

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE? DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM GRAJAÚ-MA

SÃO LUÍS
2015

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

**FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE? DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM GRAJAÚ-MA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Movimentos Sociais.

Linha de Pesquisa: Estado, Cultura e Políticas Públicas.

Grupo de Pesquisa: Estado Multicultural e Políticas Públicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria Beserra Coelho

SÃO LUÍS
2015

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

**FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE? DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM GRAJAÚ-MA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas.

APROVADA EM ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria Beserra Coelho (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues Da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Sousa de Araújo
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Cíndia Brustolin
Universidade Federal do Maranhão

Para Carolina, Evanita, Rangel, Daniela e Alícia.

Para meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Evanita, por tudo que fez por mim, incondicionalmente, desde sempre até aqui. Aos meus irmãos Rangel e Daniela, pelo amor, companhia e pela dedicação na construção de nossa família.

Agradeço ao meu pai Roque e todos aqueles familiares que de alguma forma contribuíram para esse meu momento. Aos amigos, aos colegas de profissão, a todos funcionários do campus da UFMA em Grajaú.

Agradeço aos meus alunos, que me inspiram. A todos aqueles que participaram da pesquisa e contribuíram diretamente com esta tese. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Sousa de Araújo e ao Prof. Dr. Acildo Leite da Silva pelas contribuições durante o processo de qualificação desta tese.

Agradeço especialmente à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria Beserra Coelho, a Beta, que me ensinou tanta coisa, mesmo quando não sabia que estava ensinando, através das orientações e de suas ações. Agradeço pelo carinho com minha pessoa e pela paciência com meus limites. Será sempre uma inspiração para minha vida profissional.

Por fim, agradeço a Carolina, minha esposa, que há quase 12 anos vem sustentando com muito amor e dedicação esse projeto de vida. De alguma forma, ela escreveu muito dessa tese comigo. Obrigado por tudo, sem você eu nem teria começado!

Sócrates: Nesse caso, dize então o que é ter cuidado consigo mesmo, pois muitas vezes não temos cuidado conosco, despercebidamente, quando gostaríamos de ter. Quando é que um homem tem cuidado consigo mesmo? Será que ao cuidar de suas coisas estará cuidando de si mesmo? (PLATÃO)

RESUMO

Esta tese problematiza os desafios para a formação de professores para a diversidade no contexto de Grajaú. Busca entender quais são os desafios para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na formação de professores, considerando o cenário local de Grajaú e os discursos acerca da “educação para a diversidade” produzidos pelo Estado. Analisa diversidade, em seu caráter multidimensional, como um processo de relações de diferenciações. Para entender o processo de inferiorização de determinados grupos sociais, aciona a noção de colonialidade, apontando que existe uma matriz colonial do preconceito. Os dados foram construídos com base em uma experiência de pesquisa-ação, como proposta por Boaventura Sousa Santos, através da observação etnográfica, de análise de documentos e de uma experiência de disciplina curricular com duas turmas de licenciaturas no campus da UFMA em Grajaú. Foram realizadas, também, entrevistas e conversas informais com alunos e professores do campus, bem como grajauenses em geral. Aponta que o Estado assume uma postura ambígua quando se trata de defender um projeto nacional e compreender a pluralidade cultural do país. As políticas educacionais são marcadas por uma ausência ou por um disciplinamento da diversidade. Essa postura se reflete nos projetos pedagógicos e nas matrizes curriculares dos cursos da UFMA em Grajaú, onde nada se refere à diversidade local. Concomitante a esse silenciamento, os sujeitos produzem discursos que apontam para um cenário escolar no município caracterizado pelo racismo, pela invisibilidade indígena, pela homofobia, pelo machismo e pela inferiorização de outros grupos minoritários, como as pessoas com deficiência e oriundos da zona rural. Conclui que o contexto de Grajaú, marcado pela matriz colonial do preconceito, apresenta inúmeros desafios no que tange a formação de professores para a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade. Formação de professores. Colonialidade.

ABSTRACT

This thesis discusses the challenges for the training of teachers for diversity in the context of Grajaú. It aims to understand what are the challenges for the Federal University of Maranhão (UFMA) in teacher training, considering the local scene of Grajaú and speeches about "education for diversity" produced by the state. It examines diversity in its multidimensional character, as a process of differentiation in social relations. To understand the process of inferiority of certain social groups, this paper triggers the notion of coloniality, noting that there is a colonial die of prejudice. The data were based on an action research experience, as proposed by Boaventura Sousa Santos, through ethnographic observation, document analysis and a curriculum subject experience with two undergraduate classes on the campus of UFMA in Grajaú. Were carried out, also, interviews and informal conversations with students and campus teachers and grajauenses in general. As a result, this thesis points out that the state takes an ambiguous stance when it comes to defending a national project and understand the cultural plurality of the country. Educational policies are marked by an absence or a discipline of diversity. This attitude is reflected in the pedagogical projects and on curricular outlines of UFMA courses in Grajaú where nothing refers to the local diversity. Concomitant to this silencing, subjects produce speeches pointing to a school setting in municipality characterized by racism, by the indigenous invisibility, homophobia, sexism and by the inferiority of other minority groups such as the disabled and from the rural area. As a conclusion, the context Grajaú, marked by the colonial die of prejudice, presents numerous challenges regarding the training of teachers for diversity.

Key words: Diversity. Training of teachers. Coloniality.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa geográfico do Maranhão, em destaque o município de Grajaú.....21

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Disciplinas que abordam diretamente a questão da diversidade na matriz curricular do curso de Ciências Humanas.....80

QUADRO 02 – Ementas das disciplinas que abordam diretamente a questão da diversidade (Ciências Humanas)81

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Registros encontrados no banco de teses da CAPES com descritores “educação” e “diversidades” por área de conhecimento de 2010 até Junho/2014.....	28
---	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FEA-USP - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA - Instituto Federal Tecnológico do Maranhão
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC - Ministério da Educação
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PECC - Prática de Ensino como Componente Curricular
PEC-G - Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PET - Programa de Educação Tutorial
PIBID - Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP - Partido Progressista
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PR - Partido da República
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROMISAES - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI - Programa Universidade para todos
PSC - Partido Social Cristão
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU - Secretaria de Educação Superior

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Grajaú, espaço da diversidade	21
1.2	A construção do objeto de pesquisa	27
1.3	A pesquisa-ação e o exercício de pensar sobre os outros de nós mesmos	39
1.4	Da organização da tese	55
2	O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DE GRAJAÚ	57
2.1	Onde está a diversidade?	59
2.1.1	Dois discursos sobre a diversidade nas políticas educacionais do ensino superior: ausência e disciplinamento	60
2.1.2	Ambiguidades do projeto nacional: respeito às diferenças?	70
2.2	Enquanto isso em Grajaú...	75
3	“NEGRO É NEGRO; JÁ ÍNDIO, NÃO EXISTE EM GRAJAÚ”	87
3.1	A escola frente a questão do racismo	88
3.2	Invisibilidade e preconceito: o lugar do índio nas escolas	118
4	“PORQUE O NEGRO NASCEU NEGRO; O NORDESTINO NASCEU NORDESTINO; O ÍNDIO NASCEU ÍNDIO; O POBRE NÃO É POBRE PORQUE QUER; JÁ O HOMOSSEXUALISMO...”	137
4.1	A escola heteronormativa e o desafio do combate a homofobia	139
4.2	A matriz colonial do preconceito	158
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE 01	185
	APÊNDICE 02	186
	APÊNDICE 03	187

APÊNDICE 04	189
APÊNDICE 05	191
APÊNDICE 06	192
APÊNDICE 07	193
APÊNDICE 08	195
APÊNDICE 09	197
APÊNDICE 10	200
APÊNDICE 11	201
APÊNDICE 12	202

1 INTRODUÇÃO

No papel a palavra é dita com silêncio

Há essa coisa que sai de dentro na fala, vai aos ouvidos. No papel se canta para os olhos.

A virtude do papel é estar sempre pronto para não ser. Eis que vira rabisco, vira carta, vira avião, vira menina, vira cabimento pra ideia.

(Ebbios¹, Do respiro das coisas I)

Lembro, como se fosse hoje, do dia em que eu fui para mais uma tarde de estágio curricular, durante minha graduação em psicologia, na creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao chegar lá, percebi no olhar da primeira pessoa que encontrei que aquele não seria um dia comum. Não demorou muito para constatar que aquele olhar estava presente em cada funcionário da creche, cada professora, e mesmo, em algumas crianças. Não tardou muito, também, para eu me ver com este mesmo olhar. Foram necessários alguns anos para eu me dar conta que este olhar, antes incomum para mim, era uma marca na história da humanidade e estava muito presente em meu cotidiano nas mais variadas relações sociais. É o olhar do estranhamento da humanidade frente à sua diversidade. O olhar do susto, ao se perceber tardiamente que não somos iguais, que a diferença cerca nossas relações de maneira onipresente, olhar de incômodo. Incômodo este acompanhado, em certas circunstâncias, por muita negação, pela desilusão com fronteiras que demarcavam pacificamente uma hierarquia posta entre “nós” e os “outros”, entre “normalidade” e “anormalidade”, entre “superiores” e “inferiores”.

Não foi um dia comum, como nenhum outro posteriormente poderia ser. Atualmente, narrando esta trajetória, inauguro uma história de problematizações acerca da diversidade, na minha vida pessoal e acadêmica. Mesmo eu sendo negro e pobre em uma sociedade racista e classista, além de outros marcadores de discriminações comuns a essas populações, mesmo tendo certa atividade política questionadora frente a essas questões, aquele dia e aquele olhar

¹ Ebbios é um dos autores da antologia poética “O que dizem os umbigos?!” organizada a partir de jovens poetas da periferia urbana de São Paulo, buscando incentivar e valorizar a diversidade cultural. O poema “Do respiro das coisas” é composto de três partes, que terão seus fragmentos dispostos nesta tese, refletindo conjuntamente com a inspiração de meu texto: pensar o que estamos fazendo de nossas vidas.

me deram outra ferramenta para analisar como nós lidamos com nossas diferenças. Uma epifania epistemológica! Esta narrativa, um tanto literária, certamente pode carregar um pouco, do que Bourdieu (2006, p. 184-185) chama de “ilusão biográfica”, no sentido de “tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência [...]”. Mas utilizo essa interpretação de minha trajetória de pesquisa para introduzir esta tese, narrando a história das minhas problematizações.

A creche da Universidade Federal da Bahia tem por objetivo atender aos filhos dos professores, servidores e estudantes. Quando estagiei, entre os anos de 2005 e 2006, a creche se destacava por sua infraestrutura e pelo seu corpo docente, composto principalmente por professoras formadas em pedagogia e em sua maioria com mestrado e pesquisa na área da educação infantil. Estava estagiando, nos últimos semestres da minha graduação, no serviço de psicologia da creche, quando “de repente” (e essa expressão é significativa, para marcar o tom de surpresa, de inusitado) surge uma criança com paralisia cerebral para ser matriculada. Ocorreu uma desestabilização em toda a creche nessa semana. A notícia foi se espalhando e o tom nas conversas e nas expressões do corpo técnico, das professoras, dos pais, se caracterizava pelos signos do “susto”, do “espanto”, do “estranhamento”, do “medo”. Eu, até aquele momento, também não tinha refletido e não tinha contado com nenhum professor que dialogasse sobre “pessoa com deficiência”.

Certamente, o “estranhamento” também se apossou de mim naquele instante, porém meu maior incômodo era perante o “estranhamento” social causado pela entrada daquela criança. O que aquela criança tinha que trazia tanto afeto à tona entre as professoras? Foi minha primeira pergunta. Após muitos estudos e orientações juntamente com a equipe de estágio, elaboramos uma estratégia de formação continuada, em nível de aperfeiçoamento, junto às professoras e ao corpo técnico. Em meio ao debate sobre a educação inclusiva², construímos uma compreensão que retirava da criança qualquer propriedade causadora de afetos como “susto”, “estranhamento”, “medo”, e concluímos que existia uma cultura na instituição, estabelecida pela sociedade que a construiu, que precisava ser questionada. Nesse sentido, ainda embebecido pelo discurso inclusivo na época, concluímos que não era a criança

² Na época compreendia educação inclusiva como aquela que estava voltada para alterações institucionais de modo a produzir um contexto educativo que compreendesse a diversidade e a pluralidade de características de seu alunado. Embora tenha alterado meu posicionamento sobre o papel de uma educação inclusiva no debate sobre a relação entre os processos educacionais e a diversidade, inclusive a partir da análise que tenho sobre o uso das políticas de inclusão no engessamento da *problematização* sobre as diferenças, a título conceitual, mantenho essa mesma compreensão atualmente.

que necessitava ser incluída na creche, mas a creche precisava se incluir em práticas que atendessem a todas as diferenças que marcam os seres humanos. Precisávamos de uma transformação cultural. Infelizmente, por questões institucionais, a estratégia não pode ser realizada por completo, se restringindo a diálogos com as professoras e pais de forma esporádica e a uma palestra que expunha nossa concepção sobre inclusão e como deveria ser conduzido esse processo na creche³.

Depois de poucos anos, cheguei ao Maranhão e iniciei meu mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), participando do Grupo de Pesquisa em Educação Especial. Após a graduação, eu havia atuado em um centro de educação especial, ainda na Bahia, o que serviu para retroalimentar aquele meu “estranhamento” ao “estranhamento” social frente à pessoa com deficiência, notadamente quando esta frequenta uma instituição de ensino. Com um pouco mais de leitura, já conseguia questionar, com mais fundamento, a educação enquanto instituição de socialização e ensino. A relação histórica entre educação e diversidade tem sido marcada por preconceitos, discriminações, exclusões e silenciamentos. Como aponta Arroyo (2012), os sujeitos da pedagogia sempre foram os mesmos, os “outros” sujeitos nunca foram preocupação para a pedagogia moderna, senão em seu lugar de inferiorização. Sujeitos do campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, homossexuais, negros, bem como as pessoas com deficiência, sempre foram invisibilizados pela pedagogia (ARROYO, 2012). Parti, no mestrado, da compreensão de que estes “outros sujeitos” tinham o direito de estar na escola e, de certa forma, estavam entrando. Mas com que pedagogias estavam sendo formados? Em que medida aquele estranhamento da creche da UFBA estava reverberando em todas as escolas públicas que, a partir das legislações brasileiras, se tinham como inclusivas? Inclusão seria apenas a garantia de acesso por questões legais? Em que medida aquela transformação na cultura estava se operando dentro da sala de aula?

No mestrado, pesquisei a formação do professor para trabalhar com a educação inclusiva⁴. Notadamente, investiguei como se ordenavam os discursos dos professores “regulares” frente à educação para a pessoa com deficiência. E, novamente, os discursos sobre os quais me debrucei para análise, estavam, em sua grande maioria, marcados pelo mesmo “estranhamento”, pelo mesmo “medo” diante do “outro”. Então, já respaldado por autores da

³ O relato dessa experiência ganhou menção honrosa no prêmio “Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia” do Conselho Federal de Psicologia, que teve como produto a publicação de um livro com mesmo título. Ver Alcântara (2009).

⁴ Resultados também publicados. Ver Alcântara (2013).

filosofia e ciências sociais, elaborei uma análise sobre como o aluno com deficiência estava alocado no discurso dos professores “regulares”, como alunos “irregulares”. Eles, mesmo estando ali, na mesma sala que os demais, eram os “outros”, os “incluídos”, os “anormais”, que faziam parte de algo que “nós” não fazíamos. Naquele momento de minha trajetória de pesquisa, ainda talvez enamorado pela perspectiva inclusiva, me perguntava: como então poderíamos promover uma educação para todos, sem que a exclusão se dê internamente nas escolas? Como formar um professor “realmente” inclusivo? Passei a pergunta para os sujeitos de minha pesquisa, e quando esperava que eles fossem consagrar a universidade e o campo teórico como os agentes transformadores da educação, eles me devolveram: não se forma um professor inclusivo, o que diferencia um professor que compreende que o aluno com deficiência é um aluno do ensino regular, tal como o aluno sem deficiência, de outro que não compreende isso, é a sua formação ética, religiosa, familiar (em outras palavras, foi o que os meus sujeitos me apresentaram).

Essa pesquisa e seus resultados estão mais diretamente entrelaçados às minhas inquietações atuais. A pesquisa, em nível de mestrado, me permitiu ampliar minhas indagações e construir minhas problematizações. Na dissertação, iniciei questionando a possibilidade de pesquisar com Michel Foucault em educação especial, indo até a *problematização* da invenção do professor inclusivo (que era como chamava o professor que atuava a partir da política inclusiva na educação). Duas questões contextualizaram a minha inquietação: “Quem somos nós?” e “O que nos tornamos?”. Retomei as indagações elaboradas no projeto filosófico de Michel Foucault no contexto da educação especial/inclusiva, no momento em que me indaguei sobre qual indivíduo é subjetivado e como ele é subjetivado quando o Estado busca conformar o professor para estabelecer uma educação para todos. “Quem é o professor inclusivo?” e “Como ele vem se tornando o que é?”.

Observei que a visão de Educação Especial ainda traz fortes traços do estabelecimento de uma norma e de uma normalidade (CANGUILHEM, 2011). O aluno com deficiência ainda é visto como o “outro” que não está ao alcance do professor, e que por isso, demanda sempre um algo a mais, um saber “especial”. Por esse motivo, as reações do professorado ao receber esse aluno estão sempre vinculadas ao “medo”, “pânico”, “susto”, “estranhamento” (BAUMAN, 1998). As políticas ainda associam deficiência à diferença, fazendo com que a especificidade seja uma característica exclusiva do aluno com deficiência. Este quadro estabelece nos professores um saber que aponta que a Educação Especial se caracteriza por

uma atenção mais particularizada, mais voltada para as idiossincrasias do aluno. É justamente essa diferenciação entre a educação e a educação especial que questiona a base da educação escolar contemporânea e aponta para a necessidade da superação desta por uma proposta inclusiva, em que todos tenham um atendimento individualizado. A educação escolar é marcada pelo sonho do homogêneo e a educação especial, por um trabalho centrado no aluno. Em minha análise, quando se trata de política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, deficiência e diferença são colocadas como sinônimos. A “diferença” é percebida como propriedade, que classifica aqueles que seriam “os diferentes”. Trabalhei com uma concepção de diferença que se constrói nas relações e não como propriedade de um sujeito específico. Pois do contrário, aceitaríamos a percepção de que existem “os iguais” atrelados a um ideal de normalidade e as crianças com deficiências que estão sendo incluídas como “os diferentes” atrelados à ideia de anormalidade. Nesse sentido fiz uma crítica às políticas inclusivas em educação especial, uma vez que mantém o mito do “especial” e não problematizam a diversidade. O marcador “deficiência” é um entre inúmeros que constituem a percepção da diferença. Dessa forma, o mito da escola “regular” também precisa ser questionado, pois nela também se encontram as relações dadas pela diferença e não um grupo homogêneo que irá se contrapor a outro grupo homogêneo, os “diferentes”.

No que tange à formação e a invenção do professor inclusivo, os professores apontaram como fundamental para o estabelecimento de inclusão uma formação que abrangesse uma ética, uma prática de si por parte do professor, para além de uma técnica. Foucault (2006) já colocava que o ato pedagógico é um ato espiritual, uma experiência, uma prática de si. Nesse sentido delineou-se o encaminhamento para uma pesquisa futura, mais detalhada, acerca deste aspecto, possibilitando compreender esta dimensão ética como um possível mecanismo efetivo de invenção de um professor que compreenda a diversidade e a diferença.

No doutorado, expandi um pouco a questão da pessoa com deficiência e ampliei meu debate para a seara da diversidade, enquanto uma classificação. Agora o “outro” não se refere apenas à pessoa com paralisia cerebral ou síndrome de Down, mas a todos os grupos que historicamente foram vistos como minoritários (DELEUZE & GUATTARI, 1995a). Como os professores estão sendo formados para lidar com esse “outro”? As minhas inquietações, iniciadas na graduação, na creche da UFBA, chegam às licenciaturas na UFMA, especificamente no campus de Grajaú, onde iniciei minha docência no ensino superior, simultaneamente ao curso da pesquisa de doutorado.

1.1 Grajaú, espaço da diversidade

Grajaú, com pouco mais de duzentos anos de fundação, se localiza no centro-sul (FIGURA 01) do Maranhão, constitui fronteiras com terras indígenas e é marcado, historicamente, por conflitos étnicos. O conflito entre “brancos” e “índios” aponta para uma questão de intolerância. Só por esse fator, uma pesquisa que traz à tona o questionamento da formação de professores para a diversidade já se justifica. Entretanto, em pouco mais de três anos de docência no campus da UFMA em Grajaú, outros aspectos acerca da diversidade se apresentaram. Trata-se de uma região na qual há intensa imigração de famílias do Centro-Oeste e Sul do país, que se configuram como a elite do município. Vinculado a esse fato, há também um mascaramento de conflitos étnico-raciais em relação aos negros. Nos discursos de alguns alunos nos debates em sala de aula, bem como em conversas informais com grajauenses, o racismo velado não tardou a aparecer. Outras questões como homofobia, machismo e demais formas de discriminação também aparecem com certa constância no cotidiano.

Figura 01 – Mapa geográfico do Maranhão, em destaque o município de Grajaú



Fonte: IBGE, 2014

Segundo o Censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Grajaú vivem mais de 60 mil habitantes. Especialmente no que diz respeito à caracterização da população quanto a “cor ou raça” (termos utilizados pelo IBGE e que podem indicar a questão étnico-racial), na população geral de Grajaú, há 476 pessoas que se declararam “amarela”, 15.369 pessoas que se declararam “branca”, 4.135 pessoas que se

declararam “indígena”, 37.430 pessoas que se declararam “parda” e 4.483 pessoas que se declararam “pretas” (IBGE, 2014). Tomo o entendimento que a população negra⁵ brasileira é composta por “pardos” e “pretos”, como destaca Osorio (2003). Desta forma, pode-se resumir a população grajauense em: 15.845 pessoas brancas, 4.135 pessoas indígenas e 41.913 pessoas negras. Esses dados, tomando a população total de Grajaú em 2010⁶ de 62.093, percentualmente equivalem, aproximadamente, a 67,5% de negros; 25,5% de brancos; e 7% de índios.

Então, os negros constituem 2/3 da população. Não que a quantidade seja ponto de corte para se avaliar a importância de questões cruciais como o racismo. Porém, é salutar marcar que em uma cidade com uma população relativamente pequena, tratar da valoração negativa de 2/3 da população deveria ser central para quaisquer preocupações nesta sociedade.

Os dados de 2010 do IBGE revelam, entre outros elementos, que da totalidade da população negra em Grajaú, apenas 0,4% são empregadores, 6,6% trabalham com carteira assinada, 9,5% recebem mais que um salário mínimo. Comparativamente, da totalidade da população branca em Grajaú, 0,5% são empregadores, 7,9% trabalham com carteira assinada, 17,2% recebem mais que um salário mínimo. Percebe-se através destes dados que invariavelmente os números relativos à população branca em Grajaú, no que tange ao trabalho e renda, são superiores aos da população negra (IBGE, 2014).

Embora os discursos de alguns, acerca da realidade atual, tendam para uma amenização do racismo na cidade, pude vivenciar e observar que ainda é muito presente no cotidiano da cidade. Mesmo o IBGE apresentando que 2/3 da população da cidade é negra, esta ainda é vista como “estranha” em determinados lugares, como se não pudesse estar em certos ambientes.

Os dados do censo demográfico do IBGE também revelam alguns indícios sobre a questão. Da totalidade da população negra, aproximadamente 1,2% possuem ensino superior completo, 8,2% possuem ensino médio completo, 12,6% possuem apenas o fundamental completo, enquanto 58% não têm instrução ou possuem o fundamental incompleto. Da totalidade da população branca, aproximadamente 3,3% possuem ensino superior completo, 12,4% possuem ensino médio completo, 13,1% possuem apenas o fundamental completo, enquanto 45,6% não têm instrução ou possuem o fundamental incompleto (IBGE, 2014).

⁵ Existe uma discussão corrente sobre as categorias de classificação por “cor ou raça” do IBGE e uma recusa histórica do negro em se declarar “preto”, resultando em um maior número de pessoas “pardas” nas pesquisas.

⁶ O IBGE fez uma estimativa que em 2014 a população total de Grajaú fosse 66.732 pessoas (IBGE, 2014).

Considero esses dados preocupantes, no âmbito geral, pois aproximadamente metade da população se configura sem instrução ou com apenas o fundamental incompleto. Vale destacar que esses dados são do censo de 2010 e que a UFMA, por exemplo, neste mesmo ano passou a oferecer 120 vagas anuais. Mas a questão é, acima de tudo, do nível da educação básica. Vale enfatizar que mesmo os dados sendo alarmantes no que se refere a população como um todo, novamente os números que se referem à população negra, invariavelmente, estão abaixo daqueles que se referem à população branca, o que denota a existência de racismo no âmbito escolar, seja ele na entrada, na permanência, na oferta, no incentivo, nas condições para que os negros frequentem a escola em Grajaú.

O município é atravessado por uma rodovia federal, possibilitando a passagem de pessoas das mais variadas regiões do país. Essas origens culturais diversas se destringem em Grajaú. Observando o cotidiano das relações sociais, percebi como a questão socioeconômica reproduz a história mais geral do Brasil, com maior concentração de negros entre as camadas mais populares. Por outro lado, os empresários da cidade originam-se de outras regiões, principalmente a central e sul do país. Isso marca na cidade uma valoração, para baixo, da pessoa negra, vinculada ao status econômico. Não raro, percebia o espanto e a curiosidade de alguns ao saber que eu, negro, era professor da universidade, uma posição profissional de valor entre os grajauenses.

Mas a questão da organização do status econômico por questão étnica e geopolítica não encerra toda a discussão sobre a questão étnica no município. Existem as questões que estão relacionadas à terra dos remanescentes de comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos que está dentro do município e à relação histórica entre índios e não índios. A comunidade Santo Antônio dos Pretos parece ter menor impacto, quando a questão é o estudo das diferenças em Grajaú, pela sua invisibilidade social. Muitas pessoas nem sabiam que a região tinha uma terra de remanescentes de comunidade quilombola, sendo isso uma possível causa do desinteresse pelo debate.

O não reconhecimento, a negação da existência, como uma forma de negação do outro, se apresenta em Grajaú quando a questão envolve os negros nas zonas rurais, muitas vezes “confundidos” e identificados como os demais agricultores, homens do campo. O que só dá mais visibilidade, a meu ver, ao racismo que impera na cidade e que se apresenta mais incisivo com os negros urbanos. Na oportunidade desta pesquisa, por ser negro, pude vivenciar situações e falas sintomáticas, se aproximando muito ao fetiche colonial que Fanon (2008) aponta (“Olha, um negro!”), configurando o negro como um estrangeiro à cidade.

Mesmo nas falas mais elogiosas, a questão da negritude aparecia como problemática, como “você, pessoas de cor, são lindos” soando com um tom “nunca vi isso por aqui, mas que curioso”, lembrando bem o estranhamento que estou tratando nesta introdução.

Mas de fato, de forma mais gritante, a relação interétnica que envolve índios e não-índios configura-se como a mais problemática para o município, na percepção dos grajauenses. No município de Grajaú há duas terras indígenas *Tentehar/Guajajara*, inclusive uma delas situa-se na sede do município. Historicamente, as relações com índios têm sido conflituosas. A própria criação do município se deu pelo viés do conflito, como aponta Coelho (2002, p. 105, grifo meu), citando a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros de 1957 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde diz que “[...] o atual município de Grajaú foi, quando de sua fundação e conservação, *uma das maiores conquistas da civilização sobre os indígenas* nos sertões do Maranhão”. Esse sentimento de “conquista da civilização” sobre “selvagens” e “primitivos” ressoa até hoje na cidade. Onde índios ainda são vistos como povos atrasados, ignorantes, sujeitos, deseducados. Esse pensamento que marca a fundação e a história de Grajaú, expressa a *colonialidade* (CASTRO-GÓMEZ, 2010) que se estende pelo país. Herança do período que os portugueses chegaram por aqui, que cultivamos no presente. Tudo que destoia dos valores europeus, seja de ordem étnica, religiosa, moral, sexual, é visto como “primitivo” e “atrasado”. Esse sentimento de que os “civilizados” precisam conquistar as terras subutilizadas dos índios para produzir a modernidade expressa essa herança colonial tão contemporânea.

Conflitos sérios, que envolveram vidas e tomadas de territórios (COELHO, 2002). Aparentemente, a situação atual é marcada por uma paz ou uma guerra em suspensão, que pode voltar a se romper a qualquer instante. Quase todo dia se escuta uma história sobre conflitos envolvendo os indígenas. Há relatos de saques de carros e caminhões, pois para chegar à cidade, a rodovia federal passa por dentro de uma terra indígena. Duas situações vivenciadas por mim podem funcionar como ponto de reflexão. A primeira ocorreu indo a Grajaú de carro. Quando chegamos à terra indígena, crianças se posicionam pedindo dinheiro, com uma corda esticada barrando a passagem, como se fosse um pedágio, ou tapando com terra os buracos da estrada, simulando um serviço prestado que deveria ser pago. Essa cena, em um primeiro momento, me causou espanto, pois não tinha ainda conhecimento dessa situação. Meu sentimento foi de indignação por visualizar neste “pedágio” ou “serviço prestado” uma situação de mendicância. Porém, para alguns grajauenses, esses “pedágios”

funcionam como um assalto e não tarda muito para você encontrar casos de pessoas que foram paradas a força nesse “pedágio”, e viram sair do mato índios adultos armados.

