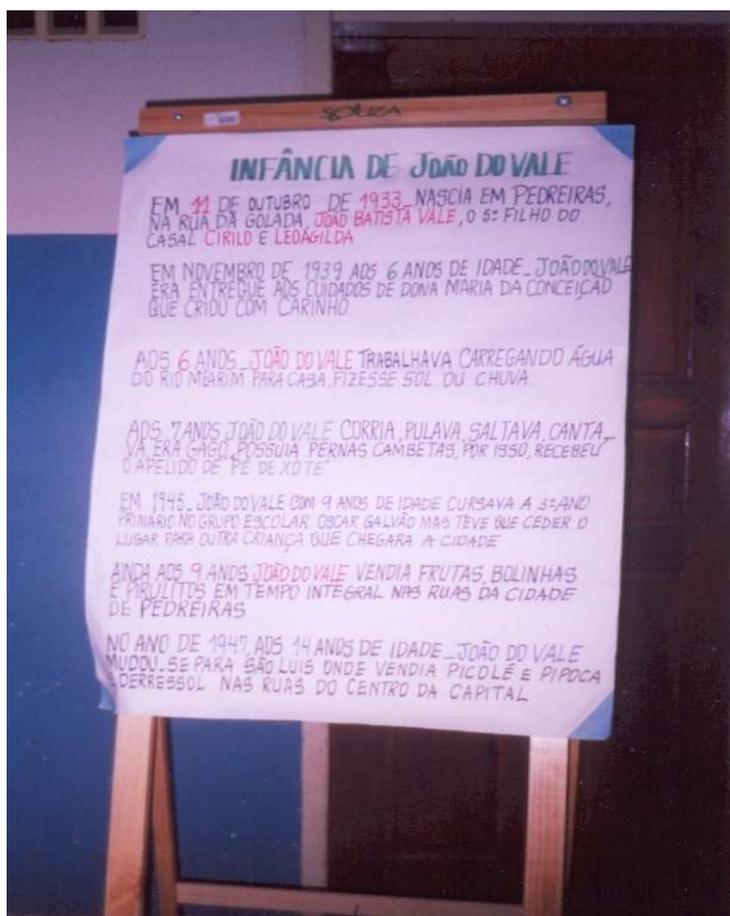


Foto 14



Foto 15

A realização desses dispositivos pedagógicos teve maior destaque na escola com a chegada do especialista em 2002, o qual, na *experiência de si*, traduzia o desejo de lutar pela desestabilização do preconceito e discriminação racial. Para ele, as AECs são formas de mobilizar estratégias de combate ao racismo.

O estudo de Michel de Certeau sobre a produção dos consumidores em *A Invenção do Cotidiano* mostra a ordem como uma arte, que ao mesmo tempo, é exercida, é burlada.

A forma como o professor especialista da escola decide lutar pelo fortalecimento das raízes culturais da comunidade e reconhecimento do modo de vida negro pode ser mais bem entendida a partir da noção de Certeau (1994, p.92) sobre *estilos de ação*, os quais criam para si “espaço de jogo para *maneiras de utilizar* a ordem imposta do lugar”, ou seja, a “ordem de Argola e Tambor” para construir significados que desejam.

Mas também, maneiras de utilizar o que determina a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a própria experiência dos sujeitos que direcionam as AECs, tendo vista, o processo de identificação destes com a comunidade considerada *remanescente de quilombo*.

É um trabalho que pretende modificar como os sujeitos descrevem a si e aos outros, semelhante com o que Larrosa (1994, p.57) descreve sobre o *dispositivo pedagógico*. Vejamos:

[...] qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

A partir da *experiência de si*, as AECs, se inscrevem dentro das relações de forças, delimitando as circunstâncias de que podem aproveitar-se. Desse modo, esses *dispositivos pedagógicos*, também podem ser vistos como *maneiras de fazer* que um grupo historicamente marginalizado pode empreender. Nesta ótica, as AECs não são *estratégia*, mas *táticas*, já que, Certeau (1994, p. 95) distingue-as assim:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado [...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...]. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, [...] é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Büllow [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Os profissionais da educação como representantes legítimos do Estado, sobretudo, aqueles da área de Supervisão Educacional que deriva de uma relação de força entre o Estado e as unidades escolares públicas e privadas, são porta-vozes autorizados²¹ e, por isso, conseguem servir tanto à burocracia estatal, como também vislumbrar um sentido político na sua atuação, tentando romper com normas culturais enraizadas porque as teorias não são simples construções individuais, mas produto dessas práticas culturais construídas, estruturadas e estruturantes, normatizadas e internalizadas.

O professor especialista inicia a sistematização desse trabalho pedagógico na escola, o qual tem aceitação de boa parte dos profissionais, pois,

²¹ Para Bourdieu (1996b, p. 89), o porta-voz autorizado consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio de seu trabalho agir sobre as próprias coisas, na medida que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador.

como estamos discutindo, tais atividades constituem *experiência de si* nestes sujeitos.

Com essas ações, os sujeitos tentam construir na escola um espaço de *negritude*, passando do negativo ao positivo, legitimando outros modos de vida que não é a eurocêntrica e valorizam “as heranças culturais de origem africana e a imagem do grupo como elemento substancial na ordem de referência étnica.” (D’ADESKY, 2001, P. 138).

Desse modo, é possível dizer que esses sujeitos escolares estão sim redescobrimo a *negritude*, pois, suas vozes reclamam pela aceitação social de todas as potencialidades dos sujeitos negros, assim como, o reconhecimento físico, moral, cultural e intelectual de seu grupo racial. É uma alternativa diferencialista que se posiciona, exigindo a aceitação do ser negro, valorizando o legado cultural e histórico da África-brasileira e, como afirma d’Adesky (2001, p. 140),

[...] a negritude brasileira é mais que uma concepção do mundo tradicional comunitário, pois também se volta para o reconhecimento de uma identidade diferenciada e para a valorização das culturas e religiões de origem africana. A negritude brasileira é matriz de um ativismo que situa sua ação no contexto de uma relação política de desigualdade. [...] a negritude vai além da simples identificação racial. Ela não somente é uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação da personalidade negra, mas também um argumento político diante de uma relação de dominação. Ela serve aos militantes como vetor entre as identidades pessoal e coletiva.

Assim é que os profissionais da educação conseguem “impor” suas idéias, utilizando a instituição escolar e o discurso pedagógico como *força autorizada*, fazendo uso das culturas difundidas pelas “elites” produtoras de linguagem que são objetos manipulados pelos praticantes que não são seus fabricantes. (CERTEAU, 1994).

4 DESAFIANDO PRESENÇA E AUSÊNCIA DE SUJEITOS GENERIFICADOS

“[...] a todas as modalidades diversas do não-dito que podem ser demarcadas sobre o campo enunciativo, é necessário, sem dúvida, acrescentar uma ausência, que, ao invés de ser interior, seria correlativa a esse campo e teria um papel na determinação de sua própria existência. Pode haver - e, sem dúvida, sempre há -, nas condições de emergência dos enunciados, exclusões, limites ou lacunas que delineiam seu referencial, validam uma única série de modalidades, cercam e englobam grupos de coexistência, impedem certas formas de utilização. Mas não se deve confundir, nem em seu status, nem em seu efeito, a ausência característica de uma regularidade enunciativa e as significações encobertas pelo que se encontra formulado.”
(Foucault, 2005b, p. 125)

A construção histórica das condições socioculturais das mulheres no Brasil compreende algumas especificidades que demarcam as suas trajetórias. Assim sendo, a relação da mulher com o trabalho constitui um desses elementos diferenciadores que posiciona de um lado mulheres livres e de outro, mulheres escravas.

Na obra: *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, Heleieth Saffioti (1979) discute as relações de produção da ordem escravocrata-senhorial e as fragilidades culturais no sistema de castas, apontando-os como aspectos importantes para a construção dos papéis que as mulheres desempenhariam nessa sociedade.

Desta análise destacamos a divisão do trabalho entre as mulheres. As “mulheres brancas” da casa-grande realizavam atividades do lar, supervisionando o trabalho na cozinha, dirigindo os trabalhos de fiação, tecelagem, costura, confecção de renda e bordados, organização de festas, etc.

Às “mulheres negras” restou o trabalho escravo, seja na produção agrícola desempenhando tarefas relativas à sementeira e colheita, na mineração, no comércio, nos serviços domésticos como arrumadeiras, lavadeiras, passadeiras, cozinheiras, ou, exercendo a função de amas-de-leite e mucamas.

Apesar da distribuição de papéis sugerir a existência de uma polaridade entre as mulheres, é preciso compreender também este processo de forma que não haja a naturalização da opressão e nem a construção de um modelo de passividade. Dentre outras autoras, Mott (1991) e Shumaker e Brazil (2000) destacam a existência de mulheres que atuaram em seu *espaço* rompendo os papéis que lhes foram destinados. Vejamos:

Mulheres que tiveram participação na vida política da Colônia como *Ana Pimentel* esposa de Martim Afonso de Souza e *Brites de Albuquerque* esposa de Duarte Coelho Pereira que assumiram, respectivamente, as rédeas do governo das capitanias exemplo de sucesso: São Vicente e Pernambuco.

Mulheres quilombolas como *Felipa Maria Aranha* que chefiava um quilombo “na cabeceira do rio Itapuru, que desemboca no rio Tocantins” (MOTT, 1991, p. 47) e também mulheres abolicionistas como *Adelina Charuteira* (séc. XIX) e *Maria Firmina dos Reis* (1825-1917).