A outra situação vivenciei indo de ônibus, na madrugada. Quando chegamos na entrada da terra indígena, vimos uma fila de ônibus, carros e caminhões parados. Todos entraram em pânico e a notícia que corria entre os motoristas era de que os ônibus e os caminhões estavam sendo saqueados, no meio da terra indígena, pelos índios. Ficamos quase duas horas parados sem informação, sem saber se realmente estavam ocorrendo os saques. Até que o motorista decidiu ir em frente e nada aconteceu. No outro dia, procurei saber na cidade alguma notícia e ninguém sabia de nada. Essas duas situações tocam o ponto que penso ser o mais importante para este trabalho no que diz respeito à questão indígena. Penso que o imaginário popular construído historicamente sobre o índio pauta bastante a forma como essas relações são travadas hoje. O preconceito faz com que se analise o “pedágio” como um assalto, como se crie um boato sobre saques gerando pânico em todos em plena madrugada.

No que se refere a questão indígena, os dados do Censo de 2010 do IBGE revelam que do total de 4.135 índios estimados pelo instituto, pouco menos de 150 recebem mais de um salário mínimo. Vale destacar que a cultura *Tentehar* é marcada por uma sociedade sem assalariamento, sendo esse tipo de relação comercial estabelecida e imposta pelos não-índios. Aponta ainda que mais da metade, aproximadamente 2.148 índios são considerados “sem instrução”. Esses dados precisam ser relativizados pois o que os não-índios consideram como “instrução” é a conclusão mínima do ensino fundamental. Nas culturas dos povos indígenas, o valor dado à escola é diferenciado daquele dado pelos não-índios. A educação indígena tradicional não pressupõe a necessidade de frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização. Entretanto, esse dado da instrução, associado a outros como renda e emprego, revelam o desnível socioeconômico existente em Grajaú entre índios e não-índios, tal qual já se apresentava entre brancos e negros. Isso nos permite apontar que há um problema social no município atravessado pela questão étnico-racial. Problema esse que está diretamente ligado às preocupações da Educação.

Ainda demarcando as questões da diversidade, temos uma cidade muito religiosa, com predominância do cristianismo, em suas vertentes evangélica e católica (aproximadamente 94% da população, segundo Censo de 2010) (IBGE, 2014). Uma análise construída a partir da pesquisa aponta que estas religiões, principalmente a evangélica, pautam a concepção que se tem sobre a homossexualidade. Na cidade há forte presença da homofobia, em vários meios

sociais e, inclusive, na universidade. Essa intolerância a uma orientação sexual diferente da heterossexual não difere do que observamos no país, mas em relação ao preconceito contra negros, pobres, indígenas, há a especificidade de ser explícito, declarado enfaticamente pelas pessoas com as quais pude conversar. Há sempre o fundamento religioso como base de valor.

Outras questões como o machismo ou mesmo a percepção da pessoa com deficiência como um incapaz, se apresentaram em minhas análises, apontando Grajaú como um cenário muito interessante para se problematizar a questão da diversidade. No que diz respeito a questão do gênero, dos 31.696 homens em Grajaú 46,4% é economicamente ativa, sendo que das 30.397 mulheres, somente 26,8% são economicamente ativas. Um dado mais preocupante revela que a razão entre o “rendimento médio” das mulheres em relação aos dos homens em Grajaú é de 55,5%, o que equivale a dizer que em média a mulher recebe quase metade do salário do homem. A título de parâmetro, esse dado da razão do “rendimento médio” entre os gêneros no Brasil estava em 68%.

Já no que se refere às pessoas com deficiência no município, elas representam cerca de 15.000 habitantes, na sua maioria com deficiências visuais, auditivas e motoras. Um número significativo, invisível no cenário político e social. Em uma reunião com a então gestora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, em 2013, diagnostiquei que o cenário da política educacional para as pessoas com deficiência em Grajaú assemelhava-se àqueles discutidos por pesquisadores na década de 90 (marcado pela desresponsabilização do Estado, pela exclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares públicas e pela primazia do assistencialismo das instituições filantrópicas). Percebi que pouco mudou em Grajaú até hoje, tomando como parâmetro as alterações na área que ocorreram em nível nacional, na primeira década dos anos 2000.

Esse espaço da diversidade apresenta em suas contradições a discriminação, o preconceito, a invisibilidade e a desigualdade. Os dados apresentados acima, são ilustrativos para se pensar como, ao modo de nossa herança colonial, diversidade se associou a desigualdade no Brasil. Em Grajaú essa associação é visível, aos índios, negros, mulheres e todos aqueles outsiders (ELIAS & SCOTSON, 2000) invariavelmente é reduzido ou dificultado seu acesso aos direitos básicos. Como destaca Capelo (2013, p. 20), “essa ordem é legitimada socialmente pela tolerância romântica que alimenta as relações de poder”. O que temos é uma invariável perpetuação da discriminação e da desigualdade, travestidas, em certas ocasiões de tolerância. Como continua a autora, “as desigualdades sociais estão vinculadas às diversidades que têm a ver com as diferenças entre os grupos sociais”

(CAPELO, 2013, p. 25). Arrisco ir além, penso, com Quijano (2005) que a *colonialidade* do poder e a desigualdade se sustentam sobre as diferenças. Esse quadro expande minhas preocupações não somente para discutir formação de professores que compreendam a cultura indígena ou que respeite a orientação homossexual de um determinado aluno, mas que problematizem a reprodução desses dados apontados pelo IBGE e de outros que denunciam a equação entre diversidade e desigualdade (CAPELO, 2013).

O Brasil é um país plural e multicultural, com diferentes etnias, orientações sexuais, religiões e etc., mas marcado pelo viés colonial preconceituoso e discriminatório. Nesse sentido, Grajaú, pela vivacidade dessas diferenças e desse viés colonial, configura um espaço valioso para se pensar a diversidade no país. Neste contexto foram formadas as subjetividades e identidades dos participantes desta pesquisa, e onde os futuros professores em Grajaú vão atuar, formando crianças e jovens. Essa tese se situa numa percepção que o município é marcado positivamente como um espaço multicultural e de uma viva diversidade; porém, negativamente, por sufocar, em um tensionamento característico da nossa herança colonial, a diversidade.

1.2 A construção do objeto de pesquisa

A partir dessa caracterização de Grajaú, reavivo minhas inquietações de pesquisa acerca da formação de professores para a diversidade. Pensar a especificidade desse cenário a partir de minhas indagações anteriores tanto no estágio na creche, quanto com as professoras na inclusão escolar em São Luís, me faz elaborar um novo campo empírico e uma nova questão que configuram um novo objeto de pesquisa. Tenho como campo empírico como está se dando a formação de professores pela UFMA, através das Licenciaturas em Ciências Humanas e Naturais, no campus de Grajaú. Minha questão se situa em saber como os futuros professores da rede básica de Grajaú estão sendo formados nas Licenciaturas diante do desafio da educação para a diversidade marcante no município. Através desta questão, problematizei os processos de formação de professores para a diversidade.

Construí minha pesquisa com base em uma afirmação de Castells (2010), que postula a expansão da diversidade e do pluralismo cultural na contemporaneidade da sociedade em rede que vivemos. Procurei pensar a diversidade no contexto da formação de professores estabelecendo um diálogo com autores da crítica pós-colonial, em especial com o Bhabha (1998) e seu debate acerca do hibridismo cultural, também em expansão, e a luta que se

estabelece nas diferenças culturais. Nesse sentido, parti do pressuposto de que, conforme historiadores e pesquisadores da educação apontam, por exemplo Arroyo (2012), as concepções e práticas educativas estiveram sempre fundamentadas em um saber-poder que era formulado no sentido de subalternizar e colonizar determinados grupos sociais, tais como os povos indígenas, negros, filhos de trabalhadores, entre outros. O sujeito da pedagogia, não raro, é o sujeito branco, católico, heterossexual, masculino, burguês, “normal”. Todos aqueles que se diferenciam deste padrão são tidos como “perigosos” (FOUCAULT, 2001). Precisam ser corrigidos ou excluídos.

Com este cenário apontado por Castells (2010) e outros cientistas sociais, pesquisadores da educação também vem desenvolvendo pesquisas e práticas que envolvem a educação para a diversidade, dentro das perspectivas multiculturais (SEMPRINI, 1999). É também considerando essa perspectiva que venho tentando produzir algum conhecimento acerca da formação de professores para a diversidade. Procuro analisar a escola/universidade não apenas como uma instituição de disciplinamento e a pedagogia como um saber de colonização, mas como espaços que podem abrir margens para linhas de fuga e práticas instituintes de liberdades (DELEUZE & GUATTARI, 1995b).

Com objetivo de fazer um levantamento sobre as pesquisas no campo educacional acerca da diversidade, em Junho de 2014, fiz uma consulta ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES). Com os descritores “educação” e “diversidade” foi encontrada a seguinte situação (TABELA 01):

TABELA 01 - Registros encontrados no banco de teses da CAPES com descritores “educação” e “diversidades” por área de conhecimento de 2010 até Junho/2014

Área de conhecimento	Número de registros
Educação	384
Áreas afins (Letras, Psicologia, Sociologia, Educação Física e outras)	298
Outras áreas (Biologia, Ecologia, Botânica e outras)	153
Total	835

Fonte: BRASIL, 2014a.

Tomando somente os registros da Educação e áreas afins, totalizam-se 682 trabalhos (entre dissertações e teses) em quatro anos. Considerando a atualidade do debate é um número

considerável de pesquisas, embora o Banco da CAPES apresente uma concentração maior de trabalhos até o ano de 2012.

Desses trabalhos, estabeleço um diálogo com algumas formações discursivas vigentes e de certo modo dominantes no cenário das pesquisas sobre educação e diversidade. Percebo que este se estabeleceu, assim como todo campo educacional, através de núcleos de interesse. Desse modo, há uma grande parcela que está inserida dentro das preocupações da Educação Especial e nesse sentido tem suas pesquisas atualmente voltadas para as questões da inclusão das pessoas com deficiência como em Silva (2011) e Duek (2011). Há um menor número de pesquisas que tangenciam a questão da diversidade, que são mais voltadas para a questão social e nesse sentido buscam o entendimento do processo de exclusão dos pobres de um sistema educacional de qualidade. Esses pesquisadores estão voltados para o debate acerca de uma escola democrática, que seja estruturada para todos, como apresento na discussão com Martins Junior (2011).

Recentemente as pesquisas ampliaram-se para outras temáticas, em decorrência das implementações de “novas” políticas públicas para determinados grupos sociais (jovens e adultos, indígenas, negros, homossexuais), tais como as leis 10.639/03⁷ e 11.645/08⁸. As especificidades de cada grupo social, a educação étnico-racial do negro, como em Trinidad (2011) e em Costa (2012); a escola indígena, como pode-se ver em Venere (2011); a educação sexual e o combate à discriminação sexual, em Granuzzio (2012); além da educação e alfabetização de jovens e adultos e da questão das relações de gênero, são principais preocupações dessas pesquisas voltadas para a relação entre diversidade e educação.

Existem outros interesses de pesquisas que abordam a questão multicultural ou intercultural, a educação ambiental, além de outros, uma gama de estudos que se classificam dentro da seara educação e diversidade. Penso que podemos estabelecer um diálogo com todos esses estudos com a finalidade de pensar como vem se estabelecendo no Brasil isso que se convencionou chamar “Educação para a diversidade”. Acredito que cada pesquisador agrega sua parcela de contribuição para o entendimento desse cenário. Nesse sentido, pensando esse “estado da arte” da pesquisa na área da Educação acerca da diversidade, venho trabalhando na perspectiva de ir além e tocar em um aspecto que considero que é pouco

⁷ Lei que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

⁸ Lei que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

discutido e muitas vezes até evitado pelos pesquisadores. Por compreender diversidade, como as múltiplas dimensões de relações de diferenciação, penso que é preciso proceder algumas alterações teóricas e metodológicas nesse *mainstream* da pesquisa sobre educação e diversidade.

Acredito que agrego novos patamares a hiatos que venho percebendo no cenário da pesquisa sobre educação e diversidade. Um primeiro incômodo diz respeito a como boa parte das pesquisas acerca da inclusão trata diversidade e diferença. Analiso que o Estado, através dos dispositivos oficiais, nega o debate sobre a diferença quando ele trata a questão da inclusão como acesso e permanência dos “outros”, e esse discurso se mantém em alguns pesquisadores da área. Os alunos com deficiência não mudam de status quando são incluídos na escola “regular”. Continuam sofrendo preconceito, discriminação, estereótipos e toda espécie de violência por parte dos outros alunos, dos professores e de todo sistema de ensino, inclusive pelos técnicos e professores “especializados”. Isso porque a questão da diferença não é problematizada, mas apenas polemizada. Eles ainda são vistos, em muitas pesquisas na área da Educação inclusive, como aqueles que portam uma diferença, os estranhos, os anormais. O debate se situa no campo da conscientização, cujo o conhecimento produzido visa mostrar a humanidade da inclusão; no campo do direito, no qual se prendem ao cumprimento das leis; ou no campo pedagógico, que justifica a inclusão pela questão da aprendizagem.

A pesquisa sobre a pessoa com deficiência, muito raramente, estabelece diálogos com outros campos teóricos e com outros debates sobre diversidade. Parece difícil associar, por exemplo, que o processo que pôs o aluno com deficiência para fora da escola regular é o mesmo processo que possibilitou pensar uma escola como regular ou normal, e ainda, é o mesmo processo que excluiu negros, pobres, mulheres, indígenas, homossexuais, populações do campo e tantos outros grupos que não seriam “regulares” ou “normais”.

Duek (2011) faz uma crítica à recepção que foi dada ao termo “inclusão” no Brasil, a partir de alguns dispositivos internacionais, como a Declaração de Salamanca, como específica para as pessoas com deficiência. Porém a autora quando vai fazer sua proposta de escola com princípios inclusivos, parece, assim como outros pesquisadores na área da educação especial, se centrar somente nas necessidades do aluno com deficiência. Da mesma forma quando trata das questões voltadas para a formação de professores, cujo programa deveria sempre estar voltado para as “necessidades” dos alunos. Embora o termo “necessidade” tenha um significado amplo, geralmente na educação especial se volta para

especificidades e limites de cada sujeito. Nesse sentido, um programa de formação de professores para a diversidade não passaria por uma discussão cultural ou social, mas por aspectos individuais dos alunos, indicando que diversidade se torna sinônimo de deficiência, nesse contexto.

Embora a autora afirme conceber “que a escola deve ser um lugar de aprendizagem não somente para os alunos, mas também para os professores que nela atuam, respeitando e valorizando a *diversidade que a compõe*” (DUEK, 2011, p. 21, grifo meu), essa diversidade se restringe às necessidades dos alunos com deficiência. Se situa em uma preocupação fenomenológica com as necessidades específicas de cada aluno com deficiência e a formação que o professor precisa ter para compreendê-la. Acredito que assim, como em Silva (2011) e em outros pesquisadores na área, essa pesquisa que se insere no bojo da educação para a diversidade tem contribuições consideráveis para seu público-alvo. Todavia penso que a dimensão social, cultural e histórica da diversidade no Brasil precisa ser mais ampliada nestas pesquisas de modo a considerar as múltiplas dimensões da diversidade, situando-as na tessitura da *colonialidade* do saber, do poder e do ser que tem sido marcante na formação da sociedade brasileira.

Silva (2011) também parte de uma noção geral de diversidade, tratando-a em conjunto com a ideia de pluralidade e sendo adjetivada, como “diversidade humana” e “diversidade escolar”. Entretanto, também restringe a ideia de diversidade aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Assim como em Duek (2011), o signo “necessidade” ganha destaque e se desenvolve paralelamente à concepção de formação de professores para a diversidade. As duas autoras são expressões de uma formação discursiva corrente na educação especial, no que tange à conceituação da diversidade e ao tratamento que é dado a esta nas pesquisas do campo educacional. Penso que, em outro sentido, esta tese pretende contribuir com essas pesquisas na medida em que desloca a centralidade da “necessidade” do aluno para o entendimento do lugar que seu grupo social ocupa na nossa sociedade, como os “outros”, em conjunto com os diversos grupos que foram excluídos na formação do Brasil.

Há uma gama de estudos centrados em especificidades, que considero válidos na medida em que pesquisam as especificidades históricas de cada grupo, com suas conquistas e seus retrocessos. Porém, percebo que estas especificidades nem sempre são tratadas como especificidades, mas como totalidades, se fechando nelas próprias e impedindo uma ampliação do debate. Penso que esse fechamento se configura como um equívoco por situar a pesquisa numa esfera limitada de análise e assim moldar seu objeto aos limites de seu

discurso. É impossível pensar, numa perspectiva de análise da multidimensionalidade da diversidade, a questão indígena sem tratar do processo da *colonialidade* (CASTRO-GÓMEZ, 2012) no Brasil, por exemplo, que envolve outras inúmeras questões como a questão do negro, a religiosa, a da sexualidade. Quando se pesquisa “escola indígena” é preciso ir além do debate sobre o mero funcionamento desta escola e problematizar a escola e a relação desta com a cultura indígena, perguntando em que medida a escola seria uma conquista dos povos indígenas. Da mesma forma, é impossível desatrelar o debate sobre a homossexualidade do discurso religioso e de como esse se estabelece no país vinculado a uma política de interesses e negociações. Ou seja, novamente nos voltamos para a questão da formação da sociedade brasileira e da *colonialidade*, e novamente, voltamos para a escola que repele um material de combate à homofobia⁹ com o argumento de que este estaria incentivando os alunos a serem homossexuais, qualificando o debate em uma *polêmica* polarizada em “a favor ou contra” a homossexualidade, sem a *problematização* da heterossexualidade e das outras inúmeras formas de classificações sexuais que as diferentes sociedades historicamente construíram.

Em entrevista para Paul Rabinow, em 1984, Michel Foucault faz uma diferenciação entre a *polêmica* e a *problematização*. Segundo ele,

o polemista prossegue investido dos privilégios que detém antecipadamente, e que nunca aceita recolocar em questão. Possui, por princípio, os direitos que o autorizam a guerra e que fazem dessa luta um empreendimento justo; não tem diante dele um parceiro na busca da verdade, mas um adversário, um inimigo que está enganado, que é perigoso e cuja própria existência constitui uma ameaça. O jogo para ele não consiste, portanto, em reconhecê-lo como sujeito com direito à palavra, mas em anulá-lo como interlocutor de qualquer diálogo possível, e seu objetivo final não será se aproximar tanto quanto possível de uma difícil verdade, mas fazer triunfar a justa causa da qual ele é, desde o início, o portador manifesto. O polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído (FOUCAULT, 2010, p. 226).

O Foucault (2010, p. 226) ainda prossegue, afirmando que “talvez seja preciso fazer um dia a longa história da *polêmica* como figura parasitária da discussão e obstáculo à busca da verdade”. No que tange à *problematização*, o autor aponta que

é a *problematização* que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os

⁹ Termo utilizado para caracterizar práticas preconceituosas e discriminatórias decorrente do “medo” da homossexualidade.

quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de *problematização* e o trabalho específico do pensamento. É possível perceber como estamos distantes de uma análise em termos de desconstrução (qualquer confusão entre esses dois métodos seria imprudente). Trata-se, pelo contrário, de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de *problematização* (FOUCAULT, 2010, p. 233).

Penso que a questão das diferenças é tratada socialmente e no campo da Educação através da *polêmica*. A relação de saber-verdade-poder que se estabelece em torno da diferença impede aos sujeitos problematizarem suas verdades. Estabelece-se, o que Bhabha (1998) aponta, a partir de Fanon, um fetiche ou estereótipo colonial, fundado em uma crença múltipla e contraditória que reconhece a diferença e a recusa.

Dentro dessas pesquisas que centralizam as especificidades, destaco Trinidad (2011) que estuda as relações raciais como um aspecto que deve ser enfatizado nas pesquisas sobre diversidade. A autora defende que a diversidade deve ser trabalhada desde a educação infantil, mas dar ênfase ao processo educacional no que concerne às relações étnico-raciais. Destaco dois trechos que me ilustram uma percepção que tenho quando leio alguns trabalhos dentro da seara da diversidade e dos direitos humanos. Aparenta, às vezes, que há uma concorrência entre os grupos que foram excluídos pelo seu espaço, como se existisse uma competição. Assim, elabora-se um tensionamento não entre grupos polarizados historicamente, como por exemplo, negros e brancos, mas entre grupos que foram agrupados a partir de sua condição de ter-se tornado “minoritários” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a). Em determinados momentos aparecem expressões tais como “[...] passasse a valorizar mais a diversidade das crianças, *notadamente* a racial” (TRINIDAD, 2011, p. 111, grifo meu) ou “que respeite e valorize a diversidade humana, *em destaque* a étnico-racial” (TRINIDAD, 2011, p. 109, grifo meu). Entendo o contexto da pesquisa da autora e compreendo a necessidade de demarcar conquistas pontuais nas especificidades das lutas em prol da valorização da diversidade.

Costa (2012) também se preocupa com a relação que a educação pode estabelecer com a questão étnico-racial. Entretanto, enfatiza a diversidade cultural, incorporando a questão do negro a uma análise mais ampla de formação social. Costa (2012) operacionaliza o conceito de diferença cultural em Homi Bhabha para demonstrar como a área da História é uma arena de disputa de concepções étnico-raciais, podendo promover uma concepção de diversidade centrada no negro, para afirmar uma ideologia eurocêntrica. Nesse sentido, o autor destaca que é preciso problematizar a produção da diferença na sala de aula. Essa orientação de pesquisa apresenta possibilidades de se pensar a questão do negro, por exemplo,

sem arriscar-se em naturalizações, alocando o debate da diversidade étnico-racial para o grande campo de pesquisa acerca da diversidade.

No campo de pesquisas sobre os povos indígenas e a educação, Venere (2011) associa o debate da diversidade ao da interculturalidade. O autor alerta também para os cuidados que o pesquisador deve ter em relação a algumas centralidades que a temática indígena pode ganhar, mas que pode apresentar perda para a caracterização da diversidade e das demandas específicas dos povos. Venere (2011, p. 47) destaca que

ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar o seu alcance. A declaração universal da diversidade cultural defende que ela é um patrimônio comum da humanidade e incentiva o diálogo intercultural e o multiculturalismo como formas de garantir um desenvolvimento harmonioso das sociedades.

Nesse sentido, o autor compartilha a ideia que a concepção de diversidade deve ser central na análise das políticas, bem como das propostas de pesquisas no campo da educação, seja ela indígena ou não. Assim, segundo ainda Venere (2011, p. 157), “há necessidade de um esforço reflexivo para se entender como a sociedade nacional percebe o ‘outro’ no ‘seu espaço’ perante sua diversidade cultural”. Penso que esta compreensão de diversidade a partir de sua multidimensionalidade contribui e faz avançar as pesquisas sobre as suas temáticas específicas. Quando se direciona o estudo para a questão da diferença, parece-me que os “outros” são convocados por consequência e isso abre uma maior possibilidade de se pensar a multidimensionalidade da diversidade, nas suas dimensões de gênero, étnico-racial, sexual, geopolítica, geracional, por exemplo. Quando o estudo busca entender a diversidade não tomando as relações de diferenciações, a partir do processo de constituição das identidades sociais, mas focada no sujeito ou em pares, penso que pouco se avança nas contribuições para se pensar diversidade e em especial formação para a diversidade. Pesquisar formação de professores para a diversidade, como venho situando, visa trazer um entendimento genealógico (FOUCAULT, 2003b) de como chegamos até aqui, no que tange ao tratamento da diferença na escola. Foca-se na pessoa com deficiência ou no negro ou no homossexual, mas não nas relações de diferenciações que compõem as dimensões dessas diversidades e que têm seu ponto de encontro na *colonialidade*.

Granuzzio (2012), pesquisando a diversidade sexual, advoga em prol de cursos que formem professores para lidar com a diversidade de seu alunado. Porém, analiso que a centralidade da pesquisa na diversidade sexual, por ora dialogando com a diversidade de gênero, expressa mais um exemplo da centralização de uma especificidade que faz perder a

ideia da multidimensionalidade da diversidade, enquanto relações de diferenciações. A autora até traz a perspectiva de que “como na escola há uma série de diversidades e diferenças, luta-se por uma educação pela tolerância” (GRANUZZIO, 2012, p. 23). Mas não avança na compreensão de que o entrelaçamento dessa “série de diversidades e diferenças” pode contribuir para um melhor entendimento da diversidade sexual e de gênero, principalmente na formação de professores. A autora analisa a transversalidade no trabalho da orientação sexual e práticas culturais, tal qual apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porém, também penso que não problematiza a questão. Nesse sentido, acredito que esses estudos são importantes para a investigação de uma especificidade da diversidade, mas penso que posso dialogar apresentando outras possibilidades de se pensar formação de professores para a diversidade, trazendo um debate sobre a necessidade da *problematização* das nossas compreensões acerca da própria diversidade.

Por fim, analiso que algumas pesquisas que se voltam para a questão das diferenças socioeconômicas pouco ou nada contribuem, em geral, para o debate sobre educação e diversidade. Pois essas pesquisas centralizam o debate na escola democrática e no sistema capitalista. Quando questões que envolvem a diversidade aparecem, geralmente são tratadas vinculadas a uma infraestrutura que determina os aspectos das diferenças. Nesse sentido, penso a categorização dos sujeitos em classes sociais não como central na análise da sociedade, mas um elemento no processo de diferenciação que configura a diversidade. A preocupação aqui seria reduzir a diversidade à desigualdade social.

Martins Junior (2011) defende que o novo Plano Nacional de Educação não atende a demanda intercultural do país. O autor trabalha com uma noção ampla de diversidade, associando-a aos direitos humanos e a interculturalidade, e tratando-a a partir da multidimensionalidade de suas especificidades, como as questões étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa. Enfatiza que o modelo capitalista é antagônico à ideia de vida que compreenda a diversidade e os anseios interculturais. A pesquisa de Martins Junior (2011) revela um profícuo diálogo entre a tendência de reduzir as questões culturais às econômicas e a pesquisa da diversidade enquanto relações de diferenciações.

Principalmente no que se refere ao aspecto da formação de professores, acredito que a análise deva partir das diversas dimensões da diversidade, analisando o processo de diferenciação na sociedade brasileira a partir da perspectiva da *colonialidade*. Em parte, coaduno com a afirmação das professoras que entrevistei no mestrado, de que a compreensão da diversidade não passa necessariamente por uma formação técnica, mas envolve uma dimensão ética.

Tomando como base os estudos foucaultianos, podemos pedagogicamente formar um sujeito moral, obediente, conforme. Todavia, jamais poderemos formar um sujeito ético, pois a ética é uma questão de si, o sujeito ético se forma, não é formado. A ética, nos estudos foucaultianos, se estabelece em uma relação de poder que se volta para si diante dos outros, e não dos outros sobre si. O que poderia ser um impasse no âmbito pedagógico, penso que pode ser discutido com o conceito de “*problematização*” no próprio Foucault (2010).

Compreendo que lugar social do professor equivale ao que Bourdieu (2012) aponta para o sociólogo. É preciso que o professor ponha constantemente em dúvida suas verdades, é preciso que o professor desenvolva a *doublebind*, ou seja, que problematize-se, ou do contrário será um professor “amador”, que faz uso das noções do senso comum ou do senso comum douto, ainda nas palavras de Bourdieu (2012).

No que diz respeito à questão da diversidade, a formação dos professores poderia ser entendida de forma semelhante ao que Bourdieu (2012) trabalha como *conversão do olhar*. Segundo este

a ruptura é, com efeito, uma *conversão do olhar* e pode-se dizer do ensino de pesquisa em sociologia que ele deve em primeiro lugar ‘dar novos olhos’ como dizem por vezes os filósofos iniciáticos. Trata-se de produzir, senão um ‘homem novo’, pelo menos, ‘um novo olhar’, um olhar sociológico. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanoia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social (BOURDIEU, 2012, p. 49).

Certamente os professores formadores, neste instante, se perguntam: como isso se operaria em um ambiente acadêmico? Como realizar esta *conversão do olhar* na formação de professores que trazem consigo concepções e valores construídos a partir de uma moral social estabelecida? Nesse sentido, como uma hipótese de pesquisa, penso que a fuga da *polêmica* e o exercício da *problematização*, apontadas por Michel Foucault, poderiam ser práticas formativas para mobilizar as crenças, os valores e as concepções de mundo do formando e encaminhá-lo a uma conversão.