Shumaker e Brazil (2000) mostram que *Adelina Charuteira* era uma maranhense que sabia ler e escrever, filha de uma escrava conhecida como Boca da Noite e de um rico senhor. Adelina interessou-se pelas manifestações e passeatas em favor da abolição através do seu trabalho como vendedora ambulante de charutos. Com esse ofício, Adelina passou a conhecer todo o espaço urbano de São Luís, o que lhe permitiu colaborar na articulação de fugas de escravos e escravas como foi o caso da escrava Esperança que conseguiu fugir para o Ceará com um comerciante português, de quem estava grávida.

Sobre a maranhense *Maria Firmina dos Reis*, estes autores destacam seu romance *Úrsula*, escrito sob o pseudônimo Uma Maranhense, o qual é considerado pelos críticos como um marco na literatura feminina abolicionista, além dos poemas, contos, charadas e impressões, que denunciam a questão da escravatura no Brasil.

Com esses exemplos quero mostrar o quanto muitas mulheres negras rompem com o destino de passividade e de opressão, através de sua participação política, isolada ou não.

A luta das mulheres negras pela transformação das situações preconceituosas e discriminatórias atravessa quatro séculos e, ainda assim,

atualmente vários estudos estatísticos²² têm apontado uma situação de marginalização da mulher negra. Este quadro social pode ser sintetizado com as análises de Nascimento (2003, p. 119) sobre a renda familiar, ao afirmar que se trata de um “*retrato da feminização da pobreza*”.

Esses estudos mostram o nível de desigualdade social entre homens e mulheres e, ainda, especificamente, entre os sujeitos mulheres. As reivindicações de grupos específicos, tais como as mulheres negras, tem se esforçado na ruptura com a noção de diferença sexual e na desestabilização da matriz heterossexual buscando “libertar a teoria feminista da necessidade de construir uma base única e permanente” (BUTLER, 2003, p. 23).

Carneiro (1985) também questiona a vertente feminista que ao referir-se á diversidade tem a inclinação para privilegiar atributos de sensibilidade ditos femininos, apresentando as mulheres numa problemática uniformizadora. Para ela, é necessário considerar a variável cor como elemento indispensável na configuração efetiva do Movimento Feminista.

Na busca por compreender os significados atribuídos às especificidades de gênero e de raça no contexto de algumas AECs, tentei articular as categorias gênero e raça, visando também perceber como a mulher negra é representada nessas atividades escolares, levando em conta as construções teóricas da idéia de *raça* que contribuem para o surgimento da categoria *negro* e as construções de *gênero* que analisam também o surgimento da categoria *mulher*. Contudo, observei que as mulheres negras não manifestam preocupação com a problemática das diferenças sexuais.

Durante a pesquisa, a questão racial foi se colocando com mais evidência já que, a realização das AECs tinha como foco principal a valorização da pessoa negra. Entretanto, enquanto dispositivo pedagógico construído na interação entre sujeitos escolares, as AECs constituem práticas sociais discursivas, nas quais entram em funcionamento determinadas concepções. Essas AECs, são marcadas tanto por especificidades de raça, como por gênero. Acontece que, em relação ao

²² Nascimento (2003) O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. Pinheiro & Soares (2003) Retrato das desigualdades: gênero, raça. Paixão (2003) Desenvolvimento humano e relações raciais.

*gendramento*²³, elas tendem a naturalizarem as diferenças sexuais, como mostrarei, analisando o dispositivo do Dia das Mães.

As mulheres que mobilizavam esforços em torno dos dispositivos pedagógicos estavam muito mais preocupadas com a sua condição racial, entendendo serem vítimas de opressão em virtude das diferenças raciais e não “sexuais”. Sobre isso Carneiro (1985, p. 41) diz que “há necessidade de privilegiar a questão racial sobre a sexual, ainda porque a opressão sobre a mulher negra na sociedade brasileira não advém originalmente de diferenças biológicas, e sim raciais”.

Diante disso, discutiremos neste capítulo como os significados de gênero aparecem nas AECs, mesmo não sendo alvo de discussão para as profissionais da educação e algumas implicações socioculturais para o silenciamento do gênero ao mesmo tempo que o tratamento das relações raciais começam a sair do silenciamento, ganhando evidência na realização das AECs.

²³ Utilizo o termo **gendramento** para designar espaços sociais marcados por especificidades de gênero nos quais a própria diferença sexual pudesse ser afirmada, tratada, analisada, especificada ou verificada, observando a própria limitação desse conceito e entendendo o gênero como “produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana”. (LAURETIS, 1994, p.208)

4.1 “Silenciando” o gendramento

São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas [...]. É a garantia de uma cidade tranqüila. Sua aparição em grupo causa medo. [...]

E os estudiosos da pré-história, que, a partir das pinturas rupestres, analisam hoje a que sexo pertenciam as mãos que pintavam, nos dizem que as mulheres estavam em toda parte: o que se imaginava agora está provado. As mãos falam por elas. (Michele Perrot, 2007, p. 17 e 36)

Os ditos pelas profissionais da educação sobre as AECs realizadas privilegiam, como já disse, a questão racial tal como sugere Carneiro (1985). Pretendo mostrar que a escola constitui sim, um espaço privilegiado para se trabalhar as questões de gênero e raça, mas é necessário que seus profissionais estejam preparados, ou seja, eles precisam se apropriar de formulações teóricas feministas e raciais para que possam reinventar este espaço e desconstruir modelos naturalizados, universalistas e homogeneizantes.

Quando Silva Jr (2002, p. 49) discute o silêncio escolar sobre a questão racial como forma de manutenção das diferenças, ele considera este silêncio como um “discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação racial”.

Na UEB “João do Vale” há uma tomada de decisão por parte das mulheres negras que estão dirigindo as atividades pedagógicas da escola, as quais carregam consigo uma vontade política de intervir para construir uma prática pedagógica anti-racista. Assim sendo, nesta realidade é possível deslocar o silêncio escolar apontado por Silva Jr (2002) para as questões de gênero.

Mas, me pergunto como um espaço ocupado prioritariamente por mulheres não trata pedagogicamente das diferenças sexuais? Onde está o feminismo? Em sendo o silêncio também uma forma discursiva, quais os significados atribuídos às especificidades de gênero neste discurso? A escola é um espaço gendrado, o qual as profissionais da educação podem utilizar, segundo Louro (2004, p. 124), para:

[...] subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes;

produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc.

Contudo, a escola permanece organizada na perspectiva da diferença sexual caracterizada pelo binarismo universal do sexo. Sobre isso Lauretis (1994) chama atenção para o perigo desta oposição conceitual continuar reproduzindo-se, retextualizando-se, permanecendo presa aos termos do próprio patriarcado ocidental. Vejamos, pois algumas práticas sociais escolares marcadas por especificidades de gênero.

Em relação a AEC por ocasião da comemoração do Dia das Mães, observei durante as apresentações de encenações, músicas e poesias como a mulher mãe é representada pelos sujeitos escolares. Assim, na tentativa de compreender as implicações concretas desses significados destaquei algumas situações que demarcam maneiras de ver a constituição do sujeito feminino.

No contexto da encenação, organizada por uma professora, tinha uma menina muito triste, representando crianças abandonadas e que vivem na rua, sendo que a esta situação atribui-se o fato desta criança não possuir uma mãe. Mas quantas crianças possuem mãe e vivem nas ruas? O que acontece com essas mães que não cuidam de seus filhos? Como que o cuidado tornou-se responsabilidade da mulher?

Badinter (1985) diz que o *amor materno* existe desde a origem dos tempos, mas não em todas as mulheres. Ela explica que há uma multiplicidade de experiências femininas, mesmo que submetidas a valores sociais dominantes, os quais determinam os respectivos papéis de pai, mãe e filho.

Ao historicizar o que motiva o comportamento materno, Badinter (1985), mostra o processo de construção da autoridade paterna e marital e também, descreve a concepção de infância até meados do século XVIII, cuja representação coloca a criança numa condição bastante negativa, sendo, portanto, classificada como um ser insignificante.

Com esses argumentos, Badinter (1985) explica que para além das condições sócio-econômicas que levavam as mães a entregarem seus filhos à amade-leite, havia a própria atitude da época em colocar o bem-estar da criança em último plano, ou seja, eram privilegiados os valores sociais tradicionais, como a

valorização da autoridade paterna e a desvalorização da infância, e mais, os próprios desejos e ambições de mulher.

Também não significa que todas as mães entregavam seus filhos a amas, pois, a multiplicidade de experiências maternas, como vemos ainda hoje, apresentava comportamentos diversos, independente da classe social, ou seja, não havia uma regra de que mães ricas faziam uso de amas e as pobres mantinham seus filhos em casa. Havia mulheres pobres que eram amas, mas que conservavam os filhos consigo e mulheres ricas que, embora, tivesse condição financeira que permitisse ocupar-se do filho, preferiam enviar os filhos às amas. Daí, Badinter (1985) relativizar a questão sócio-econômica, mostrando que o sentimento do amor materno é essencialmente contingente.

Por volta dos anos 1760-1770, proliferam outros discursos que permitem aos pais um outro sentimento em relação às crianças. Segundo Kehl (1998, p. 60), nesse período muitos pensadores e cientistas argumentam em suas obras que “o único lugar digno para a mulher é o lar e sua tarefa mais valiosa é aquela para a qual sua natureza a preparou – a maternidade.” Mas, é principalmente a obra de Rousseau *Émile*, publicada em 1762, que cristalizará a idéia de família fundada no *amor materno*. Vejamos, pois, essa representação na encenação que segue:

Algumas crianças se aproximam da menina solitária e inicia-se a seguinte conversação:

- _ Olá menina por que está tão triste?
- _ Porque eu não tenho mãe.
- _ Não fique triste Deus terá uma saída para você.
- _ O que você está fazendo aí?
- _ Hoje não é um dia agradável para mim.
- _ Olha, eu estou muito feliz e vou preparar um café especial para minha mãe. Mas tenho uma idéia! Vamos te levar para nossa casa e nossa mãe cuidará de você.

A encenação é finalizada com uma canção, que transcrevemos a seguir, dando grande ênfase à idéia de mãe cuidadosa e resignada.

Se eu tivesse minha mãe
 Não andava apanhando
 Não andava aqui sozinha
 Chorando pelos seus carinhos

É doce o nome de mãe
 Pra quem sabe apreciar
 Nós devemos uma conta a nossa mãe
 Que não podemos pagar

Eu choro pela minha mãe
 Quanto mais eu choro mais a dor cresce
 Eu choro pela minha mãe
 Ela não aparece
 (autor/a desconhecido/a)

Outras falas semelhantes aparecem na canção de uma coreografia:

Mãe, você não se lembra, mas eu não esqueci das suas noites
 De joelhos dobrados com rosto molhado, choravas por mim.
 Mãe, eu era pequeno, quando a senhora pra mim assim falou
 Deus, abençoe meu filho, pra que ele cresça no caminho do amor.
 Mãe sou teu fruto, no coração o amor
 Sou teu sorriso, tu és meu abrigo, na hora da dor (2x)
 (WELLITON, Nossa Mãe – As minhas canções preferidas)

Também através de mensagens como:

Mãe é aquela que cuida do seu filho.
 Quando nasce, ela quer logo abraçar, quer beijar...
 (alunas)

Esse dispositivo pedagógico demonstra como o discurso do *amor materno* se materializa ainda entre nós, graças aos argumentos de economistas, filantropos, filósofos, psicólogos e literários, que se preocuparam em delinear uma nova concepção de ser humano, na perspectiva do capitalismo nascente. Assim, cresce, no século XVIII, a exigência dos cuidados com a infância, delegando, sobretudo, às mães esta tarefa, tendo em vista a importância da população como riqueza para o Estado; as idéias de igualdade e felicidade e muitos outros argumentos de que as mulheres deveriam ocupar-se do trabalho familiar, principalmente da tarefa de amamentar os seus filhos.

Sobre esses ideais, existia e ainda existe, uma grande satisfação por parte da maioria das mulheres pela maternidade. Elas não aceitaram passivamente o discurso da feminilidade²⁴, apenas porque a educação de época as conduzia a uma situação de submissão. Segundo Kehl (1998, p. 94)

O casamento fundado nos ideais do amor romântico, a posição de rainha do lar responsável pela felicidade de um grande grupo familiar, a posse quase inquestionável dos filhos, tudo isto representou para a maioria das mulheres do século XIX um destino intensamente desejado, e para muitas um caminho de verdadeira realização pessoal.

Também, muitas mulheres utilizaram e ainda utilização tal condição, como tática de luta contra diversas situações de desrespeito e desvalorização do ser mulher.

²⁴ Segundo Kehl (1998, p. 58), **feminilidade** trata-se de um “conjunto de atributos próprios a todas as mulheres, em função das particularidades de seus corpos e de sua capacidade procriadora; partindo daí, atribui-se às mulheres um pendor definido para ocupar um único lugar social – a família e o espaço doméstico -, a partir do qual se traça um único destino para todas: a maternidade.

A linguagem presente durante a comemoração dos Dias das Mães concebe a maternagem numa visão, bastante essencialista, que naturaliza a feminilidade, neste caso, o *amor materno*, escolarizando sujeitos através de marcadores que confirmam e produzem valores sociais que hierarquizam as diferenças sexuais, tanto que aparece também no dispositivo analisado a manifestação do respeito, consideração e reconhecimento dos (as) filhos (as) em função deste tipo de maternagem. E, embora não exista na escola uma intenção pedagógica para o tratamento das diferenças sexuais, tal como acontece com a questão racial, esse dispositivo pedagógico do Dia das Mães mostra o quanto a escola reproduz arranjos tradicionais de gênero.

Então, o *amor materno* não é inerente às mulheres. Ele teve seus momentos de oscilação, variando de acordo com a sua cultura, ambições e frustrações. Apesar de atualmente, já vivenciarmos um novo traçado de amor – o amor paterno – ainda permanece a concepção cristalizada no século XVIII, pois as experiências vividas em cada momento histórico são formadas pela cultura herdada, mas também, pela cultura em “formação”. Assim, é preciso também desenvolver atividades que possibilite demonstrar maneiras de fazer a ruptura com este tipo de discurso que concebe o *amor materno* como natureza essencialmente feminina.

Dessa forma, vejamos o quanto estudos sobre *epistemologia feminista* podem contribuir para repensar e recriar alguns significados raciais e de gênero na perspectiva em que os sujeitos não precisem deparar-se com modelos naturalizados e hierarquizantes, nos quais as qualidades femininas, masculinas e raciais não sejam utilizadas para desvalorizar os sujeitos.

4.2 Pensando possibilidades de pedagogias feministas

Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto. [...] Os ganhos ou os danos dependem da perspectiva e possibilidades de quem vai tecendo a sua história. O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade.[...]
Viver, como talvez morrer, é recriar-se: a vida não está aí apenas para ser suportada nem vivida, mas elaborada.[...] Conscientemente executada. Muitas vezes, ousada. [...]
Questionar o que nos é imposto sem rebeldias insensatas, mas sem demasiada sensatez. Saborear o bom, mas aqui e ali enfrentar o ruim, suportar sem se submeter, aceitar sem se humilhar, entregar-se sem renunciar a si mesmo e à possível dignidade.
Sonhar, porque se desistimos disso apaga-se a última claridade e nada mais valerá a pena. Escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for.
E que o mínimo que a gente faça seja, a cada momento o melhor que afinal se conseguiu fazer.
 (Lya Luft, 2004)

A categoria gênero tem sua construção distinta de sexo, a partir da década de 1970, nas obras da historiadora Joan Wallach Scot, com o objetivo de romper com os estudos históricos construídos na perspectiva dos grupos sociais, compostos por homens brancos de classe média.

De acordo com Scott (1999), é preciso dar atenção aos sistemas de significados, ou seja, a maneira como os gêneros são representados na sociedade, pois, para ela sem significado não há experiência, haja vista que é através do discurso que os sujeitos historicamente se posicionam e produzem suas experiências, os quais fazem parte da linguagem cotidiana, constituindo ao mesmo tempo uma interpretação e algo que precisa ser interpretado.

Nessa acepção, a noção de gênero se materializa nas estruturas institucionais como, por exemplo, a família, a Igreja, o mercado de trabalho e a escola, sendo entendido como uma construção social, que se dá por meio da linguagem, desestabilizando paulatinamente as produções fundadas em análises

biológico-sexuais que produzem significações culturais dominantes, oposições binárias que marcam a diferença e justificam a inferioridade.

Esta concepção aparece no discurso das professoras e se materializa em determinadas ações dos sujeitos escolares. A escola possui um professor e este é designado para trabalhar sempre com a 3ª e 4ª série, pois não possui habilidade com crianças menores. Quando da organização das AECs na UEB “João do Vale”, as professoras têm a preocupação de ajuda-lo nesta tarefa. Uma professora, por ocasião da festa do Dia das Mães, relatou que:

Eu sempre pergunto ao colega, se ele deixa algumas de suas alunas – chamo as alunas porque os meninos não gostam dessas apresentações – participarem das apresentações que eu organizo. Eu fico com dó das meninas que gostam dessas atividades, e, você sabe, como ele é homem, não tem muito jeito pra isso. (Caderno de Campo, 9 de maio de 2007)

Scott (1995) pretende nos mostrar o quanto as teorias de gênero podem contribuir para desnaturalizar a distribuição dos papéis sociais entre homens e mulheres que destina exclusivamente à mulher, habilidades maternas.

Com essa idéia de construir um novo sentido sobre os códigos de percepção já instaurados, Scott (1995, p. 81-82) enfatiza a importância do “papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero”. Apoiada na escola francesa pós-estruturalista, tomando os estudos de Jacques Derrida sobre a desconstrução como meio de “analisar, leva em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, reverte e desloca sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas”.

Por isso, venho insistindo na reflexão sobre a importância da linguagem no espaço escolar para a compreensão de como os sujeitos são discursivamente construídos. É por meio da reinteração de discursos como o que mencionamos anteriormente que continuamos reproduzindo as diferenças sexuais com marcadores hierarquizantes.

É preciso questionar atitudes naturalizadas, pois, o que há de anormal, esquisito ou estranho em um professor confeccionar lembrancinhas para as mães de seus alunos? Naturalmente, ele está no lugar errado porque esta é uma atividade essencialmente feminina?