A universidade é feita por uma infinita multiplicidade de visão de mundo, o que inclusive lhe fornece uma característica própria, quando pensamos a escola. Considero também que esta multiplicidade de visão de mundo tem “limitadas” suas ações devido aos inúmeros obstáculos engendrados pelo Estado, por ser uma instituição do Estado. Mas esse dissenso nunca se configurou como um engessamento do pensamento e da possibilidade de estabelecer a universidade como uma matriz de transformação social.

No entanto, venho pensando com Santos (2010, p. 49) na perspectiva de que a luta pela justiça social global passa impreterivelmente pela luta por uma justiça cognitiva global.

Nesse sentido, “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica”. E não se trata somente do status que o saber científico angariou historicamente na nossa sociedade, nem também do lugar político e social no qual a universidade brasileira se consolidou, mas como um espaço de diálogo entre o que o Santos (2010) chama de *ecologia dos saberes*. Santos postula que outros inúmeros espaços produzem esses saberes e daí o fundamento para se pensar uma *ecologia dos saberes*, em detrimento de uma estabelecida hierarquia do saber com primazia da ciência. Penso que a universidade tem a possibilidade de abrir espaços para essa ecologia se consolidar politicamente e socialmente.

No que diz respeito à questão da diversidade, esta revolução cognitiva, apregoada por Santos (2010), poderia funcionar como promotora de uma problematizada educação na diversidade, possibilitando, minimamente, professores se formar para combater o processo de normalização instituído nos sistemas de educação básica. Esta universidade heterotópica facilitaria a comunhão da *ecologia dos saberes* e a construção de uma epistemologia para a diversidade. E utilizo aqui “heterotópica” para ressaltar que esta universidade não deixaria de ser um espaço de negociação e conflitos por sua multiplicidade de visão de mundo para se transformar num único pensamento que caminha em um só passo harmônico. A ideia de “heterotopia” funciona justamente como um exercício para se pensar que outros lugares são possíveis, é possível outra universidade, se tomarmos uma concepção de poder que se estabeleça não só de cima para baixo, mas em uma relação que caiba pensar também uma ascendência. Assim, pensar essa universidade heterotópica é pensar o estabelecimento de uma instância de resistência, enquanto uma possibilidade de resposta para nossa pergunta sobre o que a universidade tem a fazer diante do processo de exclusão e anulação de determinados grupos sociais.

Bhabha (1998) nos auxilia a problematizar a temática da diversidade. Tratando especificamente da questão entre diversidade cultural e diferença cultural, o pensador indiano abre possibilidades teóricas para que matizemos, de maneira mais cuidadosa, o debate acerca da diversidade, ou melhor dizendo, das relações entre “nós” e “eles”. Em linhas gerais, Bhabha (1998) marca que diversidade cultural é um objeto epistemológico, que é tratado sob um prisma ético, estético e etnológico. É um reconhecimento de totalidades culturais coexistentes em seus conteúdos próprios. A ideia de diversidade cultural dá margem para se pensar, por exemplo, a questão do multiculturalismo em contrapartida a concepções naturalizantes de uma única cultura. Pelas considerações de Bhabha (1998), podemos entender que falar sobre diversidade, nos termos que estamos trabalhando aqui, é

compreender ou tornar objeto de compreensão a coexistência de diferenças. Seria tomar a região de Grajaú como multicultural, onde se tem uma (ou várias) cultura indígena e uma (ou várias) cultura não indígena, por exemplo.

A ideia de diferença cultural, em Bhabha (1998), denota mais a análise dessas multiculturas em relação de poder, configurando-se em “um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63). Assim, pode-se chegar a conclusão, de que uma cultura só se produz no momento de sua diferenciação. Não há uma cultura única, assim como toda cultura está em relação a outra. Como não há uma cultura homogênea, cristalizada. Todo “nós” só se anuncia a partir da existência “deles” e isso é dinâmico no tempo e no espaço. A única coisa que nos permite falar em “não indígenas” em Grajaú ou em qualquer lugar do mundo é a existência das culturas indígenas, que por sua vez só existem enquanto tal em relação aos “outros”, que somos nós, não índios.

Trazendo essa discussão de Bhabha (1998) para meus objetivos, esse espaço relacional que este autor evoca para entender diversidade/diferença, tem como principal efeito a compreensão de que estamos permanentemente em disputa, ou em negociação, utilizando o termo do próprio Bhabha (1998). Estabelecemo-nos e produzimo-nos nesse campo de forças, nessas relações de poder. Ainda segundo Bhabha (1998, p. 69), explorar esse espaço, esse entre-lugar, é abrir a possibilidade de nos pensar como “os outros de nós mesmos”. Quando discuto a questão da diversidade, parto dessa perspectiva. Entendo diversidade como a multidimensionalidade das relações de diferenciação, abarcando seu aspecto mais significativo, que é entender essas relações como um campo de enunciação, disputa e negociação.

Os grupos que assumem status de maior poder social se colocam em posição de privilégio para classificar os outros grupos, discriminando, inferiorizando, negando sua existência. Elias e Scotson (2000, p. 24) destacam que “afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como forma de manter sua superioridade social”. Ainda analisando a constância dessa mecânica, afirmam que existem semelhanças no padrão de estigmatização usado pelos grupos de poder elevado em relação aos seus grupos outsiders no mundo inteiro, mesmo levando em consideração as diferenças culturais. Em consonância com a linha de pensamento que estamos construindo, Elias e Scotson (2000, p. 36-37) também compreendem que “o ideal da

racionalidade na condução das questões humanas continua a barrar o acesso à estrutura e à dinâmica das figurações estabelecidos-outsiders”.

As contribuições de Castro-Gómez (2010) também nos fornecem novos elementos analíticos para entendermos nosso objeto. Estou partindo da ideia de que a escola e a pedagogia moderna são construções de uma sociedade que se buscou ordenar, disciplinando e normalizando os “outros” que não seguiam suas concepções de aprendizagem e subjetivação/identidade. Percebo agora que são os discursos coloniais, marcados por uma visão de mundo hierárquica no que diz respeito aos aspectos étnico-racial, religioso, de gênero, sexual etc., que fundam os discursos modernos de ordenação. Posso então entender como esses discursos modernos se construíram e se reproduziram entre “eles” e entre “nós”, até os dias atuais, negando, inferiorizando, excluindo determinados grupos sociais no Brasil. Temos essa herança colonial presente na nossa forma de ser brasileiro. Pensar para além de uma escola colonizada é mais que pensar políticas de inclusão ou políticas de escolas indígenas ou quilombolas, por exemplo. É antes de tudo um exercício de *problematização* da formação da nossa sociedade e da diversidade que a caracteriza.

Tomando como referência o cenário escolar e a perspectiva de formação de professores, o exercício seria pensar uma universidade que abdique de suas pedagogias e, na linha do que discute Arroyo (2012), construa outras pedagogias, a partir de outros sujeitos. Uma universidade que não mais trabalhe tomando somente como verdade a epistemologia dos “mesmos”, camuflada de “educação para a diversidade”, onde os “outros” inexistam, mas que construa uma epistemologia da diferenciação.

1.3 A pesquisa-ação e o exercício de pensar sobre os outros de nós mesmos

Construí minha investigação a partir da concepção de pesquisa-ação desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos. A pesquisa-ação para Santos (2008) se configura como uma estratégia que permite a aproximação entre os saberes da sociedade e o conhecimento científico, produzindo o que o autor defende como a *ecologia dos saberes*. Para Santos (2008), através da pesquisa-ação é possível se pensar a universidade interagindo com a sociedade para além da extensão, em uma perspectiva de pesquisa e formação. A metodologia da pesquisa-ação atua como uma forma colaborativa para se pensar um problema social. No meu caso, procuro compreender como os alunos, professores, e grajuenses em geral elaboram saberes acerca da questão da diversidade, ao mesmo tempo em que os convoco a

pensar, através da formação de professores, como o conhecimento científico pode se associar aos seus saberes para criar estratégias novas para os problemas sociais de sua realidade. A pesquisa-ação pensada por Santos (2008) contribui, neste trabalho, para que os sujeitos e o pesquisador se percebam como agentes de investigação, construção de conhecimento, interações e mudanças pessoais e sociais.

Segundo Santos (2008), a pesquisa-ação e a ecologia de saberes são instrumentos que viabilizam diálogo e a construção de novas práticas acadêmicas, que concebam a universidade como um espaço social, voltado ao pensamento e à construção de conhecimentos que possam agir como transformadores em prol da sociedade. Desde o início de minha pesquisa, a responsabilidade social estava servindo como um envoltório para minha ação como pesquisador. Trabalhar com meus alunos e colegas de trabalho, no âmbito da pesquisa, alavancou esse desejo de ação, me fazendo atuar como um pesquisador comprometido com a produção de um conhecimento e uma realidade que busque problematizar a diversidade e compreender as nossas diferenças, no combate aos processos históricos de exclusão, negação, inferiorização, silenciamentos de determinados grupos sociais. Essa minha agência através da pesquisa-ação não só possibilitou me pensar como pesquisador, como também me ratificou como um professor formador preocupado com o futuro de meus alunos e da sociedade que lhe cerca.

Foram utilizados alguns procedimentos, nesta perspectiva da pesquisa-ação, a saber: observação direta, conversas com colegas e com moradores de Grajaú, análise documental e a utilização de discursos formulados ao longo de uma disciplina curricular. Todos eles estiveram entrelaçados pela minha agência como pesquisador e como docente da universidade. Com a observação etnográfica busquei conhecer mais a cultura de Grajaú e comunidade acadêmica do campus, notadamente acerca de sua diversidade e dos desafios para se formar professores para atuar nesse contexto. A análise documental me permitiu ter informações mais detalhadas acerca da proposta (ou ausência dela) da UFMA para lidar com a diversidade em Grajaú nos seus cursos de Licenciaturas. Já a utilização de um espaço reservado para tratar do objeto, que foi a disciplina, possibilitou-me um maior aprofundamento dos discursos dos discentes (futuros professores) acerca das diversas dimensões da diversidade e suas especificidades no contexto escolar. Tomei como sujeitos da pesquisa, inicialmente, grajauenses em geral, marcados pela diversidade supracitada, negros, brancos, índios, mulheres, homossexuais, nordestinos, sulistas, idosos, desempregados, políticos, professores, jovens. Em um cenário mais acadêmico, os sujeitos foram os

professores do colegiado de Ciências Humanas e do colegiado de Ciências Naturais. Na sua totalidade, docentes que ingressaram na universidade recentemente, os mais antigos datando de 2010 e os mais novos recém-ingressos no serviço público, em 2013. Embora todos eles se assemelhassem quanto ao tempo de serviço, diferenciavam-se em todas as outras dimensões. A começar pela formação, eram professores de História, de Matemática, de Sociologia, de Biologia, Física, Pedagogos, Químicos, Filósofos, entre outros, devido a interdisciplinaridade dos cursos. A sua maioria eram pessoas na faixa etária entre 30 e 40 anos. Quanto a questão étnica, o quadro docente em Grajaú reflete àquele das universidades federais, com pouquíssimos professores negros e nenhum indígena. Há uma maior presença de professores do gênero masculino. Quanto a orientação sexual, poucos docentes se afirmam como homossexuais.

Quanto aos alunos, esses também são marcados por uma grande diversidade, de naturalidade, gênero, orientação sexual, etnia, idade, religiosidade, status socioeconômico. Temos alunos vindos de outros estados como Bahia, Pará, e alunos que nunca saíram de Grajaú. Alunos com 17 anos na mesma sala de outro com 60 anos. Negros, em menor número. Homossexuais, também em pouquíssimo número. Muitas mulheres. A grande maioria dos alunos ou são católicos ou evangélicos, como em toda cidade. Muitos alunos vieram da zona rural de Grajaú. Tivemos uma aluna *Tentehar*/Guajajara. Em um município com 67% de negros, poucos estudantes negros chegarem à universidade federal é um dado que por si apresenta uma desigualdade social marcada pela questão étnico-racial. Assim como também é problemático constatar que, até então, apenas uma aluna indígena tenha ingressado na UFMA. Das aproximadamente 15 mil pessoas com deficiência, nenhuma ingressou na universidade.

Realizei observações não só dentro da comunidade acadêmica, em momentos institucionais, tais como reuniões de colegiado ou com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), mas também em situações informais, como uma conversa de corredor com um aluno ou um técnico administrativo, como também no cotidiano de Grajaú. Estava simultaneamente presente como um funcionário público que trava relações com pares ou que circula pela cidade, como também com uma observação diferenciada às questões que envolvessem meu objeto de pesquisa. Durante três anos¹⁰ (2011 a 2014), incluindo o semestre em que foi

¹⁰ Embora eu tenha realizado um estudo sistemático nesses três anos, eu frequento a cidade de Grajaú desde 2009, quando ia regularmente como professor do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) promovido pelo governo federal e executado no Maranhão pela UFMA. Esse período anterior me permitiu formar as principais impressões acerca da cultura da região. Os professores que participavam dessas formações como alunos, geralmente eram pessoas entre 30 e 60 anos e todos moradores e trabalhadores na

realizada a disciplina, realizei esta prática etnográfica, à luz do que Da Matta (1978) considera, um estudo etnográfico.

Busquei compreender principalmente como a sociedade de Grajaú construía sua representação como grajauense, marcando as percepções sobre a diversidade da região. Nesse sentido, busquei interagir nos ambientes sociais e conversar com os sujeitos que estavam próximos a mim, como funcionários de hotéis, restaurantes, padarias, farmácias, feiras, moto-taxistas, mas também busquei participar do dia-a-dia da cidade. Minhas principais fontes foram os grajauenses que frequentavam a comunidade acadêmica, estudantes, funcionários terceirizados, servidores e professores que são oriundos da cidade ou apenas residentes. Tais fontes foram cruciais para uma compreensão mais abrangente da cultura local. Inspirei-me em Mignolo (2003, p. 11), quando descreve suas fontes:

A principal pesquisa para este livro foram conversas - conversas de vários tipos, com estudantes dentro e fora da sala de aula, com colegas e estudantes na América Latina e nos Estados Unidos, estudantes da graduação, colegas e estudantes da pós-graduação dentro e fora da Universidade de Duke e com todo tipo de pessoas estranhas à academia, desde motoristas de táxi até médicos, de empregadas domésticas na Bolívia até executivos de pequenas indústrias, todos os que têm algo a dizer sobre suas experiências com histórias locais e sua percepção de projetos globais.

Realizei uma observação participante, tentando construir um cenário a partir de dentro, em um exercício de composição, considerando a multiplicidade de fontes acessadas, algumas delas funcionando como secundárias. Acredito que esse período de trabalho etnográfico me permitiu traçar um esboço analítico de como a sociedade grajauense percebe sua diversidade.

No entanto, para além de compreender como os grajauenses se construíram a partir de sua diversidade, um dos meus objetivos era entender como a universidade construía sua percepção sobre essa diversidade e, notadamente, quais eram as estratégias que ela propunha para formar professores que também compreendessem tal diversidade. Nesse sentido, os três anos de etnografia lidando com os alunos, com os funcionários e servidores, mas principalmente com os professores, me permitiram traçar um cenário sobre a posição da UFMA em Grajaú frente às especificidades, no que tange ao debate sobre a diversidade daquela região. Aqui, o trato com discentes e docentes não se restringiu aos contatos do cotidiano, mas alcançou as propostas formais de curso, através da análise documental.

região. Estes me relataram muitas histórias sobre Grajaú e mesmo considerando que não foram sujeitos da pesquisa, foram fontes fulcrais para minha compreensão.

Entendo que a análise documental consiste em uma fonte paralela e simultânea de outros procedimentos metodológicos. Proporciona informações que permitem a compreensão de fatos e impressões de determinados grupos, pois revela manifestações da vida social destes (SOUZA et al, 2011). Além dos documentos analisados, tais como a matriz curricular dos cursos, ementários de disciplinas, os PCN etc., pude presenciar e participar ativamente na construção de um dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos. Quando do início da pesquisa (em 2011), os cursos eram regidos por um PPP. Após seminários, reuniões, debates entre docentes e a alta administração da UFMA, foi construído outro PPP (em 2012). Busquei analisar todos esses documentos e processos, tentando compreender como a perspectiva de educação para a diversidade se apresentava nas propostas, como as especificidades acerca da diversidade em Grajaú eram abordadas, em suma, como a UFMA se posicionava institucionalmente, para além das concepções individuais de docentes e discentes acerca da diversidade naquela região.

O procedimento chave para executar a pesquisa, seguindo a inspiração de Santos (2008), foi a utilização de uma disciplina curricular como um espaço de pesquisa-ação. A disciplina em questão é “Educação para a diversidade¹¹”. Esta consta no currículo dos dois cursos, Licenciatura em Ciências Humanas e Licenciatura em Ciências Naturais, sendo ofertada sob a responsabilidade dos professores que compõem o quadro de Fundamentos da Educação nos colegiados dos cursos. A disciplina tem como ementa:

Pressupostos teóricos e práticas pedagógicas de projetos de ensino escolar abertos às diferenças; diferentes metodologias de ensino articuladas e coerentes com o respeito à diversidade física, ideológica, psíquica, étnico cultural e socioeconômicos presentes no cotidiano escolar. O conceito de transversalidade na Educação e de pluralidade cultural (UFMA, 2013a, p. 63).

Segundo os PPP dos cursos, em Ciências Humanas, a disciplina “Educação para a diversidade” possui carga horária de 60h, sendo dividida em 45h teóricas e 15h de Prática de Ensino como Componente Curricular (PECC¹²) e é ofertada no quinto semestre. Já em Ciências Naturais, esta divisão é de 30h teóricas e 30h de PECC, sendo ofertada no sexto

¹¹ A disciplina, ao longo da tese, será avaliada na totalidade das matrizes curriculares dos cursos. Neste momento, a apresento apenas para discorrer sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

¹² “A Prática compreende um componente curricular articulado que atravessa as licenciaturas interdisciplinares de modo a promover a reflexão sobre a escola em seus diferentes contextos tanto no que se refere à observação e ação direta quanto no uso de tecnologias de informação que promovam a compreensão das diferentes realidades escolares. Nesse sentido, as práticas estarão presentes desde o início do curso, como espaço e tempo de discussão sobre o projeto político pedagógico, a observação e intervenção no cotidiano escolar, o currículo, a organização do trabalho pedagógico na educação básica” (UFMA, 2013a, p. 27)

semestre. Para efeito da pesquisa, trabalhei com alunos do quinto semestre nos dois cursos e utilizei as 60h em sala de aula. Foram matriculados 30 alunos na turma de Ciências Humanas, sendo que destes, frequentaram regularmente 29; já na turma de Ciências Naturais, foram matriculados 22 alunos, sendo que 19 frequentaram regularmente, totalizando 48 sujeitos que participaram deste momento da pesquisa.

No primeiro dia de aula, realizei uma apresentação de minha proposta de pesquisa-ação, explanando sobre a diferença essencial entre uma pesquisa e uma disciplina propriamente dita, de modo a evitar qualquer possibilidade de uma confusão entre estas práticas, podendo esta confusão tornar-se uma variável nos resultados da pesquisa. Por exemplo, caso houvesse equívocos na compreensão sobre pesquisa e disciplina, os alunos poderiam se posicionar ao longo das atividades, conforme aquilo que eles acreditassem que fosse uma resposta certa, com o intuito de receber notas altas e serem aprovados na disciplina. Do contrário, apresentei que eu precisava da colaboração deste grupo, no sentido de que os alunos expressassem suas concepções, sem julgamentos de “certo” ou “errado”, do que seria academicamente aceito ou não. Com isso, objetivou-se que os alunos exercitassem a ideia de ecologia de saberes, manifestando seus valores e crenças e seus conhecimentos acumulados até aquele momento de formação. Também foi solicitado aos alunos que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 01), de forma que eles estivessem cientes de seus direitos e deveres como sujeitos desta pesquisa.

No que tange às minhas obrigações institucionais, como docente responsável por uma disciplina curricular, a frequência foi controlada, e foram realizadas três avaliações com suas respectivas notas, conforme as normas da graduação da UFMA. Apenas optei por realizar métodos de avaliação diferenciados, devido ao contexto específico no qual a disciplina foi realizada, avaliando não por critério de respostas certas e erradas, mas pela frequência de participação dos alunos nas atividades em sala de aula e naquelas que foram solicitadas a serem realizadas em outros ambientes.

Concluído este primeiro momento de esclarecimento da pesquisa-ação e do procedimento metodológico, planejei a disciplina a partir dos objetivos da pesquisa em dois domínios. No primeiro domínio, eram escritos textos conceituais, discutindo algumas noções, como por exemplo, identidade e etnia, que envolvem a questão da educação para a diversidade, sendo os textos debatidos com os alunos. No segundo domínio, temas específicos foram trazidos, como por exemplo, racismo ou homofobia, através de disparadores de discussão: situações do cotidiano de Grajaú; debates em redes sociais; reportagens em jornais;

filmes e outros. A intenção nos dois momentos era debater como os alunos estavam construindo suas concepções sobre a possibilidade de se pensar uma educação para a diversidade. O exercício consistia em uma prática de *problematização*, buscando implicar os sujeitos em suas concepções e fazendo-os buscar os fundamentos de seus valores, crenças, saberes, conhecimentos. Em todos os momentos procedíamos com a leitura da atividade do dia e então se abria para as considerações de cada sujeito, e eu ocupava o lugar de um questionador, buscando sempre fazer com que os alunos pensassem sobre seus fundamentos e problematizassem suas concepções.

As atividades realizadas foram organizadas por temáticas e se realizaram da seguinte forma:

- Relações étnico-raciais
 - A questão do negro

- a) Exibição e produção de texto sobre o curta “Vista minha pele”: A atividade (APÊNDICE 02) consistia na exibição do curta “Vista minha pele” do diretor Joel Zito Araújo, seguida de um debate e produção de texto em sala de aula. O curta tem caráter ficcional e educativo e foi utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) como instrumento para combater ao racismo na escola. A história narrada versa sobre uma menina branca que vive em um Brasil ficcional. Nesse Brasil, os negros fazem parte das classes rica e média, enquanto os pobres são os brancos. O filme também inverte as relações geopolíticas e econômicas no mundo, sendo que os países do continente africano possuem as riquezas e o domínio socioeconômico do planeta. Essas inversões, em nível nacional e internacional, no que diz respeito às questões sociais e étnicas, produzem uma inversão da representação e valorização do negro no país, em comparação com a realidade. A trama circunda nos conflitos da menina branca em uma escola de classe média, na qual grande maioria dos alunos é negra. Ela, pobre, filha do zelador da escola, sofre preconceito e discriminação por parte dos outros alunos. Sofre também por não encontrar referências étnicas brancas, sendo que seus ídolos são todos negros, fazendo com que ela deseje se assemelhar aos negros. O clímax do curta se constrói em cima de um concurso de beleza no qual a criança branca está concorrendo, em meio aos processos de desvalorização social e

discriminação consigo mesma. A proposta da atividade foi problematizar a questão do negro no Brasil, o racismo nas escolas (entre alunos e entre professor e aluno), bem como o que os alunos vinham apresentando, de forma naturalizada, como “auto-racismo”, argumentando que a causa do racismo no Brasil deve-se aos próprios negros, que não se valorizam.

- b) Debate sobre cotas raciais para negros na UFMA: A atividade (APÊNDICE 03) propunha um debate sobre as cotas, especificamente as cotas raciais para negros na UFMA. O objetivo foi fazer com que os alunos enunciassem um posicionamento e fundamentassem de forma convincente seus motivos. Na oportunidade, foi solicitado também que todos os posicionamentos levassem em consideração o contexto brasileiro no que tange à questão histórica dos negros, bem como a configuração do Brasil como um país racista. A intenção era confrontar os posicionamentos com suas fundamentações e com a realidade brasileira, fazendo com que aqueles que fossem contra a política de cotas, fossem impelidos a pensar alternativas para lidar com o problema social do racismo. O disparador do debate foi um artigo, intitulado “Dai de César o que é de César”, publicado na seção de opiniões da versão eletrônica do jornal “Grajaú de fato”. Essa seção se destina a publicar opiniões de pessoas da sociedade grajauense sobre diversos temas sociais. O jornal, que possui uma versão impressa e uma eletrônica, se configura como um dos principais meios de comunicação da imprensa no município, tendo grande impacto no cenário local. No artigo em questão, o autor se propõe debater a política de cotas. Inicia com uma citação de Kant sobre a importância da educação, passa para um destaque ao ensino superior, marcando-o como importante para a “inserção no mercado de trabalho” e para a formação de “mão de obra competente e habilitada”. Após, o autor adentra na discussão das cotas, enfatizando que tal debate é urgente devido à grande procura por vaga no ensino superior e pela importância que este tem, a partir dos argumentos supracitados. O autor se posiciona contra a política de cotas e justifica seu posicionamento. O primeiro argumento refere-se à percepção de que as cotas irão “potencializar o atraso” na educação, por conceder vagas aos “menos preparados” e causar “acomodação” por parte dos alunos. Outro argumento apresentado pelo autor afirma que as cotas irão “contaminar” o ensino superior, trazendo para este as “deficiências do aprendizado” do ensino básico. O terceiro argumento para se posicionar contra as cotas diz respeito

ao processo de “internalização de conflitos psicológicos e sentimentos negativos de incapacidade e insegurança” que estas causam nos cotistas. Segundo o autor, esse processo irá estigmatizar esses alunos, “prejudicando seu pensamento crítico e a interação social”. Sendo, assim, conclui o autor, “dever-se-ia acabar com esse sistema de segregação racial/social”. Na seção eletrônica do jornal, há um espaço para comentários. A atividade propunha não só debater as ideias do autor, mas alguns comentários que se sucederam, oferecendo outros argumentos para entender a política de cotas. Em destaque, um comentário de um ex-aluno da UFMA que estava em Goiás cursando Direito em uma faculdade particular através do Programa Universidade para todos (PROUNI). Esse aluno se posiciona a favor das cotas e expressa seus argumentos nos comentários do texto em questão. Este argumenta que, antes de tudo, o sistema de cotas se fundamenta na “mudança de vida de milhares de estudantes que carregam até hoje o fardo histórico e cultural herdado da subjugação colonial que se arrasta”. Contesta o argumento de que os cotistas iriam “atrasar” o ensino superior, utilizando o depoimento da reitora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) sobre rendimento e evasão. Argumenta que as cotas irão corrigir as desigualdades de oportunidades, discorre sobre a necessidade de se corrigir essa desigualdade e sobre como o sistema de cotas contribui para tal. Nesse sentido, tínhamos dois posicionamentos e seus devidos argumentos, mesmo que parciais, acerca do sistema de cotas. O debate teria que se construir, assim, com posicionamento e fundamentação e questionamentos sobre as fundamentações.

- c) Debate sobre caso de racismo na UFMA: A atividade (APÊNDICE 04) se propôs analisar o racismo no Brasil, tomando como exemplo um caso de racismo na UFMA. O debate objetivou trazer à tona o posicionamento de alguns alunos que defendem que o racismo é fruto da falta de conhecimento. A presença do racismo na universidade e na UFMA, tão próxima a nós, põe em questão esse argumento. Como disparador do debate, tomamos o relato público de uma ex-aluna do Campus de Grajaú, que na oportunidade estava se dirigindo para o Campus do Bacanga em São Luís, no ônibus na linha “Campus”. A aluna publicou em sua página no *Facebook* um relato de racismo sofrido por parte de um aluno da UFMA. Seu relato foi instantaneamente reproduzido em outras páginas do *Facebook* e outras redes sociais e também em sites, em rede nacional, especializados em debater a questão do negro no Brasil. O caso

ganhou repercussão e o debate se estabeleceu nas mídias variadas. Este debate foi trazido para sala de aula como forma de fazer os alunos se posicionarem a respeito do racismo na escola e na universidade. No relato, a aluna se diz surpresa pelo ato racista partir de “uma pessoa que se acha um pensador crítico” e classifica como “inadmissível” que o racismo surja dentro da universidade.

- A questão indígena
 - a) Produção de texto sobre a história da relação entre índios e não-índios em Grajaú: A atividade (APÊNDICE 05) consistiu na produção de um texto, relatando como a história das relações entre índios e não-índios foi apresentada para cada um. Foi solicitado que os alunos fizessem um relato sobre o que eles sabiam sobre os conflitos existentes no passado e sobre como estava a situação atual. Pedia-se também que fossem contadas histórias familiares de uniões e desavenças, já que muitos haviam relatado parentesco em algum grau com índios. Outros haviam dito que souberam de casos de conflitos dos quais seus familiares fizeram parte. Foi incentivado que os alunos conversassem com pais, avôs e parentes mais idosos sobre situações ocorridas no passado, como também foi solicitada uma análise da situação atual. Esperou-se com esta atividade que os alunos expressassem seus posicionamentos sobre a questão indígena em Grajaú, bem como construíssem um painel com versões semelhantes e dissonantes sobre a mesma história. Esperava-se que essa atividade também pudesse trazer a possibilidade da resignificação de fatos do passado a partir de análises baseadas em situações atuais. Outra possibilidade seria a resignificação do presente, levando-se em consideração situações do passado.
 - b) O que é ser índio? Debate sobre a identidade indígena: de forma a pôr em questão o lugar de “outro naturalizado”, em que muitas vezes os índios são alocados. Essa atividade buscou indagar: “então o que é ser índio?”. As questões dos sinais diacríticos, da construção da identidade social, da miscigenação, das relações interétnicas, da consanguinidade, bem como outros aspectos que se apresentam no debate sobre identidade indígena foram postas em discussão nessa atividade. A atividade (APÊNDICE 06) abria espaço para as mais variadas concepções acerca da identidade e de uma suposta especificidade da ideia de identidade quando se fala sobre

índios. A dinâmica da atividade consistiu em reunir pequenos grupos de alunos para debate da concepção de identidade indígena através do texto “Índio: ser ou não ser – eis a questão” de Gamaliel da Silva Carreiro. Neste mesmo arranjo, os componentes deveriam expressar suas concepções e estabelecer um debate em volta das concepções diferentes. Não se solicitou um consenso, mas um debate. O intuito era de que os alunos buscassem uma fundamentação para defender sua concepção. Em outro momento, os grupos produziram um breve texto, versando sobre a identidade indígena e apresentaram para a turma a fim de que um debate coletivo fosse estabelecido. Neste debate, eu participava intervindo e questionando as concepções. Essa também foi uma experiência para analisar o quanto um texto teórico pode disparar reflexões sobre concepções mais arraigadas, principalmente em relação a essa temática tão central no cotidiano de Grajaú.

- Orientação sexual

- a) Debate sobre projeto de lei: Entre as atividades propostas, em um momento foi aberto espaço para que os alunos trouxessem sugestões de temas, com seu devido material de apoio, para debate em sala de aula. Na turma de Licenciatura em Ciências Humanas, foi sugerido o debate de um projeto de lei que versava sobre a relação entre as religiões e a homossexualidade. Esse tema já havia aparecido em outras oportunidades no debate das aulas e sempre esteve associado a uma discussão controversa dentre os alunos. Foi ponderado que seria um debate para marcar essa temática de forma mais detalhada. A atividade (APÊNDICE 07) consistiu na leitura do projeto de lei e na discussão em sala de aula das suas fundamentações, bem como das consequências dele para se pensar a educação para diversidade no Brasil, em especial tratando a questão da sexualidade. O projeto de lei em questão havia sido proposto pelo deputado Washington Reis do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e tinha como objetivo acrescentar um parágrafo ao artigo 20 da Lei 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Neste parágrafo, o deputado propõe não se configurar discriminação “a recusa de organizações religiosas na permanência de cidadãos que violem seus valores, doutrinas, crenças e liturgias”. Acrescenta também que a organização religiosa não se obriga a realizar casamento em desacordo com suas crenças. Esse projeto de lei, no momento da realização da

atividade, já havia sido aprovado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara, presidida então pelo deputado Marco Feliciano do Partido Social Cristão (PSC) e iria para Comissão de Constituição e Justiça antes de ir ao plenário e ao Senado. Em voga nesse debate estava a presente luta entre a bancada evangélica e os deputados que advogam em prol da causa dos homossexuais. A análise que vinha sendo feita nos movimentos sociais dos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) é de que tal projeto de lei, sendo aprovado e vigorando como lei, permitiria as religiões expulsarem pessoas de suas congregações pelo fato delas serem homossexuais e não estarem de acordo com seus dogmas, não se configurando essa expulsão motivada pela orientação sexual, uma discriminação e conseqüentemente um crime. Como grande parte dos alunos era evangélica e católica, esse debate poderia fazer aparecer seus fundamentos. Em um segundo momento da atividade, foi proposto que os alunos pensassem essa situação no contexto da escola, incentivando a reflexão de como eles, enquanto professores, pensariam sobre a questão da homossexualidade.

- Relações de gênero
- a) Debate e produção de texto sobre um artigo feminista divulgado na internet: Entre as atividades propostas, em um momento foi aberto para que os alunos trouxessem sugestões de temas com seu devido material de apoio, para que fosse debatido em sala de aula. Na turma de Licenciatura em Ciências Naturais, foi sugerido o debate (APÊNDICE 08) de um artigo publicado em um blog e com grande divulgação nas redes sociais. O artigo em questão se intitulava “Toda mulher é uma puta” e tinha como autoria Patricia Chmielewski. Neste texto, a autora trazia, em uma linguagem literária, uma reflexão sobre o lugar da mulher na sociedade atual e sobre os julgamentos morais do machismo. A aluna que propôs o artigo quis debatê-lo por considerar que algumas questões precisavam ser esclarecidas no que tange aos limites da liberdade sexual da mulher. Outros temas também apareceram no texto, como a questão da tripla jornada de trabalho da mulher moderna, da inversão de valores após a liberdade sexual, da relação entre homens e mulheres no âmbito doméstico, bem como do lugar da mulher na sociedade brasileira.

- A questão da pessoa com deficiência
 - a) Minicurso realizado em um evento: Durante do I Encontro de Ciências do Maranhão, organizado e realizado pelos professores da UFMA/campus de Grajaú, ofereci um minicurso que visava discutir a questão da educação para a pessoa com deficiência e diversidade. Na oportunidade, pude obter informações acerca do cenário educacional do município, em destaque sobre a situação da educação especial. Além deste minicurso, houve uma orientanda que estava escrevendo a monografia sobre a educação especial no município, o que acrescentou outras informações. Ao longo da disciplina, de forma dispersa, debates sobre a educação especial foram surgindo, apesar de não ter havido um momento específico para discutir esse tema.

- A questão geopolítica
 - a) Debate sobre publicações de um advogado paranaense sobre a separação do nordeste: A atividade (APÊNDICE 09) tinha por objetivo discutir as relações geopolíticas que em geral se estabelecem a partir do binômio centro-periferias. Relações geopolíticas são tomadas aqui desde uma esfera macro, como a relações entre os países ricos e pobres, passando por esferas meso entre as regiões sul/sudeste e o norte/nordeste do Brasil e chegando às esferas mais elementares como os conflitos entre bairros, por exemplo. Em Grajaú existe um conflito histórico entre bairros, conflito esse marcado pelas questões socioeconômicas. Há também uma questão presente nos discursos dos grajauenses que diz respeito aos “sertanejos”, que vêm do “interior” de Grajaú para o município. O disparador para este debate foi um caso, que ganhou repercussão nacional, sobre um advogado paranaense que disparou críticas ofensivas aos maranhenses e nordestinos, trazendo novamente à tona a questão da separação do Nordeste do resto do Brasil. O advogado se manifestou em uma rede social de maneira hostil e preconceituosa, alegando que haveria uma suposta “natureza” do nordestino, causa do atraso do Brasil. A reportagem desse caso foi trazida para discutir com os alunos a partir de diferentes perspectivas: eles sofrerem o preconceito, na dicotomia geopolítica sul-nordeste; eles acionarem o preconceito, na relação grajauenses x sertanejos ou moradores do centro x moradores da periferia.

- A questão da educação para a diversidade
- a) Produção de texto sobre o conceito de diversidade: Uma das primeiras atividades solicitava que os alunos conceituassem “diversidade” antes de outras discussões em sala de aula. Os alunos da Licenciatura em Ciências Humanas haviam estudado o tema da diversidade em outras disciplinas, de modo que poderiam recorrer a fundamentos teóricos. O objetivo da atividade (APÊNDICE 10) era que todos os alunos escrevessem uma definição sobre o tema. Desta forma, seria possível inferir um diagnóstico de como os alunos compreendiam a questão da diversidade naquele momento inicial.
 - b) Análise de um artigo sobre identidade: Uma das propostas metodológicas da pesquisa era a produção de textos teóricos concomitantemente aos debates temáticos. Nessa proposta, eu escrevia um texto base e, juntamente com os alunos, discutiríamos a produção e possíveis reformulações seriam feitas. Foi escrito um texto que versava sobre o processo de subjetivação e a formação de identidades. Solicitei que os alunos analisassem e fizessem questionamentos, críticas, contribuições. A expectativa desta atividade era de que os alunos comesçassem a usar ferramentas conceituais para fundamentar suas opiniões nos debates temáticos. Após a discussão deste texto, nos debates que se sucederam, quando emergia opinião acerca da questão da subjetividade e da identidade, eu fazia a articulação com o texto e havia um entendimento geral.
 - c) Produção de texto sobre avaliação da disciplina: Ao final da pesquisa, foi proposta uma atividade (APÊNDICE 11) para que os alunos avaliassem a disciplina. O objetivo era averiguar possíveis mudanças de concepções e possíveis contribuições da disciplina na compreensão das temáticas discutidas, incluindo-se a questão da educação para a diversidade. A atividade consistia em dois itens. O primeiro versava sobre como o aluno compreendia cada temática discutida ao final da disciplina, sendo que solicitava que vislumbrassem como os temas poderiam apoiar práticas dos professores na educação básica. O segundo item questionava a ocorrência de mudança de concepção ao longo da disciplina, sendo solicitado que esta fosse descrita. Penso que esta atividade funcionou como um diagnóstico de avaliação após a disciplina.

Os temas supracitados foram divididos por blocos de discussão mas a análise da diversidade nesta tese, tomando a conceituação de Bhabha (1998), parte da ideia de que a diversidade é um conjunto de relações de diferenciações. Sendo assim, mesmo quando se está discutindo, analisando, problematizando uma dada temática em uma atividade específica, tem-se em pautas todas as outras temáticas imbricadas. Além dessas atividades organizadas por temáticas, foram realizadas outras que tinham caráter menos específico e por isso favoreciam a construção de elementos de análises de todas as temáticas estudadas. Foram essas:

- a) Quem somos nós? Atividade de apresentação de nossas identidades: Esta foi a primeira atividade proposta aos alunos. Funcionou como apresentação das turmas e também como uma primeira sondagem sobre concepções que eles tinham sobre identidade, subjetivação, etnia, sexualidade e temas afins. O aluno fora incentivado a se apresentar expressando suas identidades e os grupos sociais que influenciavam sua constituição enquanto sujeito. Durante a breve apresentação, eu fazia questionamentos que abriam a possibilidade do aluno discorrer sobre suas crenças, valores, concepções acerca das temáticas da diversidade.

- b) Pesquisa livre: A atividade (APÊNDICE 12) consistia na utilização da mesma metodologia aplicada no decorrer da disciplina. A partir de um fato social, uma reportagem, um filme, um caso pessoal etc. que trouxesse a tona uma discussão acerca da diversidade e da educação, o aluno teria que desenvolver um texto, fazendo uma análise crítica deste fato. O objetivo da pesquisa livre estaria voltado para averiguar quais temas eram mais visíveis e de interesse para os alunos. Também buscava trazer situações mais próximas de sua realidade, fazendo com que eles desenvolvessem uma crítica sobre situações de seu cotidiano. Essa atividade foi realizada no final da disciplina, de modo que o aluno já tivesse ciente do repertório metodológico de discussão utilizado na disciplina e também já fizesse uso de uma crítica fundamentada para se posicionar, enquanto educador e futuro professor sobre as questões da diversidade.

Esse procedimento metodológico descrito acima, efetivado através das atividades realizadas na disciplina “Educação para a diversidade”, teve como objetivo compreender, de

uma forma mais próxima, como os alunos construíram suas concepções acerca da educação para a diversidade. Como Bourdieu (2008) afirma, a pesquisa, embora tenha como objetivo último a produção de um conhecimento, apesar disto, ainda se configura no estabelecimento de relações sociais. Nesse sentido, busquei me aprofundar nas relações estabelecidas com cada aluno. Tivemos um espaço coletivo, que fluía como um debate rico e espontâneo, de modo que os alunos se desapercebiam do fato de estarem sendo gravados. Os alunos expuseram de uma forma livre e não diretiva suas concepções naquela pequena coletividade e alguns ainda puderam, em uma relação mais particular comigo, expressar sua perspectiva, tanto das temáticas discutidas como de outras que envolvem o debate da diversidade.

Nesse sentido, vejo que esse processo de compreensão, conforme explicita Bourdieu (2008), apresenta como vantagem alcançar uma franqueza social, quando existe uma familiaridade entre pesquisados e pesquisador. Acredito que a preexistência de uma boa convivência com os alunos da turma de Ciências Humanas, que já haviam sido meus alunos em outra disciplina, e com os alunos de Ciências Naturais, com os quais já tinha sido estabelecido um primeiro contato na pesquisa, fora elemento fundamental para o andamento da pesquisa. No momento inicial, percebi uma predisposição de alguns em participar da pesquisa, como se sentissem satisfação em estar colaborando com a produção de conhecimento em nível de doutorado de forma tão direta, aspecto esse que analiso como sendo fruto deles fazerem parte da comunidade acadêmica.

Por vezes, ao final de uma noite exaustiva de encontro¹³, me sentia tão sobrecarregado, que a definição de Bourdieu (2008) de que esta prática de investigação se compara a um exercício espiritual, fez muito sentido para mim. Como é apontado por este autor, eu sentia uma “disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e compreendê-lo tal como ele é” (BOURDIEU, 2008, p. 704). Embora, eu também tenha estado ciente do que alerta o sociólogo francês de que toda essa realidade é construída e era necessário que eu colocasse em dúvida tais sentimentos e suas análises imediatas. No entanto, acredito que esta estratégia de pesquisa me permitiu compreender como aqueles alunos construíam seus saberes sobre a educação para a diversidade.

¹³ A disciplina acontecia das 18:30h às 22h, nas segundas e terças.

1.4 Da organização da tese

A tese foi organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. A escrita da tese me proporcionou novas descobertas analíticas e reflexões acerca de como estou implicado, enquanto professor do campus, nas questões analisadas. Optei por dar visibilidade às falas dos sujeitos da pesquisa e emitir considerações analíticas, operando com os autores referências que mais atendem aos conteúdos que apareceram do campo empírico e que respondem às minhas perspectivas acerca do objeto investigado.

Nesse sentido, foram expostos três capítulos agrupados em objetivos temáticos amplos. No primeiro capítulo, faço um percurso analítico desde a inserção da UFMA no município de Grajaú, destacando seu cenário político e suas responsabilidades frente às demandas da sociedade local. Ainda neste capítulo, tento entender como as propostas pedagógicas da UFMA em Grajaú respondem (ou não) à diversidade característica da região. Para tal, busco entender o discurso do Estado acerca das relações possíveis entre educação e diversidade, compreendendo que são esses discursos que atuam na construção de projetos pedagógicos nas universidades brasileiras. Concluo, neste primeiro momento, que o Estado mantém uma postura de ambiguidades, silenciamentos e disciplinamentos da diversidade no que tange as políticas educacionais no ensino superior. Aponto também, que as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos da UFMA, no campus de Grajaú, estão longe de pensar as especificidades da região, no que toca sua diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, entre outras.

Nos capítulos seguintes discorro sobre os desafios que a UFMA tem para com a formação de professores para a diversidade no contexto de Grajaú. Primeiramente, dou visibilidade aos discursos dos sujeitos da pesquisa acerca das questões étnico-raciais, compreendidas principalmente nas relações entre “negros” e “brancos” e nas relações interétnicas entre os *Tentehar* e os grajauenses. No que tange a questão étnico-racial negra, esta, em Grajaú, se apresenta sob uma forte marca da desigualdade social e do preconceito e discriminação. As falas dos sujeitos e minhas observações são relatadas nesse capítulo, direcionando uma reflexão de como o racismo está presente nas escolas grajauenses e quais são os desafios para se pensar formação de professores no município que busquem lidar com este problema social de forma crítica e problematizadora. No que diz respeito às relações que os grajauenses estabelecem com os *Tentehar*, aponto como a inferiorização encaminha para uma invisibilidade da cultura indígena em Grajaú. O histórico de conflitos constrói na

atualidade uma percepção negativa acerca dos índios, fazendo com que discursos “civilizatórios” se perpetuem, buscando anular a diversidade étnica. Considerando a especificidade da região, na questão indígena para o Maranhão e para o Brasil, esse cenário se interpõe como um desafio à UFMA em Grajaú, na perspectiva da formação de professores.

Por fim, analiso no terceiro capítulo, os discursos acerca da diversidade sexual. A forma como os sujeitos da pesquisa apontam como a cidade lida com a homossexualidade, ganhou destaque durante o processo analítico. Neste capítulo busco entender como se organizam as classificações e hierarquias no que tange a orientação sexual. Discorro sobre as relações explícitas entre o preconceito contra o homossexual e os valores religiosos. Há diversos relatos sobre situações do cotidiano e do ambiente escolar de discriminação contra gays e lésbicas no município. Analiso principalmente como os possíveis futuros professores formados pela UFMA se posicionam enfaticamente contra a homossexualidade, em um dilema que põe em lados opostos sua formação profissional e seus valores familiares e religiosos. Ainda neste capítulo, desenvolvo uma análise acerca da “matriz colonial do preconceito”, apresentando outras questões que surgiram na pesquisa como a de gênero, a geopolítica e a da pessoa com deficiência. Entendo que esses grupos discutidos ao longo da tese são alocados no espaço do “outro”, a partir do ideário de normalidade difundido pela nossa *colonialidade*.

Ao final da tese, elaboro algumas considerações a fim de entender todo o processo da pesquisa e da escrita, discorrendo sobre as múltiplas dimensões da diversidade e das perspectivas de formação de professores. Retomo meu lugar implicado nesses desafios para UFMA em Grajaú, associando minhas responsabilidades de pesquisador àquelas de professor formador.

2 O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DE GRAJAÚ

O bloco de notas só pode ter nascido de um acidente. O suspeito deve ter pensado em não esquecer e sem pretensão inventou um guardador de pensamentos.

(Ebbios, Do respiro das coisas I)

Em 2012, o então prefeito de Grajaú, Mercial Arruda, na Semana de Ciência e Tecnologia, afirmou em praça pública que “em Grajaú só não estuda quem não quer”. Essa bandeira foi fortemente defendida em sua gestão, principalmente pela presença de um polo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), um campus recém instalado (em 2010) da UFMA e a previsão de instalação de um do Instituto Federal Tecnológico do Maranhão (IFMA), além de um polo de uma universidade particular. O político advogava para sua gestão a vinda de instituições de ensino superior para o município, como uma conquista de um político “preocupado com a educação”.

De fato, em conversas com políticos, com alguns professores e até mesmo com alguns membros da alta administração da UFMA, obtive a informação de que o campus de Grajaú não estava inicialmente planejado como fazendo parte da expansão da universidade¹⁴. Porém, não necessariamente as articulações políticas foram gestadas pelo ex-prefeito. Há informações que o principal articulador foi o agora governador do estado, Flávio Dino. Todavia, a participação do poder municipal foi um facilitador, cedendo um terreno para a instalação do campus e fazendo parcerias com a universidade nos primeiros anos de consolidação da UFMA na cidade.

No entanto, articulações políticas à parte, a antiga gestão apresentava para a sociedade grajauense sua preocupação com a educação, tratando-a como prioridade e propagandeando que “em Grajaú só não estuda quem não quer”. Esse discurso político me parecia estranho, principalmente quando ele antagonizava com o que eu ouvia dos professores da rede municipal. Havia sim uma repercussão causada pela presença de quatro instituições de ensino superior em um município com pouco mais de 60 mil habitantes, e localizado muito próximo

¹⁴ Plano de expansão posto em prática no ano de 2010, através dos recursos advindos do Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI).

de Imperatriz (segunda cidade em desenvolvimento do Maranhão). Havia um estranhamento em relação ao fato destas instituições estarem em Imperatriz e também em Grajaú, distantes menos de 200 km uma da outra, considerando a escassez de instituições de ensino superior no restante do estado. Mas, tratar a educação de Grajaú se restringindo à presença dessas instituições era uma estratégia de propaganda política por parte do então prefeito.

O que se observava na educação básica, especialmente na rede municipal, era o descaso em relação a qualidade e valorização da educação. Do ponto de vista estrutural, observavam-se escolas com prédios antigos, sujos e com salas mal ventiladas, sem adaptação adequada para pessoas que se locomovem com cadeira de roda. Observava-se também o abuso do “anexo” (espaços físicos inadequados para funções escolares que são locados como extensões das escolas). Visitei alguns anexos que mal passavam de corredores com vãos que funcionavam como salas de aulas onde mal cabiam as cadeiras dos alunos. Para os professores da rede, o principal problema da educação em Grajaú era a ausência de concursos públicos e a desvalorização da profissão. Até então, os professores eram contratados por seletivos com critérios confusos, segundo os mesmos, que não raro eram acusados pela população de “fachada para empregar conhecidos”. Segundo alguns professores, não se tinha um controle sobre as correções das provas e sobre a listagem de aprovados. Quando se conseguia ser aprovado, o professor era desvalorizado pelas condições de trabalho e pela péssima remuneração. Pude conversar com alguns que estavam nesse processo de contrato precário que demonstravam insatisfação com as condições que o poder municipal dava para o ensino.

Percebi que não se tratava somente de “só não estuda quem não quer”, mas sim de “quem consegue estudar” nessas condições. Quem é o aluno que passa por esse processo de desvalorização da educação básica e consegue entrar no ensino superior? Essa realidade observada dá vida àqueles dados apresentados pelo IBGE, no censo de 2010, que aferia que quase metade da população não tinha instrução ou o ensino fundamental completo. Será que metade da população não estava “querendo” estudar? E quando pensamos na caracterização daqueles que “conseguem” estudar em Grajaú, um problema central se faz presente. Quem são esses que estão chegando ao ensino superior? Por que os negros e índios de Grajaú não estão chegando ao ensino superior?

Minha pergunta vai mais adiante: será que essas instituições de ensino superior, notadamente as licenciaturas na UFMA, estão preocupadas em alterar essa realidade? Como a UFMA se constrói no município diante da diversidade de sua população e de suas especificidades no tensionamento de suas diferenças e marcado por preconceitos,

estigmatizações e discriminações para com grupos historicamente excluídos naquela região, como índios, negros, mulheres, homossexuais?

Para analisar como a UFMA vem lidando com o desafio de formar professores para a diversidade no contexto de Grajaú, antes é preciso entender a lógica do Estado e de suas políticas educacionais frente a essa questão. O Ministério da Educação lança mão de diversas instâncias e documentos para tratar especificamente do encontro entre a educação e a diversidade. O Estado constrói uma formação discursiva para moldar esse objeto que é a formação de professores para a diversidade.

2.1 Onde está a diversidade?

Esta seção objetiva discutir a proposta do MEC de educação para diversidade, tomando como pontos de análise a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e suas políticas e ações, e a noção de diversidade apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresento que vem ocorrendo conquistas por parte dos movimentos sociais e daqueles que lutam por uma maior compreensão e respeito às diferenças, mas o discurso do Estado ainda é marcado por ambiguidades no que tange ao entendimento da diversidade. Na seara das políticas educacionais, os anseios daqueles que buscam uma maior presença de grupos historicamente excluídos da escola, em parte são atendidos por ações que garantem a entrada e permanência desses sujeitos. Por outro lado, essa entrada se dá nos moldes da exclusão, pois as relações de diferenciação não são problematizadas. A diversidade aparece de forma tão nebulosa nos discursos do MEC, que sempre será necessário indagar onde ela está.

O país vem passando por tempos de conquistas. Na arena política onde se dão as relações entre movimentos sociais e Estado, algumas conquistas precisam ser demarcadas. Como também precisa ser registrada a manutenção de uma postura conservadora do Estado, a despeito das diferenças entre governos, considerando, por exemplo, a época do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e o viés neoliberal dos PCN, e as ações sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), na perspectiva inclusiva.

Em entrevista à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a secretária da SECADI, Macaé Maria Evaristo, elencou as diversas ações do governo federal em prol de uma educação para a diversidade, tais como, as leis de cotas e a inclusão de pessoa com deficiência, e apontou que “os pressupostos da diversidade vão sendo, progressivamente,

incorporados à agenda do Estado nos últimos dez anos” (CNTE, 2013, p. 232). O governo do PT modificou a agenda educacional, direcionando-a para algumas questões sociais que não eram tratadas, ou eram tratadas com muita resistência, nas esferas do MEC. Contudo, as políticas públicas se enfonham pelo território brasileiro de forma lenta e ressignificada, fazendo com que se encontrem bolsões de resistências e de desinformação ao longo de todo sistema público de ensino.

Na mesma entrevista, Maria do Rosário Nunes, então ministra da Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República, faz um relato interessante sobre o processo de mudanças ocorrido na escola no que tange à questão étnico-racial. A então ministra aponta que

[...] é razoavelmente novo que estejamos trabalhando com os temas da igualdade racial. Eu me lembro, como professora, de uma vez na minha sala de aula, que ouvi entre os meus alunos a palavra ‘negro’, a palavra ‘negra’ era a forma como um aluno agredia o outro. Aquilo me chamou muito a atenção. É bem verdade que eu estou falando aqui do início dos anos 90 (CNTE, 2013, p. 244).

A referida professora estava se reportando ao início dos anos 90, mas tal realidade ainda está muito presente nas escolas brasileiras.

2.1.1 Dois discursos sobre a diversidade nas políticas educacionais do ensino superior: ausência e disciplinamento

A diversidade aparece nos dispositivos oficiais sob dois prismas: a ausência e o disciplinamento. Em linhas gerais, o “outro” é tratado nos dispositivos oficiais a partir de uma concepção genérica, muitas vezes apenas como uma questão da ordem do direito, sem contemplar processos de subjetivação e identitários.

No que toca ao ensino superior, este é regido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), instância do Ministério da Educação. Segundo disposto no site da SESu, esta é “responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior” (BRASIL, 2014b). Nesse sentido, considero imprescindível analisar, em seus programas e ações, o que a unidade do MEC responsável pelo ensino superior traz acerca da diversidade. Neste sentido, alguns programas merecem destaque, tais como: Programa Incluir, Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), Programa Universidade Para Todos (ProUni) e Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). Outros programas, quando abordam a questão

da diversidade só o fazem de maneira transversal ou secundária, fugindo ao escopo deste trabalho seus detalhamentos.

No que tange a pessoa com deficiência, existe uma ação para atingir esse público-alvo de uma diversidade restrita. Trata-se do Programa Incluir (elaborado em parceria com a SECADI) que em sua apresentação afirma propor

ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, *eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação* (BRASIL, 2014b, grifos meus).

Mais do que se restringir à criação de núcleos de acessibilidade nas universidades, que muitas vezes se limitam às questões arquitetônica e/ou comunicacionais, o Programa propõe “eliminar barreiras comportamentais e pedagógicas” que são inerentes ao processo de relações que envolvem a diversidade. Eliminar barreiras comportamentais e pedagógicas pode trazer como consequência a possibilidade de se pensar o processo nomeado de “inclusão”, que é a garantia do acesso e da permanência de pessoas com deficiência, para além do acesso meramente físico e arquitetônico. A eliminação dessas barreiras, em minha análise, poderia garantir o acesso discursivo, no sentido de que este sujeito esteja também incluído nos discursos proferidos na universidade, e de que este sujeito se reconheça nesses discursos e sejam construtores de novos discursos sobre si, seus grupos sociais e sobre a sociedade. Inclusão no sentido de não estar ali como “incluído”, como um “outro”, mas como um sujeito e seus processos globais de subjetivação e identitários.

Analisando o discurso do Estado acerca da pessoa com deficiência, fazendo uso do que Bauman (1998) designa como produção de “estranhos”. Analisando as políticas educacionais acerca da “inclusão” do aluno com deficiência, penso que em nada a diversidade se apresenta. O aluno com deficiência é tratado como um “estranho” ao ensino regular, que conquistou o direito de frequentar a escola. Mas a frequentar sendo ainda um “estranho”, não há uma inclusão do ponto de vista discursivo, aquele sujeito não faz parte do discurso pedagógico.

O que estou analisando vai além da justificativa da exclusão como ignorância ou falta de acesso a informações, para dar conta de uma organização cognitiva do sujeito moderno em seus grupos sociais para se constituir enquanto tal, minorando outros sujeitos em outros grupos sociais. Bauman (1998, p. 27) aponta isso quando afirma que “todas as sociedades produzem estranhos”, embora “cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de

estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável”. Mas o mesmo autor demarca que a sociedade moderna, mais especificamente o Estado moderno, se consolidou como a forma de organizarmo-nos socialmente com mais refinamento na produção de estranhos. Através de seus mecanismos de ordenação, aglutinaram-se divisões, classificações, distribuições e fronteiras claras entre a ordem e o que não era ordem, o caos, os “outros”. Com as transformações sociais na modernidade, Bauman (1998) até considera que o processo de produção de estranhos também sofreu sua “liquidez”, mas mesmo com a maior aceitação (em alguns casos necessidade de inclusão) dos estranhos pela sociedade líquida, “eles” continuam aí como “outro”.