É a partir dos discursos pedagógicos e das normas disciplinares que se vão construindo alguns significados, através dos quais os sujeitos escolares tomam

para si como verdades. A escola pode ser um espaço de luta contra ações preconceituosas e discriminadoras, nela podemos desenvolver atividades rumo a desconstrução de modelos fundadas na inferioridade dos sujeitos e reconstrução de novos significados como pensa Alves e Pitanguy (2003, p.8):

Que a afetividade, a emoção, a ternura possam aflorar sem constrangimentos nos homens e serem vivenciadas, nas mulheres, como atributos não desvalorizados. Que as diferenças entre os sexos não se traduzam em relações de poder que permeiam a vida de homens e mulheres em todas as suas dimensões: no trabalho, na participação política, na esfera familiar, etc...

O questionamento dessas construções essencialistas permite também compreender o processo de construção das desigualdades sociais, analisando as formas de opressão sentidas pelos grupos sociais excluídos, desnaturalizando os esquemas de pensamento binários, pois de acordo com Scott (1995, p.85) o:

[...] processo de construção das relações de gênero poderia ser utilizado para examinar a classe, a raça, a etnicidade ou qualquer processo social. [...] O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder [...] é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.

As análises de Stuart Hall seguem nesta mesma perspectiva, quando destaca, em seus estudos sobre as comunidades étnicas britânicas, a categoria “raça”, aplicada geralmente aos afro-caribenhos devido a importância da cor da pele. Tal como Scott interpreta a noção de gênero, Hall (2006, p.66) explica que a noção de “raça” também constitui uma construção política e social sendo, portanto, uma “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder sócio-econômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”.

Consideramos a partir desta análise as categorias de “raça” e gênero como sendo práticas discursivas, uma vez que podem produzir um conjunto de significados materializados e lidos na experiência, os quais posicionam os sujeitos na realidade social.

O aspecto que defendemos para a compreensão de como a escola participa na construção social da identidade da “mulher negra”, por exemplo, não pressupõe um “determinismo construcionista” afirmando que apenas o discurso “constrói os sujeitos”. Entretanto, precisamos estar atentos ao processo de reiteração de normas regulatórias em que a escola produz e reproduz sujeitos, isto significa de acordo com Scott (1999, p.42) “recusar a separação entre “experiência” e linguagem e insistir na qualidade produtiva do discurso”.

A interrelação existente entre experiência e linguagem leva a formação de um sistema de significação. No caso da UEB “João do Vale” aparecem alguns significados raciais e de gênero, tanto nas AECs realizadas quanto nos textos e imagens que ficam dispostos em murais e por toda a escola como, por exemplo, o próprio nome da escola – João do Vale – e as placas de identificação das salas de aula, secretaria, biblioteca e diretoria. São signos que representam a idéia da escola de fortalecer as raízes culturais da comunidade a luz das composições de João do Vale. Observe nas fotos que seguem:

Foto 16 – Identificações das salas de aula e biblioteca – 2007



Com este argumento, recusamos também a separação entre as noções de “raça” e gênero, entendendo que estas categorias, sob a luz da perspectiva cultural e pós-estruturalista, permitem uma nova interpretação da existência das diferenças e das relações de poder entre grupos sociais diversos.

Esse processo de disputa por recursos simbólicos e materiais, tem na escola um ambiente fértil de disseminação em função daquilo que Foucault denominou *poder disciplinar*, já que a “escolarização” da diferença atua pelo disciplinamento que exerce sobre os corpos, fabricando estilos de comportamentos

socialmente “desejáveis”, através da imposição de exercícios e instituição de regulamentos. Machado (1979) aponta que esse poder disciplinar opera como um dispositivo que constrói sujeitos necessários para o funcionamento e manutenção da sociedade industrial capitalista.

A tecnologia do poder disciplinar vai estabelecendo o que é positivo ou negativo neste local onde se realizam as AECs. Isto pode ser observado desde a estrutura física e a delimitação deste espaço por meio de um muro, com horário de entrada e saída e estabelecimento da posição de cada sujeito, vigiando e julgando comportamentos individuais.

Nesse espaço interno dividem-se também os papéis sociais entre meninos e meninas e os banheiros são identificados seguindo essa classificação. As brincadeiras durante o recreio são também distribuídas, levando em conta essa lógica, assim, os meninos praticam o tradicional *futebol* e as meninas ocupam-se em *pular corda*.

Aparece assim, o controle das ações dos indivíduos, quem deve pular corda, jogar futebol e confeccionar lembrancinhas e trabalhar na organização da festa para o Dia das Mães, de acordo com as classificações já estabelecidas culturalmente.

Um estudo do espaço escolar na perspectiva pós-estruturalista oferece a possibilidade de se examinar a lógica desse discurso do jogo da diferença como paradoxo para reinterpretar os próprios signos dominantes, uma vez que estes também são polissêmicos. Significa ir além do sentido lingüístico e considerar, na perspectiva de Foucault (1996), como jogos estratégicos de ação e reação, pergunta e resposta, dominação e esquiva, luta, enfim, como práticas sociais fundadas e refundadas no decorrer da história.

Com isso, Louro (2001, p. 70) propõe analisar o gênero na escola ressaltando que:

Se os gêneros são “construídos” ou “produzidos” socialmente e não são o resultado final de um acidente biológico, então todas as instituições sociais (e especialmente uma instituição encarregada da formação dos indivíduos) estão implicadas nesta produção [...] os gêneros se fazem em relação, se constituem através das práticas sociais, levadas a cabo nas trocas cotidianas e banais: os gêneros são feitos a partir ou através de múltiplos discursos, símbolos, regras, representações. Ora, o espaço escolar é, privilegiadamente, um espaço de símbolos, de convenções, de regulamentos.

E, como afirma Derrida (2005, p. 235), “trata-se de colocar expressa e sistematicamente o problema do estatuto de um discurso que vai buscar em uma herança os recursos necessários para a des-construção dessa mesma herança”.

Assim, é possível recorrer à epistemologia feminista levando em conta a abordagem derridiana presente nas análises de Young-Eisendrath (1993, p. 180) sobre a dimensão de desconstrução e reconstrução:

Em termos de desconstrução, o feminismo oferece uma crítica a hipóteses culturais e psicológicas de inferioridade do gênero feminino e toda as atividades e preocupações associadas com as mulheres. [...] O aspecto de reconstrução [...] é a articulação do sistema de conhecimento feminista através de novos contextos sociais, novos significados e novos discursos sobre trabalho e identidade femininos.

Ainda trabalhando com noções derridianas, os estudos de Hall (2006) e Silva (2000), utilizam o conceito de *différance* para pensar os processos de produção das identidades num movimento entre fronteiras de marcação das diferenças. Hall (2006, p.58) toma emprestado de Derrida essa noção de *différance* porque se trata de “um sistema em que cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos [significados], através de um jogo sistemático de diferenças”.

Trata-se fundamentalmente da transformação dos paradigmas disciplinares por meio da reflexão crítica sobre os critérios de cientificidade existente, suscitando a emergência de práticas de resistência e luta pela garantia de direitos fundamentais. Assim sendo, Carneiro (1994, p. 188) diz que:

a identidade feminina é hoje, antes de tudo um projeto em construção que passa, de um lado, pela desmontagem destes modelos introjetados de rainha do lar, do destino inexorável da maternidade, da restrição ao espaço doméstico familiar e o resgate de potencialidade, abafado ao longo de séculos de domínio da ideologia machista e patriarcal.

Mas, por outro lado, a identidade feminina, enquanto projeto em construção, é fundamentalmente o esforço de construção da plena cidadania para mulheres.

Vale ressaltar, o cuidado com as oposições binárias quando se busca a afirmação da identidade. Silva (2000) adverte-nos que esse processo pode conduzir a marcação da diferença, implicando nas operações de incluir e excluir. Como podemos construir práticas sociais escolares que não apenas reconheçam identidades e diferenças, mas que questionem a sua produção como relações de poder? Penso como Boaventura Santos (2003), que temos sim, o direito de lutar por

igualdade social quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando esta igualdade nos descaracteriza.

Castells (1999, p.22) entende identidade como sendo um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural”, o qual pode ser formado a partir de instituições dominantes conhecidas como *identidades legitimadoras*. Para ele, este tipo de identidade entrou em crise estrutural, emergindo com força as comunidades culturais articuladoras da nova resistência ao dissociarem-se das instituições do Estado e acionarem *identidades de resistência* e de *projeto*.