Esta disponibilidade em tratar as questões subjetivas e sociais da pessoa com deficiência, como afirmada na apresentação do Programa Incluir, se ausenta em seu documento orientador (BRASIL, 2013), no qual novamente acessibilidade volta a ser tratada como uma questão meramente arquitetônica e urbanística. Em nenhum momento, a não ser na apresentação, o debate se volta para as questões “comportamentais e pedagógicas”, Permanece a concepção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que trata inclusão como garantia de acesso e permanência e que produz um contexto “inclusivo” no Brasil, no qual o aluno que é “incluído” é tratado como um “outro”, que está ali para se “socializar” (ALCÂNTARA, 2013).

Moreno (2005) nos fornece uma matriz analítica para pôr em suspensão toda propaganda em prol da inclusão que o discurso do Estado assumiu fortemente no Brasil. O autor venezuelano coloca que

falar de exclusão é falar de distância e ao mesmo tempo de fechamento. Já não se trata de fronteira e sim de muralha, de fora e de dentro. O que está dentro constrói sua muralha e delimita e defende assim seu território. É o que está dentro que constrói a muralha, não o de fora. Não se trata, contudo, da separação de territórios e sim da separação de condições de vida. As muralhas não são feitas de pedra. A exclusão por si mesma não pressupõe necessariamente desigualdade, mas somente quando, como em nosso caso, a exclusão se exerce sobre condições de vida humana. Porque não se trata somente de distintas condições de vida humana, mas de condições nas quais a vida humana torna-se possível, e mesmo em abundância, e condições nas quais a vida humana dificulta-se, chegando a tornar-se impossível. É imaginável uma distinção em igualdade, e portanto em equidade, no que se refere à possibilidade de vida, mas entre nós a distinção se refere a superioridade e inferioridade, a desigualdade na vida. Falar de exclusão supõe inevitavelmente falar também de inclusão. No entanto, de que inclusão e de que exclusão se trata? Em que se está incluído e do que se está excluído? Estou convencido de que no fundo se trata propriamente de possibilidades de vida, mas nestes termos tão crus não são colocadas as coisas, exceto por parte dos que estamos eticamente comprometidos com os excluídos (MORENO, 2005, p. 188-189).

Nesse sentido, há uma estreita ligação entre o discurso que fala de exclusão e aquele que advoga pela inclusão. Enquanto houver a manutenção de uma sociedade excludente, haverá a necessidade de se incluir. São processos complementares, que não necessariamente entram no debate sobre as dimensões da diversidade. Por isso, quando o MEC produz um documento que versa sobre a inclusão de pessoas com deficiência na universidade, como o Programa Incluir, ele está atingindo o processo de exclusão desses sujeitos da comunidade universitária. Como bem aponta Moreno (2005), se trata de estar dentro ou fora da muralha. O Estado nada diz sobre nossas relações de diferenciações.

O Promisaes, o ProUni e o PEC-G não funcionam a partir de uma lógica muito diferente. Agora o “diferente” que precisa se incluir não é mais a pessoa com deficiência, mas o pobre. Visam subsídios para o acesso de alunos “pobres” e “estrangeiros de países pobres” ao ensino superior. Em nada problematizam a questão “comportamental e pedagógica”, deixando esses alunos à mercê de uma universidade colonizada. Como no caso da UFMA, na qual invariavelmente surgem casos de racismo e outros tipos de violência dirigidas aos alunos negros. Há garantia ao acesso, há financiamento para permanência, há produção de dados de ordem social com a promoção desses alunos a uma educação de nível superior e uma graduação em uma profissão, mas a questão da diversidade, como estamos tratando, está marcada pela ausência. Novamente não se trata de debater nossas diferenças. Mas de “incluir” quem está fora da muralha para dentro, sem problematizar as condições que eles terão que enfrentar dentro. Isso nos encaminha, então, para pensar que esses debates problematizadores acerca da diversidade devem estar ocorrendo em outras unidades do MEC, como, por exemplo, a SECADI.

Em seu site, a SECADI se apresenta com tal magnitude:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2014b).

É vazia a concepção de “diferenças e diversidade” que o Estado faz uso para elaborar tal proposta. O que se quer dizer com diferenças e diversidade”? Percebo que esta é a secretaria do MEC que deveria abordar os debates que estamos tratando neste texto, e de certa

forma, sob uma mesma percepção de multidimensionalidade da diversidade, enquanto relações de diferenciações. Ela é organizada em diretorias e coordenações específicas que, agindo em parceria, possibilitariam um tratamento mais abrangente sobre a diversidade. A Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) possui alguns programas que estabelecem como meta “transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Porém, nos 12 programas disponibilizados no site por essa diretoria nada há sobre discussão acerca da diversidade. Os programas estão focados no estabelecimento de uma escola inclusiva para a pessoa com deficiência, garantindo a esta o acesso à escola, a acessibilidade arquitetônica, as estratégias de comunicação, a formação específica do professor nas deficiências e atendimentos especializados. O aluno da “inclusão” ainda é o aluno “especial”, insisto, ainda é tratado pelos dispositivos oficiais como o “outro” da escola, mesmo agora estando lá dentro.

A escola é uma instituição que fixa os indivíduos a um aparelho de transmissão de saber, fechando-os em sua arquitetura. E esta arquitetura mantém sua roldana funcionando por um combustível altamente inflamável: o desejo da razão. Esta primazia da razão na sociedade moderna é o que Bauman (1999) considera como processo de ordenação da modernidade. O homem moderno desejou-se racional e para isso traçou normas e instituições que o levariam ao tão sonhado estado de pureza (BAUMAN, 1998). A escola se consolidou nesse processo funcionando como uma instituição zeladora das normas da razão e os professores se formaram condutores na construção do homem racional. A educação, centralizada na escola, como afirma Bauman (2010), tornou-se um imperativo para gerenciar a crise na modernidade. Não somente para conduzir os sujeitos à razão, mas para buscar a invenção do sujeito moderno, a pedagogia iluminista se colocou como legisladora deste sonho, fazendo da escola um “laboratório social”. A inclusão é uma ação desta instituição.

Para legislar, conduzir e inventar o sujeito moderno, a sociedade moderna estabeleceu um sistema de normalização/ordenação. Nesse sentido, como apontado por Foucault (2003a), a escola utilizou toda tecnologia disciplinar, pois era na vigilância que se garantiria a “transformação”. Acredito que nem preciso discorrer sobre exemplos atuais de vigilância, controle, que a escola lança mão para eliminar as “ervas daninhas do jardim da razão”. Um exemplo, entre muitos, relatado por um aluno, conta como, durante um estágio como professor em sala de aula, ele tenta implantar um sistema menos disciplinador com seus alunos em relação às saídas para o banheiro. Ele informa à turma não ser necessária a autorização para ir ao banheiro. Entretanto, esta “regra de autonomia” não funcionou porque

os alunos já estavam moldados por seu histórico na escola regida por outros professores. Desta forma, eles continuavam levantando a mão e pedindo autorização para ir ao banheiro. Fiquei pensando quantos alunos já não sofreram advertências por querer ir ao banheiro. Esse é um caso em que a disciplina escolar atinge à fisiologia humana, estabelecendo normas para comer ou ir ao banheiro. Perguntando a qualquer professor o motivo original dessas normas, certamente eles voltarão suas respostas às justificativas da “ordem”, da “educação”, da “disciplina”, inclusive todas elas como sinônimos. É justamente nesses pequenos processos do cotidiano como formar-se enquanto um sujeito que precisa pedir autorização a uma autoridade para comer, falar, andar, ir ao banheiro, que se vai inventando o sujeito moderno escolarizado, desde que nasce até a idade adulta, podendo assim reproduzir esses mesmos comportamentos na sua vida social como um todo.

Bauman (2010) afirma que os legisladores da educação moderna estavam preocupados muito mais em ensinar a obedecer do que especificamente transmitir conhecimentos. A função da SECADI, uma secretaria para lidar com a educação dos “outros”, com todas suas conquistas para seu público-alvo, pode também ser entendida nesse prisma. A preocupação na origem da escola e da pedagogia moderna é o controle da ordem. Estamos imersos em um processo de normalização e ordenação, que muitas vezes vem mascarado como progresso e desenvolvimento, como avanço pela razão, como se o fim último desse processo fosse uma melhor vida para todos. De fato, na busca pela ordem, existe uma justificativa implícita de um paraíso generalizado, porém como aponta Bauman (1999), existe um equívoco central nessa busca: sua ambivalência. Esta ambivalência faz com que esta busca seja eterna, produzindo desordem e ordem, simultaneamente. O “outro” nunca fez parte do discurso da escola, a não ser pela negação.

O que quero apontar aqui é que este processo de construção da modernidade se consolidou apoiando-se na anulação da diversidade e isso ilustra a ausência da *problematização* da diversidade nas políticas públicas, mesmo no âmbito da SECADI. As diferenças tornaram-se um contraponto à ordem, caso ela não fosse normalizada. A que custo chegamos até aqui? O que sustenta a positividade da razão? Quantas “ervas daninhas” não foram arrancadas para que o sonho do jardim continuasse vivo?

A diversidade na SECADI é tratada como um “outro” que busca o direito de frequentar a escola. Mas não há um questionamento, como apontado por Moreno (2005, p. 193), que esse “outro” não é “nem marginal nem excluído, mas simplesmente externo, outro, com sua própria *outredad* vivida como cotidianidade em seu mundo-da-vida”? Por que não

pensar em outra função além desta de fazê-lo viver a ordem moderna? A finalidade da escola é ligar os indivíduos a um aparelho de normalização. Foucault (2003a) distingue a escola das instituições de reclusão, pois se nestas a funcionalidade é excluir, na escola o que ocorre é um sequestro do indivíduo com a finalidade da inclusão e normalização. Ela se caracteriza pela “responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são, portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda dimensão temporal da vida dos indivíduos” (FOUCAULT, 2003a, p. 116). A escola é uma máquina de sequestro porque aprisiona nossa existência e nos produz como sujeitos escolarizados.

Analisando, ainda, as diretorias da SECADI, a de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais parecem ir além, no que tange a uma preocupação com o debate acerca da diversidade, embora seus programas e ações sejam fortemente marcados pelo ideal moderno da escola. Este aspecto merece maior estudo, pois quando se trata de diálogos interculturais, pensar o “outro”, a partir de “nós” é um exercício perigoso e desnivela aquilo que Bhabha (1998) chama de entre-lugar. Em especial, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) destaca-se, uma vez que abre possibilidade para pensar uma universidade intercultural, embora, insisto, a pergunta ao MEC sobre o lugar da universidade para os povos indígena deveria preceder tal debate.

Sobre a formação de professores indígenas, em destaque sobre o magistério indígena expresso na Resolução CNE/CEB Nº 003/1999, que estabelece a estrutura e administração de escolas indígenas pelos Estados, Coelho (2005, p. 05) aponta que

esta Resolução expressa também a ambigüidade da política brasileira no que se refere à concessão de direitos de cidadania diferenciada. A formação de professores das escolas indígenas será específica e diferenciada, a orientação a esse respeito deverá partir das diretrizes curriculares nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Cabe, portanto, a sociedade brasileira formar esses professores segundo as diretrizes nacionais.

A autora ainda destaca, analisando a experiência de um curso de formação de professores indígenas no Maranhão, que

a escola para indígenas, assim como a formação de professores indígenas, embora acabem por se constituir em espaços diaspóricos, expressam a *colonialidade* do poder, que se institui na imposição de uma pedagogia, que se dá através da instituição escolar e de saberes que são arbitrariamente eleitos como universais, os saberes ocidentais. Apesar do discurso oficial de concessão de direitos de cidadania diferenciada, a educação escolar para povos indígenas reedita as tendências consideradas espontâneas e naturais de desenvolvimento histórico da sociedade, que toma a sociedade liberal ocidental não somente como a ordem desejável, mas como a única possível (COELHO, 2005, p. 17).

As considerações de Coelho (2005), analisando as políticas e as práticas por parte do Estado como marcadas por uma ambiguidade e pela *colonialidade*, reforçam a análise que venho traçando aqui que as conquistas de se pensar uma educação que compreenda a diversidade é limitada no instante que o Estado não problematiza a própria diversidade. Há uma reprodução de matriz conceitual de mundo, atravessada por valores coloniais, que se sobrepuja aos interesses e lutas dos grupos que historicamente foram inferiorizados por esta lógica colonial. Produzem-se, assim, documento ambíguos, que ora encaminham para uma maior compreensão das diferenças, ora negam o que foi dito e retoma a perspectiva do colonizador.

Ainda há programas específicos das outras diretorias, sendo que cada um deles está voltado para o estabelecimento de uma educação para sua população-alvo (pessoas com deficiência, índios, negros, mulheres, jovens em situação de vulnerabilidade). Incomodou-me, embora fosse esperado, como as especificidades nas políticas públicas são tratadas como totalidades, mesmo em uma secretaria tão múltipla como a SECADI. Mais que entender onde está a diversidade nos programas e ações desta secretaria, me parece que diversidade aqui é tratada como uma soma de diversas partes, que não necessariamente possuem relações intrínsecas. Sintomático, aliás, o extenso nome da secretaria, como se fosse necessário atender um conjunto de atores que, por uma peculiaridade em comum, foram agrupados em uma pasta política. Mais uma vez há a impressão de que a diversidade não é problematizada nesta esfera estatal. Mesmo com a criação de uma secretaria para pensar educação e diversidade, esta é tratada como um objeto não-identificado e funciona à mercê dos ditames e interesses maiores da educação e da escolarização.

Um agravante a esta análise é que, a despeito do Estado, através de seus dispositivos, insistir nesta escola ou em seu revestimento como nova, inclusiva, democrática, tentando reerguê-la para “solucionar” os novos desafios, autores apontam como esta escola vem se tornando obsoleta para a nossa sociedade atual. Alguns autores apontam que a nossa sociedade passou por transformações estruturais ao longo do século XX, o que nos possibilita pensarmos em outro prisma da modernidade. O que se convencionou chamar de pós-modernidade, por Bauman (2010) como “sociedade líquida”, por Deleuze (1992) como “sociedade do controle” e por Noguera-Ramírez (2011), pensando mais especificamente no campo da educação, como “sociedade da aprendizagem”.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em sua obra, deu algumas contribuições para se pensar essas transformações, através da elaboração do conceito de “sociedade líquida”. Os

dias atuais apontam para um tempo mutante, no qual as antigas referências sólidas de instituições, ou não, que ofereciam modelos de conduta (tal qual a escola) estão sofrendo fluxos constantes e desregulados. Desta forma, viver o presente não se torna mais parte de um caminho definido e ordenado. Não nos regulamos mais pelo certo e errado, pelo normal e patológico, com fronteiras bem delimitadas. Nesse sentido, o Estado que antes tinha a ordem como tarefa, desocupa sua “função jardineira” (BAUMAN, 1999), de organização, para a esfera privada. Bauman (2010) afirma que nem mesmo o fardo dos “outros” o Estado carrega mais, mesmo que ele ainda guarde uma “soberania básica” e exerça o “direito de excluir”. Agora, o refugio, na sociedade líquida, embora ainda deva ser excluído, se torna também necessário. A liquidez cria um mar difuso, onde o sujeito é responsável por si, tendo que manter sua aptidão para sempre que for solicitado usá-la. Não há mais uma formação ordenada com uma finalidade teleológica, como o sujeito escolarizado, mas a formação de uma sociedade de consumo que precisa se autorregular.

Percebemos com Bauman (2010) que o que se atualiza é o mecanismo de controle. A passagem do disciplinamento para o “autocontrole” expressa a reorganização social frente aos processos de exercícios de poder sobre os indivíduos na sua subjetivação. Deleuze (1992) aponta essa passagem (que mais que uma passagem, é uma coexistência) como um refinamento. Deleuze (1992) afirma que a sociedade disciplinar, analisada por Michel Foucault, que se organizou em torno das instituições tais como prisões e escolas, está dando lugar à sociedade de controle, que por sua vez está provocando agudas transformações naquelas instituições, além de engendrar novas. Diferentemente do disciplinamento que exerce o poder de forma contínua, onde há sempre a vigilância; na sociedade de controle, o poder é exercido de forma constante, mesmo sem a vigilância. Por exemplo, a escola deixa de ser o centro de formação, sua centralidade está sendo paulatinamente substituída pelos empreendimentos de formação permanente e aberta, dando a ilusão da “autonomia” e “autocontrole”.

Tanto a ideia de liquidez, quanto a da sociedade de controle, converge para a análise realizada pelo pesquisador colombiano Carlos Ernesto Noguera-Ramírez acerca da sociedade da aprendizagem. Noguera-Ramírez (2011) defende a tese de que na contemporaneidade está ocorrendo uma mutação de um Estado educador, com primazia do ensino, para uma cidade educativa, com maior ênfase na aprendizagem. Seguindo o pensamento de Noguera-Ramírez (2011), estaríamos passando de um momento histórico que marcou a modernidade onde o Estado, e por sua vez a escola, pôs em prática um projeto de sociedade, através dos processos

de ordenação/normalização, para outro momento no qual a responsabilidade pessoal pela aprendizagem vem se tornando um imperativo. Assim, o prisma que estamos analisando de uma escola que constrói um sujeito moderno escolarizado estaria sob novos parâmetros, pois já nem haveria a primazia do disciplinamento escolar, nem mais esse projeto de um sujeito moderno ordenado.

Inicialmente, analiso que a escola, historicamente, não respondeu às demandas pela diversidade, agindo em maior parte do tempo como uma instância antagônica a qualquer ideia de diversidade. Esta questão já se torna um problema, pois o Estado reformula seu discurso para uma “inclusão” da diversidade nesta mesma escola que sempre excluiu, marginalizou, silenciou, tornou inexistente o “outro”. Porque então pensar uma “educação para a diversidade” nesta máquina de normalizar? Outro problema diz respeito à perda da centralidade que a escola teria em uma sociedade de aprendizagem. Se vivemos em tempos em que os jovens aprendem de outras formas, por que insistir nos mesmos recursos de sempre? Por que insistir na manutenção de uma máquina obsoleta? E principalmente, por que colocar “novos” desafios para uma máquina obsoleta, sendo que, em seu auge, ela mostrou-se ineficiente na solução desses mesmos desafios? Parece-me que as respostas possíveis para um primeiro problema dizem muito para se pensar nas respostas do segundo problema. Minha hipótese é que os discursos acerca da “educação para a diversidade” não problematizam as diferenças.

Temos uma escola colonizada que está sendo colocada como responsável por promover uma “inclusão” da diversidade. Por outro lado, ainda temos uma sociedade que se organiza cada vez mais para responsabilizar os indivíduos pelo seu processo formativo. Logo, a saída de se pensar a sociedade da aprendizagem como uma estratégia para a educação seria uma alternativa fácil a se propor. Contudo, essa mesma sociedade da aprendizagem é pautada nos mesmos prismas coloniais.

Santos (2010) desenvolve o conceito de “fascismo social” para analisar as transformações sociais que estão acarretando nisso que podemos chamar de sociedade de controle, da aprendizagem ou líquida, ou mesmo, neoliberal. Para Santos (2010, p. 45), não passa de “um regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca”. Ele aponta como o “regresso do colonizador”, que volta no instante em que o Estado se retira dos serviços públicos e delega ao colonizador o controle, através de suas instituições privadas. Continua afirmando que “poderosos atores não-estatais adquirem desta forma controle sobre

as vidas e o bem-estar de vastas populações, quer seja o controle dos cuidados de saúde, da terra, da água potável, das sementes, das florestas ou da qualidade ambiental” (SANTOS, 2010, p. 45). Acrescento o controle sobre nossa subjetividade, nossa identidade, nossa cultura. Mesmo que este controle tenha se refinado e não se dê mais sobre o mecanismo da repressão ou da exclusão.

Este é o cenário no qual venho pensando educação, escola, diversidade nos dias atuais. Se a escola tornou-se obsoleta e existe uma emergência da primazia da autorregulação, um caminho que considero como pauta de pesquisa é problematizar a escola, a insistência na escola por parte do Estado, e principalmente esta “autorregulação”, para não regressarmos a um estado de violência, como Santos (2010) aponta.

2.1.2 Ambiguidades do projeto nacional: respeito às diferenças?

O debate acerca da diversidade proporcionado pelos PCN, em todo cenário da Educação, já pode ser considerado como uma conquista relevante. Temas, antes tabu nas escolas, como sexualidade ou diversidade religiosa, foram postos para discussão através dos documentos elaborados pelo Estado para debater a diversidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental são formados por um conjunto de dez módulos que foram produzidos a fim de orientar aos professores acerca de uma proposta oficial de temas, conceitos, metodologias de ensino e outros aspectos curriculares para a educação básica. O que era para ser um parâmetro, na concepção da palavra, se configurou na prática como um documento diretivo que pautava a concepção de sociedade e de educação que o Estado defendia no governo de Fernando Henrique Cardoso. Alguns pesquisadores, tais como Vargens & Freitas (2009) e Maranhão (2000), apontam que tais documentos tinham por finalidade última difundir, entre os professores, por via de uma relação de poder, descendente (Ministério – professores), os princípios neoliberais de sociedade e cidadania. Além do forte viés nacionalista, com pretensões unificadoras, apresentadas como, por exemplo, com a ideia de brasilidade ou identidade nacional.

Entre os módulos, existem aqueles responsáveis por apresentar a proposta do Estado de como os temas da diversidade devem ser trabalhados na educação básica. Logo no início, ainda no documento que apresenta os PCN, já se destaca qual é a abordagem que o Estado vai ter diante da diversidade: temas urgentes. Debater diversidade nas escolas é ainda uma urgência, mas o caráter salvacionista que é dado no documento parece ter uma finalidade de

colocar o Estado como aquele que surge como herói para tirar os professores de sua confusão. O Estado assume sua postura “civilizatória”, é a manifestação mais intensificada do que Noguera-Ramírez (2011) trata como o “Estado educador”.

Um conceito chave para lidar com a diversidade nos PCN é a ideia de transversalidade. As temáticas da diversidade, englobadas como “pluralidade cultural” e “orientação sexual”, devem aparecer no debate em sala de aula, então, de forma transversal aos conteúdos disciplinares (BRASIL, 1998d). Transversalidade pressupõe “um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola” (BRASIL, 1998a, p. 65). Analiso que a estratégia da transversalidade se aproxima de como a diversidade se apresenta socialmente. O currículo disciplinar oferece uma maior concretude na abordagem dos temas, mas tende a fechar os debates em situações particulares e descontextualizadas, como por exemplo, a existência de uma única disciplina para debater sexualidade. Há um ganho na existência dessa demarcação, mas há a perda de no fluxo da formação, esse tema só ser tratado nesta disciplina.

A transversalidade abre a possibilidade dos diversos temas da diversidade irem aparecendo ao sabor da formação. Por outro lado, e aqui penso que foi estratégico alocar a diversidade como tema transversal nos PCN, a transversalidade possibilita uma “diluição” da discussão e uma falta de acompanhamento. Um professor pode trabalhar o tema quando debate história, mas não necessariamente outro professor, de geografia, estará também debatendo. Há uma tendência a deixar à mercê do interesse do professor, e desta forma há uma desresponsabilização do Estado quanto a abordagem do tema. Como bem afirma o documento, “caberá ao professor mobilizar os conteúdos em torno das temáticas escolhidas” (BRASIL, 1998b, p. 30). Em outro trecho, o documento é ainda bem mais explícito e retira do Estado o papel de formar esse professor para que ele possa fazer as escolhas. Argumenta que já nem necessária a formação, “o desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de prontos ou formados poderão trabalhar com os alunos” (BRASIL, 1998b, p. 38)

No entanto, a principal crítica à abordagem da diversidade pelos PCN diz respeito à tendência de sobrepor a ideia de cidadania e todos os conceitos que são trazidos com esta (como, identidade nacional) aos temas da diversidade. Em certos momentos do documento, o texto tenta fazer crer que os problemas históricos que a sociedade brasileira teve, em relação à sua diversidade, se deram por falta de cidadania e que se esta fosse educada nesta direção, todos os males seriam solucionados. A principal justificativa dos PCN, aponta que “eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente

contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios” (BRASIL, 1998b, p. 23).

Como destaca Maranhão (2000), a ênfase dada pelos PCN a conceitos como cidadania e identidade nacional, transmite a ideia de que aqueles grupos sociais que foram inferiorizados pela *colonialidade* no Brasil, durante toda sua história, são carentes desse sentimento de “brasilidade”. A autora ainda destaca que “os ideólogos do PCN acabam configurando, por assim dizer, um universo informe de diversidades, que ora devem ser respeitadas ora devem ser transformadas, transmutando-as numa improvável ausência de identidade” (MARANHÃO, 2000, p. 14). Vargens & Freitas (2009) destacam que esse ideal essencialista de “brasilidade” desvirtua a percepção de que a sociedade brasileira produziu seus “outros” em nome de um projeto nacional.

Esse viés de um projeto nacional se sobrepondo à ideia de diversidade torna-se ainda mais direto, quando há a definição de “pluralidade cultural” no documento. Para o Estado, “pluralidade cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional” (BRASIL, 1998c, p. 19). Mais adiante, a preocupação com uma unificação em torno de uma nação volta a aparecer, quando se afirma que “pluralidade cultural não é a divisão ou o esquadrinhamento da sociedade em grupos culturais fechados” (BRASIL, 1998c, p. 20). O fim último de se tratar de pluralidade ou diversidade é garantir, através das noções de cidadania e identidade nacional, a “plenitude da nação”.

A escola com sua função normalizadora ganha um papel fulcral neste projeto de nação. O conceito de normalização em Michel Foucault pode ser funcional no entendimento do processo de objetivação desta diversidade. Os estudos foucaultianos apontam como a modernidade se organizou de tal forma que foi permitido o surgimento de saberes e práticas que visavam a objetivação do indivíduo e homogeneização das diferenças. A modernidade se configura através de uma biopolítica que visa à constituição de uma sociedade sadia, utilizando-se de um projeto de conversão dos anormais em sujeitos normais. Para tal, os saberes da pedagogia e a instituição escolar vão funcionar como peças dessa engrenagem, dando ao processo de normalização seu caráter motriz.

A escola se ordena pela disciplina. É esta que exerce controle sobre as ações dos sujeitos institucionalizados. Através da disciplina, que se expande como tecnologia de dominação na Idade Moderna, é possível ter controle sobre o tempo e o espaço escolar. Era preciso controlar um grande número de alunos simultaneamente, fazendo assim com que a organização espacial celular e serial se tornasse indispensável. Desta forma, indivíduos são

classificados, hierarquizados e ordenados em suas multiplicidades. Esta ordenação garante o maior controle sobre esses indivíduos e uma maior eficácia nas funções da escola.

O disciplinamento na escola se dá pelo exercício do poder da sanção normalizadora. A sanção serve como mecanismo de julgamento no pequeno tribunal que se estabelece na escola, onde se instituem leis e infrações próprias que buscam ordenar as diferenças entre os indivíduos. Assim, a sanção normalizadora vai impor uma série de penalidades aos que se desviam das normas estabelecidas (assiduidade, participação, zelo, respeito à autoridade e afins). Para tal, o exame ocupa um lugar estratégico na avaliação, divisão e punição dos sujeitos infratores. Na escola ocorrem exames ininterruptos, é através deles que os saberes sobre os indivíduos são produzidos para o gerenciamento do planejamento da normalização.

A partir da sanção normalizadora, do disciplinamento e do exame, que tem por mérito aferir e vigiar, o poder da norma se estabelece na escola. A norma, como aponta Canguilhem (2011), tem por função primordial combater a anormalidade. Ela surge não como uma força para manter o equilíbrio das diferenças, mas para corrigir aquilo que desvia. Assim a norma é anterior ao normal e ao anormal, a norma inventa o normal e o anormal. É para combater o que se tem como desvio (anormalidade) que as instituições modernas formulam normas, e nesse processo, invariavelmente, marcam uma divisão social que estabelece normais (que cumprem as normas) e anormais (que se desviam das normas). O normal é a aparência, a norma é a essência. Canguilhem (2011, p. 190) acrescenta que “uma norma se propõe como modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença”. Em outras palavras, a normalidade advém da normatividade.

Portocarrero (2004, p. 175) destaca que tanto Georges Canguilhem, como também Michel Foucault, definem que a normalização “constrange para homogeneizar as multiplicidades” e “tornar úteis as diferenças”. E é o constrangimento, a homogeneização e cristalização das diferenças que vêm marcando o processo histórico de normalização dos sujeitos na escola. E é esse o repertório que o Estado aciona para pensar pluralidade cultural e orientação sexual.

No que tange a questão da sexualidade, pode ser considerada uma conquista sua entrada do debate no cenário escolar. A sexualidade sempre foi um tabu e a abertura para a pesquisa, a formação e o diálogo sobre o tema já é um primeiro passo para a Educação. Entretanto, novamente o problema está na forma como o Estado faz uso dessa oportunidade para implementar outros projetos de sociedade. Como destaca Altmann (2001), os PCN tomam a sexualidade por um prisma naturalizado e direcionam o debate colocando o Estado

no papel do educador, dando um caráter informativo e normativo ao documento. Ou a sexualidade aparece sob um viés biológico e uma questão de saúde pública, ou como naturalmente dada, aparecendo ao longo da história.

A autora destaca que a normalização parece ser a tônica quando também se trata da diversidade sexual. Segundo Altmann (2001, p. 584), “através da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos [...] através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere a maneira de viver a sua sexualidade”. Como bem enfatiza Altmann, em nenhum momento nos PCN há uma *problematização* da sexualidade.

Não há um debate sobre a questão das orientações sexuais. A única vez que o termo “homossexualidade” aparece no documento serve para tomá-la como uma das “questões mais *polêmicas* em sexualidade” (BRASIL, 1998c, p. 88). Vale ressaltar que a homofobia em 1998, assim como nos dias de hoje, era um problema social relevante. Pesquisas apontavam que no ano de 1997, um total de 120 assassinatos com motivações homofóbicas foram registrados. Em 1998, até outubro, esses registros já estavam em 100 assassinatos. Todos marcados por requintes de crueldade e perversidade, como o caso de um jovem que foi encontrado com mais de 80 facadas (SBT, 2015).

No entanto, em detrimento de se pensar uma educação anti-homofóbica, ou anti-racista, uma educação que promovesse um questionamento sobre a violência que marca a questão da intolerância às diferenças no país, o Estado sobrepôs seu interesse por um projeto nacional e por uma subjetividade neoliberal, forjada de cidadania, para pautar a formação para a diversidade. Os PCN, desta forma, nos seus 17 anos de implementação, reproduzem a mesma ambiguidade histórica que o Estado assume quando se trata de temas que vão de encontro ao seu projeto homogeneizador. Ausência, ambiguidades e disciplinamento se repetem nos discursos oficiais acerca da diversidade. É esta “confusão” que desce com o poder de documentos orientadores para regular o fazer pedagógico nos estados e municípios. É esta mesma “confusão” que chega nas regulações dos cursos de ensino superior. É esta “confusão” que pauta a construção de curso de licenciatura, como por exemplo, estes da realidade do campus de Grajaú.

2.2 Enquanto isso em Grajaú...

Como professor do Campus de Grajaú, sou responsável por uma formação pedagógica de graduandos, futuros professores, em dois cursos de licenciatura interdisciplinar: Ciências Humanas, no qual o formando estaria habilitado a ministrar aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e Ciências Naturais, que habilitaria o formado para ministrar aulas de Biologia, Química e Física. Nestes cursos, ministro as seguintes disciplinas curriculares: Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação; Psicologia da Educação; Didática e Organização do Trabalho Escolar; História e Política Educacional; Educação para a Diversidade. Além dessas, outras duas disciplinas compõem o núcleo de formação pedagógica: Tecnologias da Informação aplicadas ao Ensino e Libras (UFMA, 2013a).

Os cursos das licenciaturas interdisciplinares surgiram como efeito da adesão da UFMA ao Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) e seu projeto de interiorização. Foram instalados em sete *campi* da universidade, tanto na área das Ciências Humanas e Naturais, como também em Linguagem e Códigos. Os cursos de Licenciatura Interdisciplinar são inovações no cenário do ensino superior no Brasil e devido a isso, o Projeto Político-Pedagógico destes cursos precisou de algumas alterações em sua formulação. Inicialmente, o PPP era todo articulado às premissas da pedagogia da competência, o que gerou críticas por parte dos docentes e discentes, culminando na criação de um fórum para discussão e reescrita do PPP. Após debates, em um processo de dissensos e consensos entre docentes, discentes e a administração da UFMA, que perdurou de 2010 até 2013, formulou-se um novo PPP. Foi mantida a base regulamentar, conforme os outros cursos da UFMA, e a estrutura do curso em três anos de interdisciplinaridade, e um último ano para habilitação em uma das disciplinas.

Especificamente no campus de Grajaú, foram estabelecidas a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais com habilitação em Química e a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas com habilitação em Geografia. Vale ressaltar que, pelo projeto dos cursos, o egresso pode ministrar as disciplinas que compõem a interdisciplinaridade dos cursos em nível fundamental e a disciplina que tem a habilitação em nível médio da Educação Básica. Por exemplo, o egresso do curso de Ciências Humanas em Grajaú poderá ministrar disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia em nível fundamental maior (sendo que as duas últimas ainda não estão estabelecidas pela política

educacional da Educação Básica para este nível) e a disciplina de Geografia para o ensino médio.

O público que ingressa nesses cursos é diverso. Há pessoas oriundas de outros municípios do estado, bem como de outras regiões do país. Há uma entrada ainda reduzida de negros, mesmo com a política de cotas raciais. Há apenas um registro de estudante indígena. No que tange a sexualidade, não se pode aferir visualmente as orientações sexuais, até por conta do preconceito que ainda existe na comunidade acadêmica, aqueles que não se orientam heterossexualmente nem sempre externam suas orientações. Da mesma forma, na questão de gênero percebe-se um número maior de mulheres. São em sua maioria jovens, embora muitos sejam adultos com vida profissional já consolidada. Nem todos afirmam que serão professores ao se formarem, em parte pela desvalorização social e econômica da profissão. Essa aparente contradição, fazer um curso de licenciatura e não querer ser professor pode ser explicada, em parte, pela oportunidade de ingressar no ensino superior após a expansão das universidades. Alguns ingressaram para poder ter essa experiência, outros pela “facilidade” que o Sistema Seleção Unificado permitiu, pois o corte das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fonte exclusiva de entrada na UFMA, para estes cursos geralmente é baixo. Mas há um bom quantitativo de futuros professores em processo de formação.

Por ser um dos professores que compõem o quadro de “Fundamentos da Educação” sou requisitado para debater as questões inerentes à área. Essa convivência me possibilita ter uma compreensão dos dilemas, anseios, angústias desses estudantes quanto a sua profissão, sentimentos dos mais variados em relação ao seu futuro e ao exercício profissional. Procuram-me para falar da falta de capacitação se unindo ao receio diante da desvalorização social e econômica no Brasil. As questões que tangem ao debate da diversidade também se mostram sempre presentes. Para os alunos de Ciências Humanas, por estarem inseridos no debate através dos professores de Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Para os alunos de Ciência Naturais, por encontrarem nos professores de Fundamentos da Educação, muitas vezes, único refúgio para debater questões dessa natureza.

Além das disciplinas curriculares, sempre busquei criar outros espaços de debates dentro do ambiente acadêmico, como iniciação à pesquisa, grupo de estudos, disciplinas eletivas, projetos de extensão e afins. Uma experiência riquíssima quanto ao debate acerca da educação, da escola e da diversidade ocorreu em dois semestres nos quais trabalhei com um mesmo grupo em uma disciplina eletiva sobre “Educação Libertária”. Nesta experiência, até pelo viés teórico dos autores estudados, apareceram questões acerca da escola e os dilemas

sobre a pouca possibilidade de ação por parte dos professores, em meio a um sistema de ensino, bem como o medo de perder os ideais em meio à precarização do trabalho e às dificuldades oriundas de um cotidiano de “trabalho sufocante”. Também debatemos sobre a escola enquanto uma instituição social, que mesmo tendo uma prática instituinte diferenciada, funciona para produzir e reproduzir uma sociedade desigual e discriminatória.

É sob a mesma lógica da ausência e do disciplinamento do MEC que a diversidade aparece nos cursos de licenciatura interdisciplinar da UFMA. O campus de Grajaú foi criado como unidade administrativa na UFMA, através da Resolução 140 – CONSUN de 25 de Maio de 2010, e teve a criação de seus cursos de licenciaturas e projetos pedagógicos aprovados através da Resolução 130 – CONSUN de 24 de Maio de 2010 (Ciências Humanas, modalidade licenciatura presencial) e da Resolução 134 – CONSUN de 24 de Maio de 2010 (Ciências Naturais, modalidade licenciatura presencial). Desde então, entrou em um intenso processo de reformulação, assim como todos os outros cursos de licenciatura interdisciplinar dos *campi* do interior, que foram criados a partir do REUNI. Esse histórico sinaliza aspectos acerca da preocupação que temos em relação aos discursos educacionais sobre a diversidade.

Entre no quadro de docentes da UFMA em 2011 e fui lotado no campus de Grajaú. Desde então, venho observando, com o prisma da diversidade, todos os debates que cercam o estabelecimento desses cursos. Embora exista uma peculiaridade nas regiões em que estes cursos foram estabelecidos, bem como em seu público-alvo e nos seus objetivos, no que tange à questão da diversidade, não é incongruente que os dispositivos formulados desde a criação do curso sigam a mesma lógica da ausência e do disciplinamento da diversidade que está presente no MEC.

Existiram dois Projetos Político-Pedagógicos nos cursos. O PPP inicial, devido às questões teóricas e de operacionalização, foi rejeitado por docentes e discentes. Havia divergência, por exemplo, quanto a fundamentação na pedagogia das competências que priorizava habilidades em detrimento dos conteúdos, fazendo com que as licenciaturas parecessem algo fora das normas e regulamentações da graduação na UFMA. Foi criado um fórum de discussão que perdurou por volta de dois anos e culminou com a reescrita e o estabelecimento de um segundo PPP. Esse período foi marcado por intensos debates entre docentes, discentes, técnicos e a alta administração da UFMA. Alguns documentos foram gerados, como as “Cartas das Licenciaturas Interdisciplinares”.

O primeiro PPP foi elaborado a partir de uma concepção inovadora de ensino superior. Além de trazer a novidade de um curso interdisciplinar, que por si já traz algumas incertezas,

propunha uma pedagogia das competências, segundo a qual o desenvolvimento de habilidades e competências era o núcleo do curso e os conteúdos funcionavam como meio. Este projeto sofreu críticas por se fundamentar em uma perspectiva pedagógica neoliberal, claramente voltada para o mercado e flexibilização do trabalhador. Porém, apesar das críticas de cunho teórico serem discutíveis, o PPP não se consolidou por estar totalmente à parte de todo sistema da UFMA e dos dispositivos que regulam a graduação na universidade. Era um caso específico e todo processo de formação não condizia com o funcionamento da UFMA, o que gerou problemas operacionais, desde o mais simples, como gerar notas dos alunos para aprovação, a emissão de diplomas ou mesmo transferência de cursos. Porém, no que tange ao aspecto da diversidade e de uma universidade mais preocupada com a ética na formação de seus alunos, ele apresentava, pelo menos em nível de projeto, alguns aspectos salutareos. No que tange à formação, afirmava que a “UFMA pretende realizar uma formação humana e profissional crítica, emancipada e ética, com sólida base científica e cultural, capaz de promover, assim, a compreensão e a análise da realidade, construindo uma nova sociedade e uma nova qualidade de vida humana” (UFMA, 2010, p. 18).

Entre as características do perfil do egresso, estavam “apresentar conduta ética, crítica e reflexiva, orientada por princípios de justiça e solidariedade” (UFMA, 2010, p. 45). Entre as competências a serem desenvolvidas ao longo do curso, foram elencadas “pautar-se, na atuação como cidadão e profissional, pelos princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade” (UFMA, 2010, p. 51). No que tange aos temas sugeridos, havia questões envolvendo a diversidade, embora essas seguissem o mesmo padrão encontrado nos documentos do MEC. Por ser um currículo baseado em competências, não tinha uma matriz curricular disciplinar, logo não tinha uma disciplina específica sobre diversidade e seus temas. Todas essas características não tocam necessariamente a formação de um professor para a diversidade, restringem-se apenas a uma conceituação genérica de ética, ou seja, não se propunham, diretamente, no PPP os desafios que esses licenciados iriam enfrentar diante da pluralidade que caracteriza a vida social em Grajaú. Ressalta-se que a PROEN fez um único modelo de PPP para todos os cursos de todos os campi do interior do Maranhão. Apenas havia uns ajustes pequenos na apresentação, onde se trazia algumas informações sobre cada município. Isso revela o quanto homogeneizador esse PPP se caracterizava, impondo uma vontade de verdade às especificidades de cada local.

Dentro do processo inicial de ajustamento dos novos docentes com este PPP inovador e pouco operacional, fora ministrada uma “disciplina” sobre diversidade nos primeiros semestres do curso de Ciências Humanas. Uma “disciplina” que foi conduzida por diversos professores das variadas áreas que compõem o curso. Relatos dos próprios professores e alunos apontam que esta experiência embrionária não surtiu o efeito esperado, de estabelecimento de uma visão mais ampla da diversidade, apresentando-se antes como um espaço de reafirmação de preconceitos e discriminação por parte dos discentes, ainda não ambientado com o processo de mudança de perspectiva que a universidade proporciona. Embora essa experiência se situe em um contexto institucional conturbado, é digno de nota para os objetivos desta tese. Foi fruto de uma experiência com um planejamento com poucos recursos, e com alunos que estavam ainda tentando entender o que era a universidade, quando nem a universidade sabia direito o que ela estava sendo, esse acontecimento de debate acerca da diversidade no espaço universitário em Grajaú, como um espaço de reafirmação de preconceitos.

A perspectiva de tratar a diversidade como um tema a ser abordado transversalmente aos demais e interdisciplinarmente, me parece uma estratégia que se aproxima mais da densidade da questão em relação ao disciplinamento que vigora nos currículos disciplinares, no qual um ou outro professor ministra uma disciplina específica sobre Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos ou Educação Indígena ou Quilombola, quando esta existe.

Após o processo de reescrita do PPP, devido aos problemas de operacionalização que o primeiro acusava, formulou-se um novo PPP para as licenciaturas. No caso de Grajaú, ficaram estabelecidos os cursos de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia e em Ciências Naturais/Química. O novo PPP se aproximou mais daqueles vigentes na maioria dos cursos pelo Brasil, mantendo sua característica inovadora da interdisciplinaridade, aspecto que a alta administração da UFMA, sob orientação do MEC, não considerou alterar. Eu participei do processo de reescrita do PPP, assim como outros docentes, mas vale ressaltar que a PROEN, durante todo processo, manteve o controle das ações, limitando a autonomia nas alterações. Um limite crucial se refere ao não estabelecimento de cada campus como uma unidade administrativa, Isso acarretou na impossibilidade, por exemplo, de cada colegiado se constituir enquanto autônomo na construção de seu próprio PPP, destacando as características específicas de cada região. Novamente, assim como o primeiro PPP, o grupo de trabalho responsável pela elaboração do PPP estabeleceu um modelo padrão e o impôs à toda diversidade do estado do Maranhão. Isso aparece na ausência de um currículo montado para

atender as demandas sociais específicas, como o trato com a diversidade local, por exemplo, na região de Grajaú.

Aspectos que envolvem a questão da diversidade também aparecem no novo perfil do egresso, tais como “reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação” (UFMA, 2013a, p. 24). Na matriz curricular do curso de Ciências Humanas, há algumas disciplinas que podem abordar temas referentes à diversidade, bem como um debate conceitual mais aprofundado sobre a mesma, como, por exemplo, no Núcleo de formação básica (Cultura, identidade e diversidade; História da América colonial e História da África). Especificamente no Núcleo de formação pedagógica, que é comum também para o curso de Ciências Naturais, há uma disciplina intitulada “Educação para a diversidade”. Embora esteja centrada em um disciplinamento, pois se volta para a compreensão de diversidade por parte das políticas públicas que atendem ao interesse do Estado frente ao gerenciamento das diferenças, abre a possibilidade de tratar a relação entre educação e diversidade, a partir de uma perspectiva da multidimensionalidade. Além disso, no Núcleo Livre, há disciplinas como “Identidade e Multiculturalismo”, “Sociologia das diferenças”, “Corpo, gênero e sexualidade”, e outras que podem possibilitar uma ampliação do debate do licenciando acerca da diversidade.

Assim, o ementário das disciplinas na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Humanas apresenta a seguinte configuração no que tange à abordagem direta da questão da identidade, diversidade, multiculturalidade e temas correlatos ao que se estabeleceu como “educação para a diversidade” (QUADRO 01):

QUADRO 01 – Disciplinas que abordam diretamente a questão da diversidade na matriz curricular do curso de Ciências Humanas

Núcleo	Quantidade total de disciplinas	Disciplinas que abordam diretamente a questão da diversidade
Básico	24	01
Formação Pedagógica	07	01
Formação Específica	09	00
Livre	64	09

Fonte: PPP do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas (UFMA, 2013a).

Considerando que as disciplinas do Núcleo livre são oferecidas esporadicamente, a depender do interesse dos professores e dos alunos, temos efetivamente duas disciplinas que tratam diretamente do debate acerca da questão da diversidade. Vale ressaltar que estou tomando como critério o fato da disciplina se propor a tratar da questão da diversidade, e não considerando disciplinas que podem ou não abordar o debate. Por exemplo, uma disciplina como “História da África” tem potencial para que o professor traga para a sala de aula debates sobre o processo de escravidão dos africanos e a realidade dos negros no Brasil de hoje. Porém, esse potencial pode não ser utilizado a depender da intencionalidade do professor que está ministrando a disciplina. Assim, me ative especificamente àquelas disciplinas que sua ementa propõe a discussão da diversidade.

As duas disciplinas obrigatórias que tratam da temática da diversidade e as nove optativas que compõem o Núcleo Livre, em suas ementas se propõem a tratar dos seguintes aspectos (QUADRO 02):

QUADRO 02 – Ementas das disciplinas que abordam diretamente a questão da diversidade (Ciências Humanas)

Núcleo	Disciplina	Ementa
Básico	Cultura, identidade e diversidade	Introdução à teoria antropológica. A antropologia enquanto ciência. Noções de cultura, identidade e diversidade. Evolucionismo social e Relativismo cultural. Etnicidade e identidades culturais. Multiculturalismo e formação do Estado nação. Relações de raça e de gênero na sociedade contemporânea.
Formação Pedagógica	Educação para a diversidade	Pressupostos teóricos e práticas pedagógicas de projetos de ensino escolar abertos às diferenças; diferentes metodologias de ensino articuladas e coerentes com o respeito à diversidade física, ideológica, psíquica, étnico cultural e socioeconômicos presentes no cotidiano escolar. O conceito de transversalidade na Educação e de pluralidade cultural.

Livre	Identidade e Multiculturalismo	Teorias da etnicidade. Teorias da identidade. Noção de cultura e identidade nacional. Relação entre estado-nação e minorias étnicas. Teorias do multiculturalismo. Novas demandas identitárias e o espaço público.
	Estudos Culturais	Introdução aos Estudos Culturais. Os Fundadores Britânicos desde o Século XIX. Dominações e Resistências. A mundialização dos Estudos Culturais. Os Estudos Culturais no Brasil. Estudos contemporâneos: mídia e diferenças, identidades sociais, nacionalidade. Outros Paradigmas e críticos dos Estudos Culturais.
	Sociologia das diferenças	A "Naturalização" do Social. Família burguesa e normalização. A construção social dos anormais. Saberes e práticas normalizadoras (eugenia, criminologia, sexologia, psiquiatria e psicanálise). Relações entre saberes e práticas normalizadoras. A emergência das "diferenças". A segunda Escola de Chicago. Michel Foucault. Abordagens contemporâneas das diferenças Pós-foucaultianas. Teoria <i>Queer</i> .
	Corpo, gênero e sexualidade	Fundamentos teóricos da perspectiva analítica: gênero, sexualidade, teorias <i>Queer</i> e do corpo. Poder e identidade. Sexualidade, cultura e política. A construção social do corpo. Feminismo, modernidade e pós-modernidade.
	Teoria Antropológica	Introdução à teoria antropológica. A antropologia como ciência. Campo de estudo da antropologia. A pesquisa etnográfica. Conceito de cultura. A cultura como fator determinante das diversidades sociais. Teoria evolucionista, relativismo cultural. Identidades culturais e etnicidade. Conceitos de raça e etnia. Gênero e identidade sexual.
	Educação, cultura e sociedade	Principais correntes de análise das relações entre educação e sociedade. Sociedade educação e vida moral. Sociedade educação e emancipação. Sociedade educação e desencantamento. Sociedade educação e sistemas reprodutores. Sociologia crítica e educação. Currículo e poder. Neoliberalismo, globalização e educação. Dilemas e desafios da educação no Brasil contemporâneo. Educação e diversidade.
	Educação do campo	Paradigmas da educação do campo brasileiro. Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas. O currículo das escolas do campo. O papel dos movimentos sociais na educação do campo
	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas	Os principais aspectos relativos à diversidade na construção das identidades individuais e grupais em nosso país. A dinâmica de exclusão de pessoas e grupos. Preconceitos e discriminação frequentes nas salas de aula, no material pedagógico, nos livros didáticos e paradidáticos, no silêncio dos programas, na mídia. Estratégias e políticas pedagógicas e sociais de combate aos racismos. Identificar a questão da presença feminina na condução dos trabalhos nas religiões de matrizes africanas.

	Educação Inclusiva	Educação inclusiva no Brasil: conceito e história. Deficiência: concepções e características específicas de cada categoria. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. O processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Ações educativas e desenvolvimento escolar
--	--------------------	---

Fonte: PPP do curso de Licenciatura em Ciências Humanas (UFMA, 2013a).

A Matriz Curricular do curso de Ciências Humanas, sendo escrita em uma confluência de interesses do MEC, da alta administração da UFMA, dos docentes e discentes, reproduz a mesma lógica dos dois tipos de discursos acerca da diversidade que apontei anteriormente, em certo momento uma ausência e em outro um disciplinamento. A tônica da transversalidade, que traduz um modelo mais próximo do ideal para abarcar a diversidade pela sua multidimensionalidade, tem como sua contrapartida a possibilidade da ausência. Assim, fica instituído que a diversidade aparecerá de forma transversal ao longo do curso, o que a deixa a mercê de ações individuais por parte daqueles que irão conduzir as disciplinas. A temática da diversidade, dessa forma, fica restrita ao disciplinamento de apenas dois momentos curriculares na formação de professores para uma realidade social que pulsa diversidade.

No que tange ao curso de Licenciatura em Ciências Naturais, a situação torna-se ainda mais problemática. Devido à especificidade do curso, centrado nas disciplinas de Química, Física e Biologia, as discussões acerca de temas mais “sociais” ficam quase restritas ao Núcleo de Formação Pedagógica, isto é, à disciplina “Educação para a diversidade”. Isso explica um maior estranhamento e distanciamento que alguns sujeitos tiveram em relação ao tema. Além desta única disciplina obrigatória que trata de diversidade durante a formação de professores para o ensino básico, há também algumas optativas do Núcleo Livre, que já foram descritas acima: Educação Inclusiva; Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas; Educação do campo; e Educação, cultura e sociedade (UFMA, 2013b).

Além destas, que já se configuravam na matriz de Ciências Humanas, acrescenta-se a disciplina “Educação Especial”, que pelas referências adotadas e pela ementa parece não ter

acompanhado as discussões na área e retoma uma perspectiva já ultrapassada de educação para pessoas com deficiência. Na ementa se coloca:

Educação especial no Brasil: conceito, história e bases da educação especial no contexto da educação geral. Deficiência: concepções e características específicas de cada categoria. O portador de necessidades especiais na família e na sociedade. As metas da Política Nacional para a educação especial. O processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular. Perfil pedagógico do professor do ensino especial. Lazer (UFMA, 2013b, p. 88).

Penso que estes Projetos Político-Pedagógicos não atendem às especificidades da diversidade da região, principalmente no caso da Licenciatura em Ciências Naturais. A formação fica à mercê das práticas e dos posicionamentos individuais de alguns docentes, que estabelecem grupos de estudos e pesquisas e que trazem para sala de aula debates que envolvem a questão da diversidade. Fora isso, cumprindo à risca o PPP dos dois cursos, teremos alunos que dificilmente passarão pelo processo de *conversão do olhar*, problematizando suas concepções acerca do outro e da vida social a partir das diferenças. Preocupa-me especialmente a proposta para os alunos do Curso de Ciências Naturais. Talvez estejamos reproduzindo os modelos tecnicistas que proporcionam aos licenciandos nas áreas naturais um demasiado conhecimento técnico na área e pouca habilidade social. Esse quadro apenas reproduz os relatos que tive durante a pesquisa, que marcam as escolas de Grajaú como espaços de afirmação do preconceito e da discriminação, muitas vezes com convivência por parte dos professores.

No que refere ao quadro docente, se os PPP dos cursos encaminham para uma ausência e um disciplinamento da diversidade, as ações de alguns professores marcam um interesse em trazer as especificidades da diversidade em Grajaú para dentro da universidade. Isso ocorre principalmente no curso de Ciências Humanas, devido às particularidades das áreas, e no curso de Ciências Naturais, em destaque os professores da formação pedagógica. Na oportunidade da pesquisa existiam algumas ações que se voltavam diretamente para o estudo e a pesquisa da diversidade na região. Havia no campus um grupo de pesquisa voltado para as questões indígenas¹⁵, coordenado pela professora de Sociologia. O grupo reunia alguns discentes que se aprofundavam no estudo da temática e estavam escrevendo monografias voltadas para as especificidades das questões indígenas em Grajaú. A referida professora também sempre buscava articular as disciplinas da área de Sociologia ao debate transversal sobre as relações interétnicas entre índios e não-índios na região. Havia, também,

¹⁵Vinculado ao Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Políticas Públicas.

um grupo de estudo, coordenado por um professor de História que visava estabelecer debates acerca da questão do negro no Brasil. Este grupo também possuía alguns discentes que estariam encaminhando suas monografias para se aprofundar no debate sobre a questão do negro, racismo, quilombos e temas afins. Outra iniciativa que perpassava o debate da diversidade consistia em uma seção do projeto de extensão de um professor de Filosofia, que tinha como objetivo geral contribuir com o ensino de Filosofia nas escolas públicas em Grajaú. Na oportunidade, esse professor produziu um material de apoio para os professores da rede básica e uma das seções se propunha a discutir as religiões de matrizes africanas, através da noção de mito. O referido professor apontou que tinha o interesse de enfrentar o receio dos professores do ensino básico em trazer essa temática para sala de aula, devido ao preconceito.

Além dessas três ações mais institucionalmente consolidadas, eu também desenvolvi um espaço aberto para o debate das questões que envolviam a relação entre diversidade e educação, através de um projeto que se instituiu por via de duas disciplinas eletivas sobre os modos de se educar para a liberdade. Nestas disciplinas, pude trabalhar os diversos temas que tangenciam a diversidade, como a questão de gênero, da sexualidade, étnico-racial e outras. O campus de Grajaú também detinha outras ações pontuais que se voltavam para a questão da diversidade na região, como os projetos individuais dos discentes nos programas institucionais como o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET). Além, também, das escolhas de temas de monografia, como por exemplo, inclusão de alunos surdos, atendimento educacional especializado, processos identitários de quilombolas, educação sexual, educação indígena e outros.

Observei, então, que a despeito de uma relativa ausência e um disciplinamento no que tange à proposta política e pedagógica dos cursos, existe uma ação instituinte por parte de alguns docentes e discentes em estudar as questões que envolvem a diversidade em Grajaú e fazer da universidade um espaço de produção de conhecimento que sirva de subsídio para uma melhor compreensão das diferenças na sociedade grajauense.

Já no final do ano de 2014, o colegiado de Ciências Humanas se reuniu a fim de definir novos rumos para os cursos no campus de Grajaú. Os professores queriam delinear uma marca para o campus, a fim de se consolidar institucionalmente e também para a sociedade grajauense. Entre diversos interesses, foi levantado que nossa principal característica estava ligada à diversidade marcante que a região oferece. Encaminhou-se então a criação de cursos mais voltados para essa diversidade, de forma que a UFMA pudesse ter

uma maior contribuição com o desenvolvimento social no que tange ao respeito às diferenças. Os novos cursos estão sendo pensados por comissões específicas, bem como outra reescrita do PPP do curso de Ciências Humanas, todos pautados pela questão da diversidade. Como essa preocupação, ao ser atravessada pela regulação do Estado e pelos interesses institucionais, vai se transformar em PPP, currículos, disciplinas, ementários mais voltados para a diversidade de Grajaú, é um dado que só se saberá em uma outra pesquisa.

3 “NEGRO É NEGRO; JÁ ÍNDIO, NÃO EXISTE EM GRAJAÚ”

As pautas nas folhas servem para que os pensamentos soltos ali não fiquem tortos. Escrevo fora da linha para sentir um pouco de liberdade no dedo.

Papel novo tem cheiro de vazio.

(Ebbios, Do respiro das coisas I)

Neste capítulo reflito, principalmente, sobre os discursos que foram formulados por professores, por alunos, por grajauenses em geral acerca das temáticas específicas que compõem o debate da diversidade étnico-racial, notadamente no que toca a formação de professores. A proposta é apresentar qual o contexto discursivo institucional e social em que os prováveis futuros professores de Grajaú estão se formando no que tange à diversidade, considerando este um tema de extrema relevância para essa região. As concepções dos alunos em formação, bem como de seus formadores, apontam para o perfil dos prováveis futuros professores da educação básica no município. Isso delinea, também, como estão se construindo os discursos acerca da diversidade étnico-racial, que provavelmente serão socializados entre os alunos da educação básica, e conseqüentemente entre os futuros cidadãos de Grajaú. Assim, esses relatos se tornam cruciais quando se pensa a realidade atual de Grajaú, que exige mudanças, e a realidade próxima, que esperará mudanças, notadamente difundidas por esses que agora discorrem sobre suas concepções.