Mas, no caso da UEB “João do Vale”, será possível encontrarmos em seu interior *identidades de resistência* que se encontram em condições desvalorizadas, formando *comunas culturais* que operam como agentes coletivos de transformação social, construindo novos significados em torno de uma *identidade de projeto*. (CASTELLS, 1999)

São *comunas culturais* formadas por àquelas profissionais da educação, sobretudo professores (as) e especialistas negros (as) que se identificam com a questão racial, por isso a ênfase maior na idéia de combate ao racismo, pois ainda não há militância feminista nesta realidade e nem fora ainda “despertado” o reconhecimento de práticas preconceituosas e discriminatórias, no que concernem as diferenças sexuais. Ademais, quando se fala em igualdade social, os sujeitos estão sempre se referindo as diferenças de classe, enfatizando as questões econômicas, tal como explica uma professora ao ser questionada sobre o fato das atividades estarem direcionadas à valorização do negro. Perguntei-lhe como fica a *pessoa*²⁵ mulher, ela respondeu assim:

A sociedade em geral precisa de um olhar diferenciado, independente dessa comunidade, seja ela negra, seja a mulher, seja o homem, ela precisa de um olhar diferenciado por se tratar de uma comunidade carente, independente de qualquer gênero, qualquer cor. (Entrevista no dia 19 de maio de 2007b)

É possível que nosso descontentamento com os discursos pedagógicos e normas disciplinares que predominam no cotidiano escolar, resultem em

²⁵ Young-Eisendrath (1993) entende *pessoa* como sendo uma construção de experiência primária, de primeira ordem, que se refere a uma unidade corpo-e-mente, uma mente corporificada ou um corpo espiritualizado. As pessoas são visíveis em público e são dotadas de todos os tipos de poderes e capacidade para desenvolver ação pública, significativa [...]. “Pessoa” se refere a um ser humano que é ao mesmo tempo um ponto de ação (atuação, intencionalidade, movimento) e um ponto de vista (cognição, mentalidade, percepção). Através de nossos relacionamentos com outras pessoas, nós (seres humanos) nos tornamos pessoas.

manifestações utópicas, entretanto, constitui sim, um discurso de inquietação e problematização de que, a realidade social construída numa abordagem universal e essencialista, leva a subalternização da diferença e não contempla as especificidades culturais dos diversos sujeitos. Carranza (2002, p.31-32) nos mostra isso muito bem a partir de uma abordagem de antropologia feminista, dizendo que:

No debemos intentar reducir a las mujeres a una sola categoría: la situación de una mujer afgana no tiene nada que ver con la de una mujer española, de la misma forma que la situación de una profesional liberal no es comparable a la de una mujer sin recursos económicos, con unas cargas y unas preocupaciones diferentes.
[...] cualquier análisis de una sociedad debe tener en cuenta las relaciones de género como relaciones de poder presentes en cualquier tipo de organización humana.

Os estudos de Foucault (1988) mostram como as estratégias de poder enunciadas por meio de instituições como a Igreja, a escola, a família, o consultório médico e de saberes científicos como a medicina, a psiquiatria e a biologia definem o permitido e o proibido, atribuindo um papel de normalização e patologização de toda conduta.

Como vemos, estes espaços são legitimados para produzir discursos de “verdade”. Em se tratando da escola, a autoridade de seu discurso permite instituir identidades invisíveis e marcadas, ou seja, invisíveis por ocupar posições privilegiadas sendo representadas como “normais” e marcadas por se constituir fora da norma, do padrão. Ela escapa do “normal” tornando-se “desviante”. (LOURO, 2000)

Assim, temos um processo de afirmação de identidades e “escolarização” das diferenças a partir de práticas discursivas, já que o ato de instituição é também, na concepção de Bourdieu (1996), um ato de comunicação que tende a produzir o que ele designa.

A noção de performatividade como *citacionalidade* de Butler (2001) também nos ajuda a sustentar que a força das práticas discursivas escolares produzem efeitos materializadores na construção dos sujeitos, pois a reiteração de uma norma ou conjunto de normas tende a adquirir *status* de ato presente, ocultando ou dissimulando as convenções das quais ela é uma repetição.

Portanto, com estes estudos podemos ter a possibilidade de utilizar o espaço escolar para a construção de certos significados culturais que possam, conforme (AEBISCHER, 1993), problematizar o modelo de conhecimento racionalizado, essencialmente político e Ideológico, pautado na dominação da

natureza pela ciência e pela tecnologia para anunciar um novo tipo de sociedade ao descobrir a importância das experiências pessoais. Questionar a escola como *locus* autorizado para “formar sujeitos” trata-se de uma possibilidade para subverter o processo de construção dos significados raciais e de gênero. Uma outra “escola” ou outra pedagogia é possível?

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: despertando para um ofício intelectual e militante nos dispositivos pedagógicos

*Eu sou aquela mulher
A quem o tempo ensinou.
Ensinou a amar a vida
E a não desistir da luta
Recomeçar na derrota
Renunciar a palavras
E pensamentos negativos [...]
Apreendi que mais vale lutar
Do que recolher tudo fácil.
Antes acreditar do que duvidar.
(Cora Coralina)*

O estudo de como especificidades de gênero e raça são significadas no contexto de algumas atividades escolares coletivas – AECs na Unidade de Educação Básica “João do Vale”, principalmente durante o período de 2004-2007, permitiu-me refletir, sobre *as ações dos sujeitos nesse espaço*, a qual sintetizo com as palavras de Bourdieu (2004c, p. 161):

As lutas simbólicas a propósito da percepção do mundo social podem adquirir duas formas diferentes. Do lado objetivo pode-se agir através de ações de representação, individuais ou coletivas, destinadas a mostrar e a fazer valerem determinadas realidades: penso, por exemplo, nas manifestações que têm como objetivo tornar manifesto um grupo, seu número, sua força, sua coesão, fazê-lo existir visivelmente; [...] Do lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e avaliatórias: as categorias de percepção, os sistemas de classificação, isto é, em essência, as palavras, os nomes que constroem a realidade social tanto quanto a exprimem, constituem o alvo por excelência da luta política.

Com isso, a atuação das profissionais da educação em direção a realização de *dispositivos pedagógicos*, fundados na valorização da cultura negra se dá em função de seus esquemas de percepção construídos durante suas vivências cotidianas na luta pelo reconhecimento da dignidade humana de negros e negras; pela reivindicação de alguns moradores que, autodenominando-se *remanescente de quilombo*, construíram sua espacialidade e pela ação do Estado, através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, ao fomentar ação afirmativa que

pretenda minimizar as barreiras que dificultam a participação social dos grupos sociais historicamente marginalizados, por meio de medidas legais.

A reivindicação pelo tratamento pedagógico das relações raciais no espaço escolar, conquista das lutas do movimento negro, passa a ter sustentação em políticas educacionais de *ações valorizativas*, autorizando as profissionais da educação – militantes intelectuais – a combater os problemas de discriminação racial no âmbito escolar. O exemplo disso, temos a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

No entanto, as políticas de *ações valorizativas*, diferentemente das *ações afirmativas*, são permanentes e destinadas a atender não somente o segmento discriminado, mas, toda a população, necessitando assim, de um longo período para permitir que ocorram mudanças no sistema educacional.

Outra consideração que faço acerca desse estudo, diz respeito, a *formação discursiva* (FOUCAULT, 2005b) pela qual, as profissionais da educação, sobretudo o corpo dirigente da escola, utiliza os *dispositivos pedagógicos* – AECs. O discurso da perspectiva racial foi muito mais privilegiado por essas mulheres negras não conjugando a problemática do *racismo* e do *sexismo* que recai simultaneamente sobre esse grupo sociocultural.

Ao examinar a maneira como os *discursos* podem ser considerados fenômenos construtivos capazes de moldar as identidades e práticas dos sujeitos, num sentido ainda *performativo*, cuja prática discursiva produz efeito com aquilo que enuncia, foi possível, questionando sistemas de significação, entender o processo de atribuição de sentidos com que os sujeitos representam a realidade ao mesmo tempo em que são por ela representados.

No trabalho de descrição da ação dos (as) sujeitos não se teve a preocupação em apontar os limites da abordagem em torno do discurso. Antes, porém, a inquietação foi impulsionada mesmo pelo desejo de entender e demonstrar como os sujeitos significam e são significados na realidade social, fazendo uso da linguagem verbal e não-verbal no universo de uma escola municipal.

Nessa realidade percebi a importância de um sistema lingüístico e cultural muito ligado, é claro, às relações de poder, na construção da realidade social daqueles sujeitos e, o quanto é conflituoso o processo de desconstrução de um

discurso internalizado, pois, como vimos no diálogo com os estudos de raça e gênero, o discurso científico disseminado a partir do final do século XIX, ainda está bastante presente em nossa realidade.

Então, os conceitos nativos como: *Argola e Tambor*, *Comunidade Negra*, *Comunidade Remanescente de Quilombo* e os artefatos encontrados (cachimbo – punhais – argolas – correntes), constituem referenciais simbólicos responsáveis pela organização das atividades pedagógicas da escola. E mais ainda, produzem efeitos externos, engendrando experiências, como por exemplo, a indicação do nome da escola (UEB “João do Vale”), a solicitação da SEMED para a realização de projetos sobre a questão racial e as diversas instituições governamentais e não-governamentais que procuram a escola para também desenvolver atividades voltadas para essa questão.

Os *dispositivos pedagógicos* como: O Desfile Beleza Negra (2004), A Feira de Pluralidade Cultural (2005), O I Tributo João do Vale (2005) e o Projeto Conhecendo João do Vale (2005), quando analisados através das imagens fotográficas, mostram que o processo de significação é fundamentalmente *indeterminado, sempre incerto e vacilante* (SILVA, 2000), comunicando algo aos sujeitos de forma ambivalente, ou seja, ora esses dispositivos enunciam aos sujeitos a possibilidade de afirmação e valorização de uma identidade racial, ora enunciam a negação dessa identidade.

Isto acontece porque, enquanto imagem *indiciária*, a fotografia opera na ausência do sujeito, sendo necessário que se esclareçam as circunstâncias de sua produção.

Ao serem dispostas no mural da escola, mesmo com as legendas informando do que se tratam as imagens, àqueles que não estão informados das circunstâncias de como elas foram produzidas, ao apreciá-las apóiam o trabalho realizado, manifestando identificação ou sentimento de desprezo, desaprovando a idéia.