No que tange à questão étnico-racial no município de Grajaú, ela se destaca principalmente pela presença indígena e a invisibilidade histórica que estes povos ganharam na região, a partir dos conflitos interétnicos por territórios. Os discursos indicam que o negro ocupa na sociedade grajauense um lugar inferiorizado (retrato de um Brasil colonizado), acarretando para os estudantes negros um lugar de vitimização frente às práticas racistas de alunos e professores nas escolas da cidade. Mas há, também, a invisibilidade do negro que vive no campo. Muitos moradores da cidade sequer sabem que há em suas proximidades uma comunidade remanescente de quilombo, que há anos luta pelas suas terras e pela afirmação de sua identidade, a despeito do silenciamento e da invisibilidade que o Estado e a sociedade em Grajaú lhes oferecem.

Dentro do panorama dos desafios da formação de professores para a diversidade, no contexto de Grajaú, duas questões étnico-raciais se apresentam. A primeira trata-se da escola frente a questão do racismo, que segundo os sujeitos da pesquisa é frequente no contexto grajauense. A segunda questão se refere a invisibilidade e desvalorização indígena na vida social do município, que tem também reflexos nas relações escolares.

3.1 A escola frente a questão do racismo

Foram várias as nuances acerca da questão do negro em Grajaú que apareceram nos discursos e nas observações realizadas, tanto na UFMA, como na cidade de uma forma geral. Em linhas gerais, estas nuances podem ser articuladas através dos seguintes eixos: identidade negra, racismo, racismo nas escolas, racismo nas universidades, política de cotas raciais e “auto-racismo”.

A identidade étnico-racial negra, no Brasil, é marcada por uma realidade complexa e referenciada em diversos marcadores, tais como cor de pele, religião, manifestações culturais, territorialidade, descendência, mas principalmente podemos destacá-la a partir da “consciência de pertencimento e [da] vontade de viver em conjunto como expressões de uma certa comunidade cultural” (D’ADESKY, 2005, p. 39). Nesse sentido, trabalho com a compreensão sobre identidade étnica negra que se funda em uma identificação cultural e em um reconhecimento social de pertencimento, assim como é apontada por outros pesquisadores, tais como destaca Arruti (2014).

No que tange à noção de identidade, concordo com Cardoso Oliveira (2006, p. 60) quando este afirma que o “eu” é uma “agência estratégica de articulação de identidades sociais frente ao mundo moral”. Se somos constituídos por diversos marcadores sociais e culturais e se estes estão em lutas internas ao sujeito e externas nas relações de poder frente aos “outros”, o “eu” vai constituir-se como a atividade reflexiva que irá manejar essas diferenças intra e inter-sujeitos. Identifico-me com diversos marcadores culturais que me fazem construir uma identidade para mim. Porém, a depender das situações sociais, posso recorrer a um marcador ou a outro, que seja mais estratégico às relações de poder nas quais estou imerso.

O que é ser negro? Como podemos demarcar a questão do negro no Brasil a partir do processo de auto-identificação e do reconhecimento, se estamos imersos em uma sociedade caracterizada pela desvalorização deste negro? Penso que a luta reparatória e afirmativa a

favor da questão étnico-racial negra que vem se construindo aos poucos, nas últimas décadas, é uma iniciativa que vislumbra mudar o quadro de preconceito e discriminações vigentes nos diversos espaços sociais, inclusive, senão principalmente, nas escolas.

Como afirma d'Adesky (2005, p. 39), o caminho para construção e afirmação do negro no Brasil passa pela “tomada de consciência e [pelas] reivindicações coletivas de uma determinada identidade”. Para tanto, espaços que são elementares na construção de nossas identidades, como a escola, funcionam como basais no incentivo ou na repressão da afirmação da identidade negra. Questionados sobre isso, meus alunos apresentaram algumas considerações. Um deles, branco, reforçou a questão familiar, o processo de socialização:

[o que é ser negro?] Eu acho que é a pessoa se considerar negro, vai depender da criação dele, porque se ele for mulato, muitas vezes, um filho seu com a K..., são dois negros, se sair mulato pode não entrar pela cota, isso tem que ser questão de identidade (CESAR¹⁶).

Outra aluna, negra, destacou a auto-atribuição:

Eu entendo ser negro como uma questão de identidade, na forma como você se identifica, muitas vezes o negro vê o negro como um outro [...] muita gente ainda analisa a questão do negro e do branco pelo aspecto físico e não é (MARCELA).

Foi apresentada, por uma aluna das Ciências Naturais, a recusa em se afirmar como negro:

O tema que escolhi abordar foi sobre o racismo, este tipo de preconceito aconteceu na minha família com meu irmão que não gostava de sua própria pele. Pois ele era negro e eu e o nosso outro irmão somos mais claros que ele. Ele sempre questionava para minha mãe o porquê de ele não ser da mesma cor que o irmão gêmeo dele, a minha mãe tentava mostrar para ele que a cor dele era linda e se ele veio ao mundo daquele jeito foi por vontade de Deus e com certeza ele era amado do jeito que ele era (ANDREA).

Nas falas, acima destacadas, a questão da identidade negra é remetida para questão da identificação étnica e da classificação pela cor de pele. O aluno CESAR condiciona a identidade negra, à cor da pele e faz uso do signo “mulato”, tão ambíguo e atrelado ao racismo colonial. MARCELA de certa forma coloca o que CESAR havia dito, mas acrescenta a questão da cor de pele como elemento de identificação.

D'Adesky (2005) destaca uma variável crucial quando se trata desse debate sobre cor de pele ou traços físicos e identificação cultural. Para este autor, além da identificação no

¹⁶ Os sujeitos não serão identificados ao longo da tese. Professores da rede, da UFMA, bem como outros sujeitos da sociedade grajauense, assim como os alunos, serão qualificados a fim de um maior entendimento do lugar de onde falam. Os nomes são fictícios, respeitando apenas o gênero de cada sujeito.

ideal de negritude que compartilhamos coletivamente, através da religião, da história, da língua, dos mitos, podemos também trazer à tona elementos prosaicos, como cor de pele, raça ou mesmo traço físico visível para complementar o debate sobre a identidade étnico-racial negra. Isso é o que Nogueira (2006) irá tratar como “preconceito de marca”.

Em algumas ocasiões pude ouvi comentários, por parte dos professores da UFMA, sobre minha constituição física, “negro forte” ou mesmo sobre o cabelo de outro professor negro, “cabelo pixaim”, assim como também ouvi comentários como expresso nessa frase “ele era negão, assim mais escuro que você”. Não posso afirmar que tais manifestações guardam algum teor valorativo por parte dos professores, mas apontam uma perspectiva acerca da identidade étnico-racial que pode fundamentar uma percepção naturalizada do negro.

Minha presença nas ruas de Grajaú também me permitiu testemunhar algumas expressões significativas no que se refere à essa identificação do negro pelo tom de pele ou por suas marcas físicas. Frases como “você tem um tom de pele bonito” ou “pessoas da sua cor” não eram muito difíceis de aparecer em contatos com grajauenses, nas mais variadas situações.

Nogueira (2006) categorizou esse tipo de atitude como “preconceito de marca”, que contrapôs ao “preconceito de origem”. Segundo este autor,

quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Nesse sentido, a essas expressões que caracterizam a percepção do branco sobre a identidade negra, pautadas nas suas “marcas” subjaz um modo como historicamente o país construiu o preconceito racial. Trata-se da atribuição identitária pela tonalidade da cor de pele, saindo de uma graduação mais negra até a graduação mais branca, como percebe-se na fala de ANDREA.

Essa percepção muitas vezes dialoga com a representação de nós não temos diferenças raciais, pois somos fruto da miscigenação. Como destaca Nogueira (2006), há uma tendência, no preconceito de marca, que ocorra uma miscigenação. Há nessas falas supracitadas dos alunos um teor de expectativa de miscigenação. Sobre a miscigenação Nogueira (2006, p. 297) afirma que há “uma expectativa geral de que o negro e o índio desapareçam, como tipos raciais, pelo sucessivo cruzamento com o branco; e a noção geral é de que o processo de

branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro”. Então, eu posso ser mais claro que meu irmão e este mais claro que o outro e esse “clareamento” vai definindo nossas diferenças.

Outro elemento presente na fala de ANDREA, é o argumento de que “ele veio ao mundo assim”, como se ser negro fosse uma determinação natural. Esse discurso é comum nas famílias brasileiras e reflete o padrão colonial de desvalorização do negro, historicamente presente na nossa sociedade. Esses discursos costumam ser reproduzidos por professores, que são formados em famílias com estas percepções e que reproduzem estas valorações nas salas de aula.

Vale destacar que esses discursos, emitidos pelos alunos, podem ser, em parte, explicados pela cultura local, marcadamente atravessada pelo preconceito étnico-racial colonial brasileiro, e em parte, pela ausência, no curso de Ciências Naturais, de discussões que envolvam o debate sobre diversidade. Como anteriormente, ambos os cursos oferecem muito pouco para debater a questão étnico-racial em Grajaú. Quando existe alguma ação, esta é configurada por uma iniciativa instituinte de um professor com interesse no tema. Mesmo no curso de Humanas, onde há a oferta de algumas disciplinas na temática, me parece que as questões que envolvem o debate sobre África ou negritude se restringem a um professor negro que tem identificação com o tema.

Acredito que esta falta de formação e/ou uma formação voltada para outras direções atua diretamente nas concepções que esses alunos expressam acerca da identidade negra. A formação que eles estavam tendo, no decurso da disciplina, no que tange aos debates da diversidade perpassaram as avaliações que eles fizeram após o encerramento da pesquisa. Muitos consideraram a disciplina como um momento fundamental e, em alguns casos, único na construção de um discurso mais voltado para a compreensão da diversidade. Falas como a de VANUZA, aluna negra que tem no seu histórico escolar relatos de sofrimento por racismo, revelam o impacto que uma formação voltada para a diversidade pode causar nos alunos:

[...] com essa disciplina me identifiquei bastante, parece que quando falava de preconceito racial estavam contando minha história, aprendi também que devemos vencer os traumas, pois como professora que passou por preconceito, violência e depois tive essas orientações que foram dadas na disciplina vejo que posso ajudar criança, jovens que passam por isso, pois sou exemplo de um (VANUZA).

Outra aluna também destaca que participar do debate contribuiu muito na construção de outra percepção acerca das questões étnico-raciais:

A disciplina foi muito importante para mim, principalmente porque pude conhecer um pouco da trajetória de luta dos negros e índios pelos seus direitos, dentro da proposta da disciplina, foi possível vivenciar a questão da identidade desses grupos como forma deles resistirem à opressão e isso foi imensamente positivo para mim. A principal mudança foi que consegui repensar antigos preconceitos, o que me possibilitou a ver o outro não mais como o errado, mas sim como diferente de mim (LUCIO).

Em especial para os alunos do curso de Ciências Naturais, debater a questão da diversidade foi uma novidade. ELZA relata como a disciplina foi ao mesmo tempo inusitada e importante para sua formação:

Inicialmente eu tive outro olhar sobre educação para diversidade, termo este que para mim até então era desconhecido. Diversidade foi um dos assuntos do qual mais gostei, pois é algo do qual nos deparamos diariamente seja no meio escolar, seja em casa, supermercados etc. para mim é uma disciplina importante e indispensável para o educador, que nos remete a repensar nossas práticas docentes a cada dia (ELZA).

Alguns alunos afirmaram que a universidade tinha o poder de alterar suas concepções acerca da diversidade, permitindo-lhes exercitar o que Bourdieu (2012) denomina *conversão do olhar*. Na mesma perspectiva podemos pensar a universidade como uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) que permitiria a abertura de novos horizontes, conforme pode ser observado na fala de RAFAELA:

A universidade diminuiu meus preconceitos... meus preconceitos vieram da minha família, mas a universidade tem me ajudado a ser menos preconceituosa [por quê?] por ter pessoas diferentes, com valores diferentes, a gente aprende muito tanto na convivência, como nas conversas... não só teoricamente, mas a presença e o referencial... os professores ajudam na redução do preconceito (RAFAELA).

Os professores do curso de Ciências Humanas também compartilham essa percepção. Talvez pelas especificidades das áreas, percebi que constantemente eles conduziam as discussões durante as disciplinas para pensar alguns problemas sociais de Grajaú. Não necessariamente todos estavam imbricados com a questão da diversidade, como já foi mencionado. Mas havia uma intencionalidade de que a universidade fosse um espaço de formação ética e de estabelecimento de um compromisso social por parte dos alunos em relação à vida social no município.

O mesmo não percebi nos professores do curso de Ciências Naturais, salvo raras exceções. Havia a preocupação de alguns com questões ambientais, mas no geral, até por peculiaridades de suas próprias formações, como eles mesmos apontaram, os professores conduziam suas disciplinas como transmissão de conhecimentos técnicos.

Durante umas das atividades realizadas na pesquisa, na qual os sujeitos eram estimulados a falar sobre suas identidades, as questões que envolviam base familiar e religiosa foram, quase que hegemonicamente priorizadas pelos sujeitos, em detrimento das questões que envolviam a identidade étnico-racial e a orientação sexual. As relações familiares e a religião são elementos acionados em primeira instância na identificação desses sujeitos. Mas, existem casos nos quais a família, ou mesmo a religião, funcionam como ponto de partida daquela tomada de consciência e sentimento de pertencimento que d'Adesky (2005) aponta como elementos para a formação de uma identidade étnica. Vale destacar que essa formação primeira de ordem familiar e religiosa é estruturante na construção da visão de mundo dos sujeitos.

Foucault (1995), ao longo de sua obra, elabora o que chamo de “trama saber-verdade-poder-subjetivação”. Ele defende uma tese que afirma que todo saber emerge através dos discursos, se requisita como verdade e funciona assim como uma estratégia nas relações de poder em que os indivíduos estão imersos. É a partir desse saber-verdade-poder que os indivíduos tornam-se sujeitos, ou seja, o processo de constituição da subjetividade em Michel Foucault, se dá nas relações de saber-verdade-poder que marcam nossa vida social. Ao tomar essa tese foucaultiana em uma esfera individual-psicológica, a depender da teia de saberes que vai me envolvendo, no percorrer de minha vida, a depender de como utilizo uma verdade para lidar com outra verdade nas lutas estratégicas das relações de poder que estou imerso, constituo-me como uma forma-sujeito ou como outra. Acerca desse entrelaçamento saber-verdade-poder-subjetivação, Foucault (2003b, p. 229, grifo meu) afirma que:

essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam-se possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de poder que *nos unem, nos atam*.

Por ora, o que iremos tomar como contribuição da trama foucaultiana de saber-verdade-poder-subjetivação é que “nós” nos constituímos enquanto “nós” a partir desses saberes e a partir das relações de poder estabelecidas. Percebe-se assim que o sujeito foucaultiano é pensado através das práticas sociais de divisão. Como ele mesmo afirma, “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Esse processo o objetiva” (FOUCAULT, 1995, p. 231). O sujeito não é etéreo, ele se constitui com cor, desejo, valores, crenças, com um lugar, um corpo, um sexo. Da mesma forma que esses marcadores dividem socialmente os sujeitos, eles também funcionam como fontes que estabelecem o processo de

agrupamento. Os processos identitários compartilham o mesmo percurso dos processos de subjetivação. Constituímo-nos como “eu” a partir do que temos em comum com “nós” e de incomum com os “outros”.

Alguns processos identitários foram apresentados ao longo da pesquisa, qualificando os sujeitos que construíram seus discursos acerca da diversidade. Em especial, em relação à questão étnico-racial do negro em Grajaú, destaco as falas de dois sujeitos que apresentaram como a história familiar despertou sua identidade negra e fizeram referência a categoria de atribuição “quilombo”. Uma delas não quis se identificar como quilombola:

Sou negra descendente de escravo, mas não tenho aquela ligação com essa coisa de quilombo e tal, mas isso não me faz menos negra que as outras pessoas. Eu tenho meu jeito de expressar minha negritude [...] (SUZANA).

Outra, toma a questão quilombola como bandeira de luta:

A Iaiá Inácia, que era uma escrava que trabalhava em uma fazenda, cujos donos eram da família ‘Rodrigues’ o filho do dono da fazenda se interessou pela Iaiá Inácia e a abusou, mesmo ela sendo casada, fazendo com que ela engravidasse, para esconder a história de que seu filho havia engravidado uma negra, o fazendeiro deu uma quantidade de dinheiro para ela, onde ela comprou um pedaço de terra, numa região situada a 60 km do Município de Grajaú, sendo banhada pelo Rio Grajaú e o Riacho da Faca, sua área é de 3.700 hectares. Até então eu só havia ouvido história de quando minha família morava lá, coisas bem antigas, mas nunca tive uma atenção especial, minha mãe sempre contava das missas que tinham, que havia uma casa-grande onde toda a família se reunia quando o padre vinha de longe para batizar as crianças, contava ainda que havia uma árvore onde meus parentes colocavam suas redes para dormir, já que tinha muita gente na casa grande. Somente em 2005 tivemos notícia de que havia uma terra deixada por minha tataravó por parte de mãe, um dos irmãos do meu avô que é um dos descendentes mais velhos, teve acesso a muitos documentos das terras, onde se descobriu que o INCRA e alguns fazendeiros haviam tomado as terras. A terra antes era uma propriedade particular tinha o título de Fazenda Santo Antonio dos Pretos, depois do processo de territorialização e o de reconhecimento pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, foram entregues pelas autoridades maranhenses, a titulação à Comunidade Remanescente de Quilombo. Ao saber sobre a história da minha família e de como a Iaiá Inácia lutou para ter a terra, houve o surgimento do sentimento de auto-identificação, o que fez com que muitos membros da minha família retornassem à terra, pois meu avô juntamente com seus filhos e um irmão, foram embora da terra no final da década de 70, porque um dos fazendeiros causou a morte de um dos “pretos-velhos” que foi envenenado quando foi na casa do fazendeiro questionar sobre alguns documentos que tinham sido grilados, que davam a entender que a terra tinha sido vendida por um outro preto-velho. Quando descobri tudo isso, me encantei mais ainda pela luta quilombola, pois desde criança sempre tentei entender como a população negra surgiu em nossa cidade, de qual parte da África meus antepassados vieram, mas devido a nenhuma fonte bibliográfica sobre isso ou qualquer assunto relacionado ao negro grajauense, assim que entrei na universidade já tinha esse objetivo, que era de mostrar não somente a Grajaú mas aonde eu pudesse, que meu povo tinha uma história, que meus antepassados contribuíram para o crescimento econômico da nossa cidade [...] a partir daí decidi que isso seria a minha causa para lutar, que eu utilizaria os meus conhecimentos em prol do meu povo, além disso, percebi que os movimentos

quilombolas, como a ACONERUQ, são muito centralizados aos quilombos que são mais conhecidos. Além disso, Grajaú por ser uma região cheia de aldeias indígenas, acabou negligenciando a história da população negra, não há nenhum relato historiográfico sobre o negro em Grajaú, o que faz com que tenhamos dificuldades para contar a história do nosso povo ou mesmo para diminuir a discriminação, pois ela ainda se faz presente, a nossa relação com a comunidade grajauense é relativamente boa, mas sabemos que há aquele racismo nas entrelinhas, que eles consideram que nós quilombolas somos que nem bicho do mato, isolados e sem conhecimento, mas felizmente, a universidade abre portas e hoje sou uma descendente de quilombolas que está na universidade, realizando os sonhos que meus antepassados não conseguiram resolver devido a tantos empecilhos (ENEIDA).

O termo “quilombo” e sua nova significação identitária “quilombola” é acionada pelas alunas demarcando um aprofundamento de sua identidade na história de sua família e de seu povo. Araújo (2012, p. 40) aponta que “os novos sujeitos de direito anteriormente identificados como comunidades negras rurais e/ou camponeses, dentre outros termos “nativos”, agora assumem, conjugadas a estas últimas, a identidade quilombola”. A autora, destaca que “esta ‘nova’ identidade, ainda que represente novos contornos interpretativos acerca do conceito de quilombo, encontra-se bastante relacionada ao conceito histórico do mesmo, demarcando a relação destes grupos com o passado da escravidão” (ARAÚJO, 2012, p. 40-41). Quando as alunas remetem a essa categoria, mesmo uma não tomando isso como bandeira de luta, elas estão demarcando seu reconhecimento e legitimando sua história (ARAÚJO, 2012).

Esse relato de ENEIDA expressa não só a construção de uma identidade negra construída a partir da história familiar, mas apresenta, também, um quadro das relações étnico-raciais em Grajaú. As várias facetas do racismo em Grajaú configuraram-se como um dos temas mais abordados quando se tratou da questão do negro na cidade. Desde o racismo veiculado socialmente nas várias situações históricas e contemporâneas até as especificidades do racismo nas escolas grajauenses. Ouvi relatos que remontam à história de Grajaú, marcada por um racismo declarado, como a existência de espaços sociais destinados apenas para brancos, como clubes da cidade, tal como conta DANIEL, um aluno que pela idade mais avançada, vivenciou tempos mais remotos em Grajaú:

Eu fui [na infância] barrado na porta do clube, por um tio meu, que era compadre de meu pai, que não me reconheceu e me barrou na entrada ‘ei pretinho, não pode entrar’. Não podia entrar pobre e negro. A minha família, meu pai, minha mãe, pela cultura que trouxe do sertão [...] meu avô paterno era alto, branco e dos olhos claros e casou com uma cabocla, minha mãe foi criada no ritmo de gente rica, papai era racista e mamãe era racista, aí por azar tiveram eu, negro [risos], mas no geral eu acho que não [sobre Grajaú ser uma cidade racista, nos dias de hoje]. Minha avó era racista de carteirinha, mas hoje não (DANIEL).

ENEIDA relata histórias sobre esse fato que ouviu através da mãe:

[...] até meados da década de 1980, os negros daqui (e em outras partes do mundo) eram impedidos de frequentar alguns bailes, de sentar ao lado dos brancos em alguns lugares e isso me chocou muito, pois até então eu não imaginava de certa forma, houve um certo apartheid aqui também. Soube disso através de relatos da minha mãe e isso foi de certa forma frustrante, mas ao mesmo tempo, revigorante (ENEIDA).

Como esse, ouvi também relatos que demarcavam que os negros na cidade eram vistos como inferiores e destinavam-se apenas para os trabalhos domésticos que reproduziam as relações escravistas. Outros breves relatos também apontaram como o negro é tido como inferior e esse valor é transmitido familiarmente:

Sobre preconceito, não tenho, mas meu sogro é preconceituoso e está passando para minha filha, ela passa na rua, vê uma negra e fala ‘mãe que mulher feia’. Estou tentando conversar com ela, meu pai é negro [...] ‘não minha filha, não é feia’ (ERICA).

Assim como essa fala de ERICA, outras também remeteram à influência de algum membro da família perpetuando o racismo entre crianças. D’Adesky (2005, p. 75), aponta para essa dificuldade no processo identitário indagando: “por que, então, reivindicar uma identidade coletiva, especialmente, uma identidade diferenciada negra, se aqueles que a reclamam estão sujeitos à exclusão e à discriminação?”.

Algumas falas expressam que a questão étnico-racial não está sendo pensada na formação dos alunos. O relato de MARIA, aluna de Ciências Naturais, que é professora no município, é representativo no que se refere a essa questão, quando trata da situação dos negros africanos que foram escravizados durante a colonização do Brasil, afirma que:

Desde o princípio, o branco é visto com vantagem [...] os brancos eram os senhores, os negros eram os escravos [...] [os negros antes de serem escravizados eram o quê? porque eles tinham uma vida antes disso] eu nunca parei para pensar nisso (MARIA).

Mas, por outro lado, alguns sujeitos já se colocam como atores sociais na construção de uma Grajaú sem racismo. Estes destacam a educação como mecanismo de combate.

A educação tem um importante papel que se refere a diminuir ou ‘acabar’ com o racismo, educação no âmbito familiar e escolar, pois é necessário que os não racistas de amanhã sejam preparados hoje e assim quebre um ciclo que teve início há cinco

séculos antes. Em que um determinado grupo impôs sua verdade como verdade absoluta de superioridade e que vem se perpetuando (CARLOS).

Alguns alunos propuseram seu engajamento na luta contra o racismo:

Na minha opinião, para que esse quadro seja totalmente mudado, ou pelo menos parcialmente resolvido é necessário que nós ajudamos a desconstruir essa visão racista e na minha opinião medíocre. Nós ao nos igualarmos ao outro e fazermos uma auto-avaliação de nós mesmo diante do que seria o outro, dessa forma podemos perceber o quanto há de nós em cada indivíduo, seja ele branco, negro ou indígena (BIANCA).

Penso que a escola moderna historicamente impôs limites às ações que se pensaram transformadoras da sociedade (ARROYO, 2012). Trabalho na perspectiva que a escola brasileira é produzida por uma sociedade racista e colonizada, fazendo com que também seja um espaço da *colonialidade*. Todavia, essas relações de poder não são estabelecidas por uma única via. Há a possibilidade de resistir e fazer com que a escola se coloque como uma estratégia anti-racista, como apontaram os sujeitos acima. Mas, para isso, a agência dos professores possui um papel central na transformação da escola como espaço de resistência. Para que essa agência se estabeleça, concordo com Santos (2010) quando ele pensa na universidade como um espaço onde professores transformadores são formados em espaços transformadores. A luta por uma justiça cognitiva global se estabelece nos espaços de formação (SANTOS, 2010).

E como relataram alguns sujeitos, as escolas de Grajaú ainda estão funcionando sob o prisma colonial racista. Alguns casos de racismo nas escolas grajauenses foram relatados como o de VANUZA:

Eu sofria preconceito na escola por causa da cor. Me chamavam de picolé de asfalto [...] todo tipo de preconceito eu sofri [...] foi um trauma [...] às vezes me agrediam, me empurravam por eu ser negra, caia [...]" (VANUZA).

"[...] muitas vezes até sei muito sobre o assunto sobre as perguntas que o professor me faz, mas eu digo que não sei, motivo de tanto medo de falar em público vem do ensino fundamental menor que não tive oportunidade de ir para pré-escola fui criada no sertão e minha mãe disse que eu só ia estudar quando eu quisesse, pedia muito, mas ela tinha medo, pois não tinha ninguém para me defender, com oito anos pedi e ela deixou, toda vez que eu falava algo os outros alunos que vinha de boa família e já havia estudado ficavam me chamando de nequinha burra, me calei [...]" (VANUZA).

VANUZA ainda apresenta uma questão que envolve o imaginário dos sujeitos, no que diz respeito aos brancos de "boa família". Ela própria apresenta um elemento da *colonialidade* difundida na sociedade, que classifica as famílias em boas (brancas, católicas,

classe média etc.) e em ruínas (negras, pobres, sem estudos, etc.). Esse imaginário se perpetua no cotidiano das escolas entre os alunos, como também pode ser visto nas relações com os professores. Ao mesmo tempo, VANUZA traz exemplos concretos sobre o “preconceito racial de marca” típico do Brasil, conforme estudado por Nogueira (2006), onde a cor marca a posição de inferioridade do negro frente ao branco.

Já na fala de MARCELA percebe-se que a escola não é só um espaço de produção e reprodução do racismo, mas se institui através de materiais que não se estabelecem como transformadores dessa realidade, como o livro didático, que muitas vezes reproduz uma visão cristalizada do negro, como escravo e do índio, como selvagem. Essa aluna chama a atenção para a intensificação do preconceito no que se refere a sua pessoa, por não disfarçar as características diacríticas negras:

Já sofri preconceito, já fui estereotipada de diversas formas, principalmente aqui em Grajaú [...] por causa de meu estilo, as mulheres aqui usam o cabelo esticado, como eu uso volumoso, assim, eles acham ‘diferente’ [...] no olhar [...] sofri preconceito no B..., a gerente me disse que eu devia alisar meu cabelo para não ficar com o cabelo igual daquelas negrinhas. Quanto ao preconceito nas escolas, isso é ainda muito forte e isso parte dos livros didáticos, infelizmente, para ter mudanças precisa preparar os professores e preparar o material (MARCELA).

A gerente, que MARCELA aponta nesse depoimento, representa em sua fala o ideal colonial do negro “tolerável”, “asséptico”, que passa pelo processo de “embranquecimento” para que seja aceito pela sociedade.

Outro aluno da pesquisa aponta que o racismo nas escolas grajauenses não é perpetuado somente pelos alunos, mas pelos próprios professores, que influenciam, certamente, seus alunos:

Os próprios docentes que deveriam estar preparando os alunos a aprenderem a respeitar e lidar com a questão da diversidade na sociedade no seu dia a dia acabam praticando a discriminação no seu local de trabalho, influenciando assim seus alunos a seguirem essa prática (JUREMA).

A dinâmica apontada nesse depoimento favorece o fato destacado por outro aluno, a importância do branco na escola:

Na educação o branco quase todas as vezes é o mais popular, é o melhor aluno, é o que fica em primeiro lugar em eventos da escola. O negro quase sempre é discriminado tanto pelos alunos como pelos professores (MATEUS).