A ausência dos sujeitos que contextualize a produção dos *dispositivos pedagógicos* provoca tal reação porque os efeitos que as imagens fotográficas produzem também estão relacionados com as *experiências de si*. Apesar de, estes dispositivos serem planejados para determinar aquilo que se deseja ver, os sujeitos os percebem a partir de suas experiências, daí a existência do conflito e a dificuldade de se constituir ou se transformar a *experiência de si* (LARROSA, 1994).

Os sujeitos significam a realidade social a partir da experiência de si, é assim que eles constroem os significados raciais e de gênero. No que se refere à identidade racial, esta passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente e a não identificação passa pelo processo de branqueamento inculcado, que “sugere um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar com a miscigenação e pela assimilação cultural” (MUNANGA, 2004, p. 121) conforme os significados que tenham sido construídos nas trajetórias de vida dos sujeitos.

Nesse sentido, os significados que as mulheres negras da UEB João do Vale continuam lutando para reconstruir, a partir dos *dispositivos pedagógicos* passa prioritariamente pela ressignificação do discurso racista, permanecendo um silenciamento no que diz respeito ao tratamento das relações de gênero.

Este silenciamento não quer dizer que a escola não seja um espaço gendrado, pois, como vimos os significados de gênero estão presentes em toda a dinâmica das relações sociais que se dão neste espaço. O que os sistemas de significação nos mostraram, neste estudo, é que a escola continua organizada dentro das diferenças sexuais, fundada na matriz heterossexual e patriarcal, numa concepção essencialista que naturaliza atributos de feminilidade e masculinidade, e, seus lugares sociais, enquanto que, acerca das relações raciais, buscam-se *estilos de ação* (CERTEAU, 1994) para valorização das diferenças étnico-raciais.

A problemática das diferenças sexuais geralmente é elaborada parcialmente quando se privilegia outras categorias de análise como a classe, etnia ou raça. Assim sendo, temos o desafio de não deixar esvaziar o discurso feminista em detrimento de outras reivindicações, mesmo quando nos engajamos num feminismo particularizado como é o caso do movimento homossexual e do movimento de mulheres negras. Não é isso que querem as estudiosas feministas negras. Sobre isso, Guibernau (1997, p. 99) chama atenção para o fato de que:

O feminismo negro considera o feminismo ocidental racista porque este deixa de tratar como essencial a luta anti-racista, que deve estar dentro dos parâmetros de um movimento social relativo aos meios pelos quais as mulheres tem sido oprimidas.

A luta para inserir tanto a perspectiva feminista, quanto a afirmação das questões raciais no âmbito do feminismo negro tem provocado muitas discussões acerca do reconhecimento das “nuances que constituem a diversidade das mulheres

negras: tons de pele, sexualidade, pertencimento geográfico, práticas culturais, níveis de instrução, dentre outras variáveis” (SHUMAHER; VITAL BRAZIL, 2007b).

Mas, para que seja privilegiado o tratamento das questões de gênero nas lutas de valorização da identidade racial é necessário realizar ações de “feminização” das questões raciais, para tanto, as mulheres negras ou militantes das questões raciais precisam buscar também os espaços feministas para desenvolver uma “dupla militância” nos limiares do racismo e do sexismo.

A ausência de estudos sobre a *epistemologia feminista* na formação pedagógica de professores e professoras faz com que se obscureça a discussão ampliada das relações de gênero, predominando ainda uma abordagem essencialista, mesmo quando tratamos especificamente das questões raciais.

O raciocínio da visão iluminista, o qual sustenta uma vertente feminista com marcadores universais, heterossexuais, branco e de classe, foi inicialmente desestabilizado pelas mulheres negras, seguido pelas mulheres lésbicas, mas continua nosso grande desafio em romper com a visão moderna que entende a constituição de sujeitos iguais.

Se continuarmos polarizando as relações estaremos correndo o perigo de sempre enquadrar os sujeitos naquelas posições marcadas como superiores. Minha posição é a de pensarmos os sujeitos num sentido relacional, isso significa, também, fugir da inversão do jogo nas relações de poder, mas, pensar em formas de *existência compartilhadas* (YOUNG-EISENDRATH, 1993) em que os sujeitos sejam homens, mulheres, brancos, negros, índios, homossexuais, enfim, possam ser respeitados em suas diferenças.

Esse é um grande desafio que se coloca para todos nós que militamos pela emancipação de algum segmento social, pois nos indignamos e, muitas vezes, o que importa é empreender uma luta contra processos de inferioridade internalizados para reivindicar um poder pessoal fruto de nossas próprias experiências.

A vivência desta pesquisa permitiu-me refletir sobre as possibilidades que os estudos feministas podem oferecer tanto como uma epistemologia da prática dos (as) sujeitos, podendo constituir-se ferramenta conceitual nos trabalhos pedagógicos; como um movimento social, pois, a partir deste a *epistemologia feminista* pode ser utilizada também como forma de construir uma prática

pedagógica política, pois, por que somos pesquisadores (as) das relações raciais e de gênero?

Se faço opções ou decido lutar por um futuro melhor é porque as tradições do passado, ou seja, a criação de um padrão legítimo de tipo de feminilidade e de atributos raciais, ainda incomoda, afetando nosso presente, normatizando e estruturando algumas condições da ação humana neste presente. Isso permanece nos angustiando, nos inquietando e, portanto, reclamando uma *deliberação prática em função da mudança pretendida*. Nesse sentido, estou concordando com Grosholz (1993, p. 200), quando ela afirma que

[...] queremos mudar a realidade social de acordo com a nossa percepção de certo tipo de desigualdades; e parte dessa mudança está em que as mulheres tenham um papel mais amplo, mais ativo na construção da realidade social. Queremos criticar o mundo como ele é agora, de acordo com determinados princípios morais e queremos que as pessoas (inclusive nós) ajam de maneira diferente no futuro.

A perspectiva que orientou este estudo buscou conhecer as origens do discurso que confere às mulheres negras uma posição social, afim de que se possa refletir sobre o processo de construção desse lugar fixado, como vimos, por meio de discursos científicos.

Recuperar esses discursos não se trata de sugerir que estes possam nos revelar “verdades” sobre a constituição dos (as) sujeitos, mas pretende desnaturalizar o que fora culturalmente construído, demonstrando como diferentes tipos textos constroem nossas interpretações acerca da realidade social.

Uma situação que demonstra isso, na realidade estudada, é o conflito com o próprio nome da comunidade *Argola e Tambor* que, no entendimento dos (as) entrevistados (as), trata-se de um nome que *tem tudo haver com escravos, tudo haver com negros, por isso a resistência em alguns assumirem que moram no bairro Argola e Tambor*. Ademais, o que este termo pode materializar é contra a vontade da maioria que possui e deseja permanecer com o branco internalizado, cujo padrão legítimo na sociedade, possibilita essa atitude de negação em função de toda a construção de atributos desvalorizados sobre o povo negro.

As discussões sobre as relações raciais e de gênero estão longe de serem esgotadas. O referencial teórico-metodológico adotado neste estudo faz uma crítica às formas naturalizadas da constituição dos sujeitos; prioriza os significados por eles construídos, possibilitando acrescentar outros significados acerca do conflito racial na formação de comunidades remanescentes de quilombo e traz para a

discussão acadêmica alguns significados raciais e de gênero construídos no espaço escolar, buscando provocar outras discussões à medida que estas problematizem o processo de construção discursiva dos sujeitos, a partir das relações raciais e de gênero.

Biografias de mulheres e homens negros representativos para a luta e resistência contra a escravidão. *

ADELINA (Séc. XIX)

A Charuteira

Nasceu em São Luís do Maranhão, filha de uma escrava conhecida como Boca da Noite e de um rico senhor. Ela e a mãe recebiam, por parte dos senhores, tratamento diferenciado dos demais escravos. Adelina, que sabia ler e escrever, ao completar 17 anos não viu cumprida a promessa de libertação feita pelo pai.

Adelina era a encarregada de vendas: duas vezes ao dia, ia pela cidade entregando tabuleiros de charutos de botequim em botequim, e vendendo avulso para os transeuntes. Em sua peregrinação, procurava parar sempre no Largo do Carmo, onde estudantes do Liceu eram seus fregueses. Aí teve a oportunidade de assistir a numerosos comícios abolicionistas promovidos pelos estudantes nas escadarias da escola. Apaixonou-se pela causa e passou a freqüentar manifestações e passeatas em prol da abolição da escravidão. O ofício de vendedora levou Adelina não só a formar uma vasta rede de relações, mas também, a conhecer todos os meandros da cidade. Sua facilidade em circular pelas ruas tornou-se seu maior trunfo na luta contra a escravatura, pois possibilitava que os ativistas do movimento antecipassem fugas de escravos. Ajudou diretamente alguns escaparem, como foi o caso de uma escrava chamada Esperança, que fugiu para a província do Ceará com o comerciante português de quem estava grávida. (SCHUMAHER, 2000)

AQUALTUNE (Século XVII)

Princesa negra, escrava quilombola

Filha do Rei do Congo, a princesa foi vendida como escrava para o Brasil, em razão das rivalidades existente entre os diversos reinos africanos. Quando os Jagas invadiram o Congo, Aqualtune foi para a frente da batalha defender o reino, comandando um exército de 10 mil guerreiros. Derrotada, foi levada como escrava para um navio negreiro e desembarcada em Recife. Dentro do sistema aviltante em

* In: Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado e Almanaque pedagógico afrobrasileiro

que foi colocada como prisioneira, foi obrigada a manter relações sexuais com um escravo, para fins de reprodução. Grávida, foi vendida para um engenho de porto Calvo, onde pela primeira vez teve notícias de Palmares. Já nos últimos meses de gravidez organizou sua fuga e a de alguns escravos para Palmares. Começa, então, ao lado de Ganga Zumba, a organização de um Estado negro, que abrangia povoados distintos confederados sob a direção suprema de um chefe. Aqualtune instalou-se, posteriormente, num desses mocambos, povoados fortificados, a 30 léguas ao noroeste de Porto Calvo. Uma de suas filhas deu-lhe um neto, que foi o grande Zumbi dos Palmares. (SCHUMAHER, 2000)

DANDARA (Séc. XVIII)

Mulher negra guerreira

Lutou, ao lado de Ganga Zumba, no Quilombo de Palmares, contra o sistema escravocrata no século XVIII, no Brasil. Não há registro sobre o local de seu nascimento. Os relatos levam a entender que ela nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares, ainda menina.

Dandara se colocou ao lado de Zumbi contra Ganga Zumba, por este assinar o tratado de paz com o governo português. Sua posição levou outras lideranças palmarinas à ficar ao lado de Zumbi. Dandara foi morta em 1694 com outros palmarinos, quando da destruição da Cerca Real dos Macacos, em 6 de fevereiro. (Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro)

FRANCISCA (c. 1790 - ?)

Escrava participante de rebelião

Viveu em Salvador (BA) no início do século XIX. Teve papel destacado na articulação do levante escravo de 1814, ocorrido na Bahia. Com seu companheiro, Francisco Cidade, também escravo, coordenou o movimento. A pretexto de custear batuques e danças da nação, eles percorriam as armações (locais de pesca), coletando dinheiro e transmitindo aos escravos os planos de revolta. Com a representação desencadeada sobre os conspiradores, Francisca e seu companheiro foram presos. A polícia encontrou em seu poder papéis escritos em árabe, onde ela e ele figuravam como “Rainha” e “Rei” da conspiração. Sufocada a rebelião,

Francisco Cidade foi condenado à morte mas teve a pena comutada e foi deportado para um presídio na África. Desconhece-se o paradeiro de Francisca. (SCHUMACHER, 2000)

FRANCISCA FERREIRA E MENDECHA FERREIRA (século XVIII)

Líderes comunitárias

Irmãs negras que, junto com quatro mulheres que negaram sua condição de cativas ou escravas, fugiram em busca de um lugar seguro para formar a comunidade hoje conhecida como Conceição das Crioulas, em Pernambuco, a 50km da cidade de Salgueiro, no mesmo estado

A história oral aponta o início do século XIX, mais precisamente no ano de 1802, como o período em que as crioulas chegaram à região, não havendo consenso quanto a seu local de origem. Na comunidade, trabalhavam fiando algodão que vendiam em Flores, a cidade mais antiga do estado, com o intuito de comprar a terra.

A origem do nome Conceição das Crioulas vem da promessa que essas mulheres fizeram a Nossa Senhora da Conceição de erguer uma capela dedicada a essa santa na localidade, caso conseguissem seu objetivo. Instalada a comunidade, foram elas próprias que fizeram os tijolos para a construção de suas casas. Várias são hoje em dia as lideranças femininas em Conceição das Crioulas: benzedeiras, parteiras, presidentes de associações e partidos políticos, professoras, sindicalistas que estão na luta pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. (SCHUMACHER, 2000)

LUÍSA MAHIN (Séc. XIX)

Ex-escrava e líder de rebelião

Segundo seu filho Luiz Gama, Luiza Mahin teria nascido livre na África. Dizia ter sido princesa na Costa Negra e pertencia à Nação Nagô-Jejê, da tribo Mahin. Veio para o Brasil na condição de escrava. Era quitandeira e permaneceu pagã por haver recusado, terminantemente, a ser ungida com os “Santos Óleos” do batismo e seguir os preceitos da religião católica. De temperamento rebelde e combativo, envolvia-se sempre em atividades em que a condição do negro, em sua época, era posta em

questão. Luiza Mahin foi uma das principais organizadoras da revolta dos Malês, levante que se deu na noite de 24 para 25 de janeiro de 1835, liderado por escravos africanos de religião Muçulmana, conhecidos na Bahia como Malês. Pela perseguição que sofreu após a atuação na Revolta dos Malês, partiu para a cidade do Rio de Janeiro, onde prosseguiu a luta pelos seus irmãos de raça. Acabou sendo deportado para a África de onde nunca mais se teve notícia de Luiza. (Almanaque pedagógico afrobrasileiro)

LUIZ GAMA (1830 – 82)

Abolicionista

Luiz Gonzaga Pinto da Gama foi abolicionista, advogado e poeta. Nasceu no dia 21 de julho de 1830, no Estado da Bahia. Era filho de um fidalgo português, boêmio, e da valente e insubmissa negra Luiza Mahin. Luiz Gama foi vendido aos 10 anos para um traficante de escravos pelo próprio pai, para pagar dívidas de jogo. Em 1848, já não era mais escravo, conseguindo fugir de seu último senhor, uma vez que sempre carregava consigo os documentos comprobatórios de sua condição de negro liberto. Formou-se em Direito e foi um ardoroso abolicionista. Com talento, coragem e obstinação, libertou mais de quinhentos escravos. Abolicionista dos mais eloqüente, ajudou a fundar a “Ordem dos Caifazes” em São Paulo, que desempenhou um importante papel na constituição do Quilombo Jabaquara. É de autoria de Luiz Gama a célebre frase: “Aquele negro que mata alguém que deseja mantê-lo escravo, seja em qualquer circunstância for, mata em legítima defesa”! Morreu em 24 de agosto de 1882. (Almanaque pedagógico afrobrasileiro)

MARIA FIRMINA DOS REIS (1825 - 1917)

Escritora e abolicionista

Nasceu em São Luís (MA), em outubro de 1825. Negra e bastarda, filha de Leonor Felipe dos Reis, foi registrada por João Pedro Esteves. Quando tinha cinco anos foi morar em Guimarães, onde prestou concurso para o ensino primário oficial e foi nomeada em 1847, disputando a vaga com mais duas candidatas. Autora do primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil, em 1859-60 publicou, sobre o pseudônimo Uma Maranhense, o romance *Úrsula* que abordou a

questão da escravatura no Brasil e que é considerado pelos críticos o marco na literatura feminina abolicionista. Aos 55 anos, Maria Firmina, numa atitude pioneira e ousada para sua época, fundou na sua cidade natal uma escola mista e gratuita para crianças pobres. Lecionou até aposentar-se em 1881 e faleceu no dia 11 de novembro de 1917. (SCHUMACHER, 2000)

MARIANA (século XIX)

Escrava

Vivia em Iguaçu, Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, onde era escrava da viúva Gertrudes. Tinha um filho, Adão, que pertencia a um fazendeiro local. Fugindo à vigilância de sua senhora, Mariana, apesar da idade avançada, colaborava ativamente com os negros da região que se organizavam em quilombos. Por volta de 1845, seu filho passou a fazer parte de uma dessas numerosas comunidades de escravos que aproveitavam a topografia da área para se abrigar nas matas e nas montanhas do vale. Quando açoitados pela polícia, evadiam-se pelos muitos rios da Baixada, atingindo os manguezais onde as milícias da Guarda Nacional não ousavam ingressar. Sustentavam-se com pequenas roças de mandioca e verduras, com a extração de madeira e furto de gado das fazendas próximas.

Mariana recebia dos integrantes do quilombo de Adão o sebo com que fazia o sabão que comercializava na vila. Usava o dinheiro obtido com a venda para comprar tecidos, sal, farinha, aguardente e outros gêneros necessários aos quilombolas.

Seu gesto representava tanto o elo de ligação entre os muitos quilombolas com os taberneiros, barqueiros e homens brancos livres – que se beneficiavam da relação comercial estabelecida com os escravos fugitivos – quanto ao elo afetivo que unia a comunidade dos negros cativos às de negros fugitivos. (SCHUMACHER, 2000)

MARIANA CRIOULA (século XIX)

Escrava quilombola

Viveu em Pati do Alferes, distrito da vila de Vassouras, região do Vale do Parnaíba (RJ), nas primeiras décadas do século XIX. Era mucama e costureira de Francisca Xavier, senhora das fazendas cafeeiras Maravilha e Freguesia. Embora fosse casada com o negro José, escravo que trabalhava na lavoura, Mariana viva na casa-grande.

Na madrugada do dia 5 de novembro de 1838, houve uma das maiores fugas de escravos registradas na história fluminense, cujo foco se concentrou na fazenda Maravilha, de propriedade do marido de Dona Francisca, o capitão Manuel Francisco Xavier. Dali partiu a primeira leva de escravos, liderada pelo ferreiro Manuel Congo, que foi arrebanhando revoltosos nas propriedades vizinhas, até chegar à fazenda Freguesia, também do capitão Xavier. Mariana juntou-se aos fugitivos, que já eram cerca de 200. Tomaram a direção da floresta nas montanhas de Mantiqueira e ela assumiu a liderança do grupo ficando conhecida como a “rainha” do quilombo, fazendo par com Manuel Congo, o “rei”.

Encontravam-se em uma região conhecida como as matas de Santa Catarina, nas fraldas da serra Mantiqueira, quando foram atacados por tropas comandadas por um coronel da Guarda Nacional, que relatou nos autos do processo que a negra Mariana, com seus 30 anos, pusera-se à frente dos revoltosos, resistindo ao cerco da polícia e esbravejando: “Morrer sim, entregar não!”.

No dia 12 de novembro, Mariana Crioula e Manuel Congo foram feitos prisioneiros, juntamente com outros líderes da revolta e o grupo se dispersou. Aqueles que conseguiram fugir ao cerco policial tentaram retornar às fazendas dos seus senhores buscando, antes, refúgio em fazendas próximas. Pretendiam conseguir o chamado “padrinho”, ou a intervenção do fazendeiro vizinho junto ao senhor, na tentativa de evitar castigos severos.

Presos os líderes, teve início o julgamento sumário. Dezesseis escravos, sete mulheres e nove homens, foram indiciados. Mariana, que havia demonstrado grande valentia nos combates na mata, quando interrogada, procurou dissimular o seu verdadeiro papel nos acontecimentos alegando que havia sido induzida por outros a fugir. Mesmo tendo sido apontada por vários réus interrogados como a rainha do quilombo, acabou sendo absolvida. O Código Criminal do Império distinguia a mulher

escrava do homem escravo quanto à aplicação das penas inclusive a de morte, em função de considerarem-na inferior ao homem. Dos homens, sete foram condenados ao crime de insurreição e receberam como pena o castigo de 650 açoites, ministrados à razão de 50 por dia, além de serem obrigados a andar com gonzo de ferro no pescoço por três anos. O único acusado de homicídio foi Manuel Congo, cuja sentença de morte por enforcamento foi executada no início do mês de setembro de 1839. (SCHUMAHER, 2000)

MESTRE BIMBA (1899-1973)

Manuel dos Reis Machado, nasceu no dia 23 de novembro de 1899 em Salvador na Bahia. Iniciou-se na capoeira aos doze anos, como aluno do mestre africano Bentinho. É considerado o Pai da Capoeira Regional. Foi o primeiro mestre com curso reconhecido no país pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública, em 1932. Fundou o “Centro de Cultura Física e Luta Regional” e estabeleceu um código de ética rígido que exigia até higiene. Em 1973 descontente com descaso das autoridades, mudou-se para Goiânia vindo a falecer em novembro de 1974. Até os dias de hoje a escola de Bimba é mantida, mas infelizmente em processo de descaracterização. (Almanaque pedagógico afrobrasileiro)

TERESA DE QUARITÉ (século XVIII)

Líder quilombola

Teresa foi rainha do quilombo Quariterê durante duas décadas no século XVIII. Seu local de nascimento é controvertido; uns dizem que teria nascido em Benguela, Angola, outros dizem que existe a possibilidade de ter nascido no Brasil. Liderou um grupo de negros e índios instalados próximos a Cuiabá, não muito longe da fronteira de Mato Grosso com a atual Bolívia. Impôs tal organização a Quariterê, que o quilombo sobreviveu até 1770. Contava com um parlamento, um conselheiro da rainha e um sistema de defesa com armas trocadas com os brancos ou roubadas nas vilas próximas. Teresa exercia grande controle e influência sobre o quilombo, que mantinha uma agricultura de algodão e alimentos muito desenvolvida. Possuía teares com os quais fabricavam-se tecidos que eram comercializados fora dos quilombos, bem como os alimentos excedentes.

Quariterê caracterizou-se pelo uso da forja, pois transformava em instrumentos de trabalho os ferros utilizados contra os negros. (SCHUMAHER, 2000)

ZEFERINA (século XIX)

Escrava quilombola

Participou de uma revolta de escravos ocorrida em 16 de dezembro de 1826 nas cercanias de Salvador (BA).

Essa revolta foi protagonizada pelos negros quilombolas de Urubu, um dos muitos quilombos localizados nos arredores da capital baiana. O grupo, composto de cerca de 50 pessoas, entre homens e mulheres, atacou sítios e casas da região, matou e surrou os homens brancos que encontrava. Zeferina incentivava os companheiros com gritos de guerra, causando admiração até em soldados inimigos.

Armada, acabou sendo presa e, no interrogatório, disse a polícia que o levante estava previsto para acontecer na véspera do Natal, para que o grupo pudesse receber a adesão de escravos vindos de Salvador. Contudo, um incidente acontecido quando os revoltosos se abasteciam num sítio vizinho precipitou a ação. Zeferina foi condenada a trabalhos forçados. (SCHUMAHER, 2000)

REFERÊNCIAS

- AEBISCHER, Verena. O conhecimento como resultado de relações conflituosas entre grupos. In: GERGEN, Mary McCanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edunb, 1993. p. 167-176.
- ALEXANDER, Jeffrey C. **Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial**. Barcelona: Gedisa editorial, 2000
- ALMEIDA, Alfredo W. Os quilombos e as novas etnias. O'DWYER, Eliane Catarino. (Org.) **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-81
- _____. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico**. Brasília: MMA, 2006.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In: ADORNO, Theodor. [et al]. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ALVES, B. M., PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da 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: MEC/SEPPIR, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- _____. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996a.
- _____. Linguagem e poder simbólico. In: **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996b. p. 81-128
- _____. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004a. cap. 5.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004b. cap. 7.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004c

_____. Conclusão. Classes e Classificação. In: _____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARRANZA, M^a Eugênia. Mujer y antropologia. In: GONZÁLEZ, Ana. (Org.). **Mujer y educación**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2002. p. 21-32.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. Rios de Janeiro: Paz e terra, 2002.

_____. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CARNEIRO, Sueli. Identidade feminina. In: SAFFIOTI, H.; VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos: NIPAS; Brasília: UNICEF, 1994. p. 187-193.

_____. **Mulher Negra: política governamental e a mulher**. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

_____. Estrelas com luz própria. **História Viva – Temas brasileiros**. Edição especial/temática nº 3. 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 17, de 19 de dezembro de 2005. Aprova a Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na rede de Escolas Públicas Municipais de São Luís, com inclusão de alunos apartir de 6 anos. **Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. São Luís: Prefeitura de São Luís/SEMED, 2005.

_____. Decreto Municipal nº 19.520, de 24 de novembro de 1999. Resolve criar a Unidade Integrada “João do Vale”.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

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

DAMASCENO, M. N. **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DE JESUS, I. F. **Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão**. 2000. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 1993.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

FIGUEIREDO, Ângela. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**. Nº 23, jul./dez. 2004. p. 199-228

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005a.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

_____. A Governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.p. 277-293

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GROSHOLZ, Emily. Mulheres, História e Deliberação Prática. In: GERGEN, Mary McCanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 199-208.

GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade**. Rio de Janeiro: IMAGO Ed., 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. de **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. P. 206-242.

LEITE DA SILVA, Alcione. A pesquisa como prática de cuidado na emancipação da mulher. In: LEITE DA SILVA, Alcione [et al] (orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora mulheres, 1999.

LOURO, Guacira L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Sexualidade e gênero na escola. In: VEIGA-NETO, Alfredo [et al] (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 69-73.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira (org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-110.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974. (Vol. 2)

- MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.B
- MOTT, M. L. B. **A mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1991.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MURARO, R. M.; BOFF, L. **Feminismo e Masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante. 2002.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.
- O'DWYER, Eliane Catarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: _____. (Org.) **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 13-43.
- OLIVEIRA, Eduardo Davi de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003
- PASCHOAL, M. **Pisa na fulo mas não maltrata o carcará**: vida e obra de João do Vale, o poeta do povo. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2000.
- PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. In: CAROSO, C; BACELAR, J. (Orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira**: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro: Pallas, 2006. p. 93-111.
- PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luís/SEMED, 2004.
- PROJETO CONHECENDO JOÃO DO VALE. São Luís: UEB "João do Vale", 2005.
- PROJETO POLITICO PEDEGOGICO. São Luís: SEMED/UEB "João do Vale", 2007.
- PROJETO VIDA DE NEGRO. **Terras de preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. São Luís: SMDDH/CCN/PVN, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afrobrasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar.** Belo Horizonte: Mazza Edições.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTANA, Patrícia. **Professor@s negros: trajetórias e travessias.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** V. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

_____. Experiência. In: LEITE DA SILVA, Alcione [et al] (orgs.). Falas de gênero: **teorias, análises, leituras.** Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

SILVA, Eva Aparecida da. **Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara.** São Paulo: UNICAMP, 2003

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

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SCHUMAHER, S.; BRAZIL, E. V. (Org.). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico ilustrado.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. Mulheres mocambeiras. In: _____. **Mulheres negras do Brasil.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007. p. 81-87.

_____. Mulheres negras em movimento: um breve panorama das últimas três décadas. In: _____. **Mulheres negras do Brasil.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007. p. 81-87.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

WEBER, M. Relações comunitárias étnicas. In: **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. cap. IV. (Vol. I)

YOUNG-EISENDRATH, Polly. A pessoa do sexo feminino e como falamos dela. In: GERGEN, Mary McCanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edunb, 1993. p. 177-198.

Entrevistas

GARCÊS, Maria de Jesus Silva. São Luís, 19 mai. 2007a

LAUNÉ, Silvia Helena Santos. São Luís, 18 maio. 2007

PEREIRA, Maria de Jesus Gonçalves. São Luís, 8 jun. 2007a

SANTOS, Ana Coimbra Silva. São Luís, 8 jun. 2007b

SANTOS, Kátia Cristina Chaves. São Luís, 25 set. 2007

SILVA, Elielsa de Melo. São Luís, 19 mai. 2007b