Alguns casos de racismo também foram trazidos por professores da rede. Há um caso marcante, em uma determinada escola municipal, de uma turma que foi montada com “os piores alunos da escola”. Essa turma, formada por alunos negros, foi reunida quase como se fosse um “caso perdido”, como se a escola estivesse “desistindo” deles. No discurso, eles não foram agrupados pela sua condição étnico-racial, o que seria uma discriminação declarada. Porém, parece que pouquíssimos professores se perguntaram o que estava levando aqueles alunos negros a serem considerados “os piores alunos da escola”. Pude conversar com uma professora, negra, que se sentia inclusive excluída entre os professores, por não aceitar essa estigmatização. Ela relatou como esses alunos eram inferiorizados e desacreditados por boa parte da escola e como ela estava tentando resgatar a identidade negra deles, como mecanismo de resistência e de educação.

Uma outra fala sobre a realidade das escolas de Grajaú frente ao racismo também baliza essa caracterização que estou fazendo:

Aqui em Grajaú percebo que grande parte das escolas não trabalham temas referentes à diversidade, o que contribui para que as práticas de violência sejam cada vez mais frequentes. Como mãe me preocupo com a exposição que meu filho e meus sobrinhos vivenciam diariamente nas escolas, onde os alunos negros, indígenas, com algum tipo de deficiência, são excluídos e tratados de forma indigna, como se fossem um fardo para a escola. Diante disso, questiono-me sobre de que maneira o professor pode agir para reverter essa situação, principalmente, porque há bases legais que estimulam uma educação inclusiva e não-racista. Porém essa educação só está no papel e o abandono e exclusão permanecem mais vivos do que nunca (LUCIO).

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 122) já destaca que “as formas de pensar essas infâncias e adolescências e de pensar os diferentes se tornaram mais duras, mais negativas na medida em que se fazem mais presentes e afirmativos, lutando por direitos”. Se tínhamos uma escola tradicionalmente colonizada e racista, com o aflorar da tensão racial, aqueles professores que se pautam no pensamento colonial de hierarquização de raças, certamente se sentiram afrontados.

E aqui vale ressaltar, mais uma vez, o lugar que a escola ocupa nesse processo, como uma instituição historicamente eficaz na criação e reprodução de estereótipos de determinados grupos. No que tange à ideia de preconceito, Goffman (1988) nos auxilia a pensar como é posta em funcionamento uma formulação cognitiva, fundada em estereótipos, que permite alocar um grupo de sujeitos em um lugar e outro grupo em outro lugar, apenas por questões generalistas. O autor afirma que o termo estigma é uma referência a um atributo depreciativo ou a uma linguagem de relações entre atributos. Nesse sentido, o estigma se organiza em

classificações, ou seja, se tenho um preconceito em relação a um determinado grupo, eu o tenho em relação a atributos de outros grupos. Elias e Scotson (2000) apontam isso quando afirmam que estigmatização e preconceito social só podem ser entendidos, tomando a relação entre dois grupos sociais e sua interdependência. Ainda afirmam que “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Lembro-me de um relato que ouvi na minha pesquisa de mestrado, no qual uma professora, que tinha 40 anos de sala de aula, demonstrava resistência em receber alunos com deficiência. Alegou que já tinha as suas obrigações e estavam querendo que assumisse mais uma, que seria relativa a entrada de alunos com deficiência, pela política de educação inclusiva. A negação e a resistência a partir de práticas estabelecidas historicamente e engessadas, talvez seja um dos grandes entraves para a perspectiva de uma educação anti-racista. Novamente, enfatizo que esses casos reforçam o desafio que a UFMA tem em relação à formação de professores para a diversidade no contexto de Grajaú.

Entre as atividades que propus com o objetivo de meus alunos pensarem sobre a questão étnico-racial envolvendo negros e brancos nas escolas, assistir ao filme “Vista minha pele” ocasionou boas reflexões por parte dos prováveis futuros professores de Grajaú. HELIO constatou que o filme, embora partindo de uma situação fictícia, descreve uma realidade das escolas brasileiras:

Pode-se observar no filme assistido que o racismo é evidente dentro da escola, pois percebe-se que o sentimento de desigualdade é reforçado todos os dias. Este sentimento não é inato e sim construído no seio da sociedade, ou seja, na família que criam estereótipos e perpassam para todos que a fazem parte. A partir destes, estereótipos formados as pessoas fazem a seleção escolhendo sempre os que acham melhor por ser ‘iguais’ e os que pejorativamente são os ruins e ‘diferentes’ (HELIO).

BARBARA também aponta como o racismo é institucionalizado nas escolas. A escola, como uma máquina de reprodução, institucionaliza o racismo não somente nas relações de poder estabelecidas no cotidiano, mas como Arroyo (2012) aponta, a partir de uma pedagogia que inferioriza os “outros”. Uma pedagogia que ainda não foi repensada após as transformações sociais e étnico-raciais que vem ocorrendo na sociedade:

No filme Vista Minha Pele é possível notar a presença forte do preconceito e como é a realidade do interior de muitas instituições escolares de nossa atualidade, onde as pessoas são julgadas pela cor de sua pele. Essa questão infelizmente é reforçada pelo sistema, que desde as séries iniciais faz com que negros e índios sintam-se inferiores e incapazes para estarem no mesmo ambiente que os brancos (BARBARA).

Não foram poucos os relatos que retratam cenários de humilhações contra negros em ambiente escolar. Analiso que as reflexões proporcionadas pelo filme saíram da ficção e eliciaram memórias e percepções dos sujeitos diante de uma realidade passada ou mesmo presente. Os sujeitos relataram com tanta propriedade e afeto que não é difícil afirmar que visualizavam uma cena real quando estavam refletindo. Além desses depoimentos, tive conversas informais que também atestaram um cenário preocupante nas escolas de Grajaú, tanto em relação aos negros como também aos índios:

Este filme vem demonstrar a realidade, em que diversas pessoas sofrem dentro e fora da escola, por causa de sua cor. Eles são motivos de piada e de zombarias, sendo constantemente desmotivado, por não ser como os demais, por ser diferente, por ter uma cor diferente (TULIO).

TULIO também abordou a questão do preconceito na educação infantil, sugerindo que o preconceito vem de família:

O racismo contra negros é algo que acontece em todo o mundo e parece que quando se fala mais de preconceito contra negros, mais se vê falar de pessoas preconceituosas. Na educação infantil o preconceito é menor, as crianças são menos preconceituosas em relação às crianças negras, mas isso não significa que não tenha preconceito na educação infantil, pois temos sim crianças que acham um ser superior em relação a outra criança negrinha, de pele suja, e que talvez esse preconceito contra negros venha já de sua família (TULIO).

ALBERTO foi outro a endossar a opinião de que o preconceito entra na escola pela família e na escola se reproduz:

No filme também podemos notar que o preconceito parte de dentro de casa e em muitos casos dos pais que são preconceituosos com seus próprios filhos. A escola também é grande produtor do preconceito e com isso também se torna reprodutor de preconceito como por exemplo aluno-aluno, com piadas, apelidos agressivos ou professor-aluno, perseguições, menosprezando o potencial de cada aluno ou ainda aquele olhar de pena, como se a pessoa quisesse piedade de alguém e dessa forma fazendo com que o aluno venha a desistir dos estudos (ALBERTO).

Nesse aspecto, Arroyo (2012) enfatiza que o racismo institucionalizado e as pedagogias excludentes são inegáveis, uma realidade do sistema de ensino brasileiro e de toda América Latina. Segundo o autor,

nos sistemas latino-americanos de educação, da primeira infância à universidade, não há como ocultar que se reproduzem a inferiorização racial/étnica desde o acesso à permanência. Até na polarização entre sistema escolar público/privado não há

como ocultar a permanência da polarização dos grupos étnico-raciais (ARROYO, 2012, p. 157).

Mas os relatos não apontam um cenário exclusivo à escola e à ação de professores. Apresentam uma influência da família na perpetuação de uma *colonialidade* que é passada para seus filhos e chega à escola. A perspectiva racista circula na família, na escola, na mídia, entre as crianças e jovens. Relatos como de VANUZA e TULIO, supracitados, nos fazem pensar como a escola poderia se organizar para uma educação anti-racista não somente em seus domínios institucionais, mas também em relação às famílias de seu alunado.

Como aponta RAFAELA, a educação precisa produzir identidades e sujeitos negros que se tornem referências:

A desigualdade de condição, a discriminação, o preconceito e a soberania de uma minoria branca tornou o negro ao longo do tempo um ser ‘estranho’ dentro de seu próprio povo (considerando a sociedade brasileira essencialmente negra). A falta de referências negras talvez seja um importante elemento de manutenção desse quadro de desigualdade, levando em consideração a influência que a visão do outro sobre a construção do sujeito e hoje o que se percebe é que esses acontecimentos se repetem em diversos campos sociais, inclusive na educação (RAFAELA).

Observei a mesma percepção de RAFAELA era pensada também em alguns professores do campus de Grajaú. Se não em todos de forma manifesta, existem alguns que trabalham nessa perspectiva de denunciar a forma colonial pela qual a história do Brasil foi contada e o valor das culturas negras e de suas identidades. Penso que esses posicionamentos ainda são tímidos e restritos quando se contextualiza a necessidade de trabalhar essas questões no cenário grajauense, conforme relatado. Entretanto, mais uma vez, aponto que o PPP e a matriz curricular dos cursos abrem poucos espaços institucionalizados para essas ações situadas, fazendo com que elas sejam iniciativas particularizadas daqueles que se interessam pelo debate.

Outro ponto a ser mencionado volta-se para assertiva de que as universidades públicas brasileiras sempre foram um espaço majoritariamente dos brancos. Dados do IBGE revelam que antes das políticas afirmativas e reparatórias no ensino superior, que possibilitaram que um maior número de negros ingressasse na universidade, apenas 25% dos universitários eram “pretos” e “pardos”, sendo que destes, apenas 4% se declaravam “pretos” (ROSA, 2007).

A discussão sobre questão étnico-racial na UFMA foi conduzida a partir de dois pontos: casos de racismos na UFMA, destacando um caso específico; e a política de cotas para negros, adotada na UFMA. Se com relação a educação básica todos, como futuros

professores, foram quase unânimes em assumir um discurso de indignação frente ao racismo e elencar propostas para se pensar o combate a esse racismo na escola, quanto se tratava da universidade, os discursos não foram tão harmoniosos. Com Foucault (2010) acredito que as divergências, quando o debate étnico-racial se desloca para a questão das cotas, se dão porque essa discussão vai se estabelecer a partir da *polêmica*. A proximidade da questão, envolvendo possíveis perdas pessoais torna os posicionamentos dos sujeitos mais absolutos, assumindo posturas sem abertura para diálogos, alocando-os como obstáculos de um debate problematizador.

Nem todos se dispuseram a falar diretamente sobre os casos de racismo na universidade, em parte porque o debate sobre cotas monopolizou o interesse da maioria. Mas aqueles que se manifestaram, trouxeram o “espanto” de ter um racista na universidade e uma revolta por um caso tão próximo:

Tem muita gente preconceituosa que não assume ‘eu sou preconceituosa’ porque está na universidade ou porque ainda nem descobriu que é preconceituoso mesmo (DALVA).

SUZANA aciona seu lugar de negra para relatar como ela se incomodou com o caso relatado de racismo na UFMA:

Como negra é comum sofrermos racismo na sociedade, mas na maioria das vezes não é um racismo tão descarado como foi com a Letícia [...] uma pessoa que se diz intelectual e ainda com esse pensamento elitista [...] o conhecimento deveria abrir nossos olhos, tem gente que não consegue lidar com a diferença, quanto mais ele sabe, mais ele se sente superior (SUZANA).

A questão do racismo na UFMA reflete, assim como na educação básica, uma tensão racial que sempre esteve presente, mas que ganhou mais visibilidade após as diversas políticas de afirmação dos povos negros no âmbito educacional. Como destaca Rosa (2007, p. 22),

[...] o foco das políticas de ação afirmativas não deve se autocentrar apenas na perspectiva dos alunos. Apesar de constituírem peça-chave e população-alvo das políticas de ação afirmativa, o corpo docente e os gestores (escolares e universitários) também devem se apropriar do debate das políticas afirmativas e estar absolutamente convencidos, primeiramente, da existência das desigualdades raciais e de sua natureza estrutural e, principalmente, de que a desigualdade pode ser firmemente combatida, especialmente no contexto escolar.

Isso não vem ocorrendo na UFMA. Apenas nichos específicos se preocupam com a questão racial dentro da universidade. A evocação maior do debate sobre a questão do negro na universidade está nas políticas de cotas raciais. A entrada dos negros no ambiente

universitário está, mesmo que involuntariamente, convocando professores, gestores e alunos a pensar e emitir opiniões sobre essa presença. Debates, mesmo de forma ainda incipiente, são estabelecidos em sala de aula ou mesmo nos corredores. O silêncio ou o cochicho vem ganhando eco e agora é preciso falar sobre a questão. Mesmo que a maioria do debate se direcione para uma polarização a favor ou contra as políticas de cotas, os argumentos utilizados são passíveis de análises e problematizações.

Não foi muito diferente com os sujeitos da pesquisa. Eles se encaminharam para um debate da *polêmica* do “a favor ou contra”, sendo necessário conduzir o acalorado debate para entender os fundamentos de seus posicionamentos. Foi produzido um material, que não só expressa como eles pensam a questão das cotas, mas também sobre as relações possíveis entre educação e a questão do negro. Em última instância, o debate conduziu a um entendimento da concepção que estão construindo acerca da “educação para a diversidade” e para a reflexão que estamos fazendo acerca dos desafios de se pensar a formação para diversidade nas licenciaturas da UFMA em Grajaú.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como “lei das cotas”, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, aos alunos do ensino médio público. Dentro dessas vagas ainda há uma subdivisão, sendo metade para estudantes de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e outra metade para estudantes de escolas públicas, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Dentro dessa subdivisão, é ainda levado em consideração um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e índios no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE.

Em relação à subdivisão que garante as cotas para os alunos advindos do sistema público de ensino e com baixa renda comprovada, não houve muitos questionamentos ou, quando houve, foi defendido por uma minoria. A maior *polêmica* da lei das cotas se referiu à garantia do percentual mínimo dedicado aos negros e povos indígenas. Ou mais acirradamente, aos negros, por representarem uma ameaça as vagas antes disputadas quase exclusivamente por brancos. Entre essas polaridades do “favor” e “contra”, existem os matizes que ora tendem para um lado, ora para outro. Mas o principal produto de todo esse debate está no modo como nós concebemos as relações étnico-raciais na história do Brasil.

Os argumentos contrários às cotas foram diversos. Tentei entender as justificativas dadas para cada opinião, mas principalmente tentei extrair o conceito de relações étnico-raciais que fundamentava cada fala.

BETANIA apresenta um argumento que se aproxima do consenso entre aqueles que são a favor e os que são contrários ao sistema de cotas, a saber, a necessidade de um maior investimento na educação básica como forma de evitar as disparidades entre o ensino público (majoritariamente frequentado por negros pobres) e privado (majoritariamente frequentado por brancos de classe média), no momento de ingressar na universidade:

O governo como forma de mascarar o preconceito trouxe a política de cotas raciais, que na minha opinião tenta minimizar as diferenças étnicas, buscando inserir esses grupos dentro da universidade, como pode um negro ou um índio concorrer a uma vaga se não teve uma educação básica de qualidade comparada as outras classes sociais e não teve um alicerce na educação para poder se manter na universidade, mesmo conseguindo a tão sonhada vaga, o que adianta lutar para uma conquista, que necessita de uma estrutura básica, para manter o que se foi almejado? [...] Mas se o governo quer mudar essa realidade tem que investir na educação básica de qualidade para todos para que possamos ter e viver num Brasil mais justo e sem diferenças étnicas, somente na cor de pele, não em conceitos absurdos (BETANIA).

Perguntei em sala quem acreditava que a educação pública iria se qualificar a ponto de não mais precisar das cotas nos próximos anos. Ninguém se manifestou crédulo de tal feito seja conquistado em médio e longo prazo.

BETANIA ainda defende uma ideia de que os estudantes negros que entram pelas cotas não vão conseguir se manter na universidade. Algumas pesquisas já foram realizadas para avaliar o rendimento dos alunos cotistas. Divulgadas pela imprensa, em 2006, reportagens traziam dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que afirmavam que “no biênio 2005-2006, cotistas obtiveram maior média de rendimento em 31 dos 55 cursos (Unicamp) e coeficiente de rendimento (CR) igual ou superior aos de não-cotistas, em 11 dos 16 cursos (UFBa). Na UnB, não-cotistas tiveram maior índice de aprovação (92,98% contra 88,90%) e maior média geral do curso (3,79% contra 3,57%), porém trancaram 1,76% das matérias, contra 1,73% dos cotistas” (UFCEG, 2014, p. 01).

Outra pesquisa, da Organização não-governamental Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), junto à UERJ, revelou que “estudantes negros e oriundos da rede pública, ingressantes entre 2003 e 2007, apresentaram maior coeficiente de rendimento médio (6,41 e 6,56 respectivamente) em relação aos não-cotistas (6,37). Índios e deficientes somaram 5,73” (UFCEG, 2014, p. 01).

Em entrevista mais recente, o professor Luiz Cláudio Costa, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), afirmou que “o cotista tem bom rendimento igual e superior ao não cotista.” (SOARES, 2014, p. 01).

Então, não temos dados que indiquem que o aluno cotista não consiga se manter na universidade, por falta de capacidade ou por outro motivo individual. O que se tem é que há uma preocupação de aumento dos programas de assistência estudantil, de modo a garantir uma infraestrutura e bolsas para aqueles alunos mais pobres, pois as condições de permanência têm que ser ofertadas tal qual as condições de entrada. Mas, acredito que o que fundamenta falas como essas de que o aluno que entra pelas cotas vai prejudicar o nível da universidade é a crença de que o negro não é capaz, que o negro tem uma cognição inferior, crenças racistas oriundas do período colonial que se perpetuam até hoje no Brasil, destinando para o negro apenas habilidades braçais.

Outro argumento utilizado pelos alunos visa classificar a lei de cotas como racista, por “privilegiar” a raça negra, em detrimento do branco:

[...] o governo tenta camuflar a situação com programas que segundo ele é uma ajuda para essas raças, o que para mim é mais uma forma de racismo, não se fala tanto de igualdade social, que igualdade é essa que abre prioridade para uma determinada raça, como se ela fosse diferente, se tivesse uma deficiência? (LUCIO).

Na mesma linha de raciocínio, outro aluno acrescenta que as cotas referendam a incapacidade dos negros em competir com os brancos:

As cotas em universidade segundo meu ponto de vista é uma forma sim de racismo, isso porque é um jeito de separar brancos e negros, com as cotas é uma forma de dizer que negros não têm condições de concorrer a uma vaga na universidade e isso não é verdade, porque todos somos capazes (ALBERTO).

De fato, a lei de cotas é um sistema discriminatório. Mas seria, o que se nomeia como “discriminação positiva”. Segundo Sabbagh (2011, citado por SOARES, 2013, p. 327)

No campo da educação, a discriminação positiva remete principalmente a duas categorias de políticas de orientação redistributiva, cuja articulação oferece material para interpretações [...] reúne programas públicos que atribuem um excedente de recursos aos estabelecimentos de ensino secundário, nos quais são escolarizados aqueles que têm menos possibilidades de sucesso escolar’ (MEURET, 2000). A segunda, que será de nosso interesse aqui, remete a medidas emanando de atores públicos e privados que repartem os bens raros que constituem as ofertas de admissão aos estabelecimentos de ensino superior seletivos, em função da pertença dos candidatos a grupos designados, com o intuito de remediar a sub-representação de alguns desses grupos na população de referência – sub-representação resultante de uma discriminação passada e/ou presente.

Nesse sentido, a lei de cotas, utiliza-se de um processo de seleção a fim de reparar uma discriminação passada e presente que concerne à ausência do negro nas universidades públicas brasileiras. Aqui vale lembrar, também, da diferenciação que Castel (2008) faz entre a discriminação negativa e a discriminação positiva, no contexto francês, que nesse aspecto guarda algumas semelhanças com o Brasil. Castel (2008) descreve como discriminação negativa o estigma inferiorizante que é imposto ao negro/pobre decorrente da sua cor de pele. Nesse caso, a negritude funciona como um elemento que é acionado pela exclusão. No caso da discriminação positiva, “consiste em fazer mais por aqueles que têm menos” (CASTEL, 2008, p. 13). Isto equivale dizer que a discriminação positiva é um mecanismo que visa reduzir as desigualdades acionadas pelas diferenças.

O argumento utilizado por LUCIO, aluna negra, se reproduz em outros discursos como se a entrada do negro na universidade fosse a gênese do racismo no Brasil. Outro argumento, utilizado também por uma aluna negra, se aproxima deste e se justifica na tese da ausência das raças, como se aquele que defende as políticas reparatórias e afirmativas para os negros estivesse propagando o racismo:

Quanto ao caso de racismo com a Letícia, é justamente por isso, está no seio da universidade, disfarçadamente, mascaradamente, mas está na universidade, começa bem por aí, nesse sistema de cotas (FRANCISCA).

Ao contrário, Santos (2010) destaca como alguns discursos racistas buscam dar invisibilidade ao negro, como se ele não existisse e logo não fosse um problema a ser tratado. Alguns alunos se posicionaram contra a política de cotas por defenderem princípios individualistas, baseados na experiência pessoal. Esse raciocínio reflete a produção de sujeitos neoliberais forjados nas últimas décadas no Brasil, que defendem a lei do mercado livre para a vida social. Ouvi de alguns alunos negros que eles não entraram pelo sistema de cotas, portanto não deviam outros ter esse “privilégio”:

Todos nós temos capacidades de conseguir nossos objetivos, basta ter força de vontade e não desistir. Realmente nada é fácil, nem para os brancos, nem, para os negros, dificuldades existem, o que vai mudar é como você se põe diante desses obstáculos que sempre insistem em nos fazer desistir (ISABELA).

Esse tipo de discurso potencializa o mérito e o esforço individual:

O papel da educação é promover diálogos procurando conscientizar que não devemos e nem podemos nos achar melhor que os outros ao ponto de discriminá-lo e que a oportunidade do negro entrar na universidade existe, resta você optar se quer ou não usá-la, não por incapacidade, pois todos somos capazes independentemente

de cor, raça, sexo etc. A educação básica pode até não mudar, mas haverá pessoas que foram a diferença e que negros serão parte dela (VANUZA).

DALVA contrapõe esse ponto de vista e afirma que para se ter um esforço individual, é necessário um direcionamento:

A ausência de nós negros na universidade não é por questão de querer e conseguir, mas ele precisa de um direcionamento para ele querer e conseguir. Aí sim, se ele tiver esse direcionamento ele pode conseguir. [Quem dá esse direcionamento?] A escola. Existe um monte de conteúdo que a escola pode dar para eu estudar e passar (DALVA).

Alguns alunos, utilizando o mesmo argumento, foram explícitos na oposição às cotas:

Não concordo com as cotas, para mim todos temos capacidade de alcançar nossos objetivos, a diferença é que alguns buscam realizar seus objetivos e outros se acomodam com as desigualdades (ALICE).

Outros concordaram com as cotas para deficientes e índios, mas não para negros:

Eu me posiciono contra as políticas de cotas para negros. Porque os deficientes, acho que deve existir uma determinada cota, para os indígenas pela questão cultural. Quanto ao negro, essa desculpa que a educação básica é diferenciada, eu não concordo, ele está na mesma escola que os outros estão, eu acho que a deficiência está em casa. Eu fui criada por uma velha analfabeta, não podia me ensinar nada, nós éramos pobres, pobres, pobres, mas diante da nossa dificuldade, ele procurou para mim, enquanto negra, que não faltasse nada, o dinheiro da professorinha não faltava, eu estudava em uma escola pública, mas o ensinamento são os mesmos. Somos todos iguais, acho que há falta de compartilhamento da família [...] aí que dizer que a culpa é do Estado porque a educação é precária (FRANCISCA).

Outros discursos negam as diferenças étnico-raciais e justifica a dificuldade de acesso dos negros à universidade pela precariedade na educação básica. Busquei questionar aos alunos quanto poderiam ser simplistas essas explicações. Como explicar que apenas 3% dos estudantes universitários antes da lei de cotas fossem negros com o argumento de que o negro não entra na universidade por não acreditar em si? Penso que esse argumento remete para a culpabilização da vítima. O negro é culpado pelo racismo que sofre, para alguns. É o negro que não se sente capaz, é o negro que não estuda, é o negro que não tem iniciativa e tantos outros argumentos que se aproximam mais da reafirmação do racismo, que da sua negação.

Por muitas vezes, os sujeitos não conseguiam avançar na *problematização* de suas concepções, como na fala que segue:

As cotas são para mascarar [...] o negro entrar é fácil, agora ele permanecer, o sistema de cotas é uma forma de tentar promover, mas ao mesmo tempo tem um tom

racista [por quê?] é... deixa eu ver aqui um termo... na verdade ele fica desigual em relação aos alunos [como?] [aluno gagueja, fica em silêncio, pede ajuda] [você não acredita nisso?] acho que é uma herança cultural, herança do preconceito contra o negro, a sociedade tenta camuflar esse preconceito com o negro [mas então em que medida a política não resolve?] não sei responder (CAIO).

O mesmo ocorreu com MARINA, que assumiu não saber explicar seus argumentos:

[se é uma questão econômica, porque a porcentagem de negros na universidade era menor?] realmente não sei explicar (MARINA).

Além dos sujeitos se posicionarem a partir da *polêmica*, o que inviabiliza o argumento, percebe-se, como é de se esperar em alunos ainda em formação, que muitas vezes eles expressam posicionamentos baseados em um senso comum, com pouco fundamento e crítica. Mesmo sendo esta uma disciplina atípica, pois estava em um processo de pesquisa, considero que uma única disciplina não conseguirá abarcar a complexidade das temáticas da educação para a diversidade. Talvez, até mesmo pelo teor da pesquisa, essa experiência tenha sido mais enriquecedora para todos do que simplesmente se fossem aulas ministradas de forma tradicional. Como toda experiência de pesquisa também é pedagógica, considero que continuo dialogando com esses alunos e com outros nesta tese.

Os discursos contrários às cotas fazem parte de um debate democrático que visa a construção de uma educação e sociedade menos excludente. Posicionar-se a favor ou contra faz parte da construção do pensamento e da *problematização*. Mas penso que os argumentos que foram trazidos pelos alunos são contextualizados pelo lugar que o negro ocupa na cultura em Grajaú, bem como pela tímida discussão do tema durante sua formação. Acredito que a importância desta tese não seria apontar quem está certo ou errado, menos mais ou menos fundamentado, mas, principalmente apontar a genealogia que subjaz tais pensamentos. Buscando pensar formação de professores para a diversidade, tento entender o que faz com que esses alunos construam essas representações acerca das diferenças. Como apontado por um dos alunos, o exercício do pensamento já apresenta uma contribuição para se pensar a diversidade:

Outro tema que levantou muitas discussões foi a respeito das cotas nas universidades públicas, e mais uma vez observamos em sala de aula o quanto é importante buscarmos o conhecimento antes de formarmos uma opinião a respeito do assunto abordado. Durante os debates houveram opiniões não fundamentadas, o que deixava claro que apenas estavam reproduzindo algo que tinha sido infiltrado em suas memórias. A partir de algumas interferências realizadas por alguns alunos pudemos perceber a necessidade de esclarecimentos a respeito desta temática, para que toda a

turma refletisse o sistema de cotas não partindo de um caso isolado, mas sim de uma maneira mais ampla que contemplasse toda a nação brasileira (MARCELA).

Mais uma vez, recorro à noção de *colonialidade* para tentar entender os posicionamentos dos sujeitos. Coaduno com Todorov (2003) quando afirma que “é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente”, através do encontro mais surpreendente e que causou maior estranheza na história da humanidade, segundo ainda este autor. É ainda sob o prisma do estranhamento que pensamos e discutimos nossa diversidade. É este marco histórico que fornece mais tonalidade à estrutura e dinâmica das relações de diferenciações entre “nós” e “eles” na América Latina e notadamente no Brasil.

Quanto aos alunos que se posicionaram a favor da lei de cotas, os fundamentos foram variados. Alguns se mostraram a favor pela questão da reparação, outros como uma política parcial, mas devido a uma defasagem no sistema público de ensino básico. Da mesma forma que as opiniões contrárias às cotas, busquei entender o fundamento que embasava aquelas opiniões a favor, tentando extrair qual concepção de relações étnico-raciais estava subjacente às falas daqueles sujeitos.

DANIELA e ANDRESSA, alunas brancas das Ciências Naturais, argumentam que as cotas seriam uma resposta ao sofrimento dos negros, que ocorria desde o processo de escravidão, passando pela inferiorização pós-abolicionista e a discriminação nos dias de hoje. DANIELA relata sobre a marginalização:

Vejo a política de cotas como reconhecimento pelo sofrimento que os negros passaram e passam ainda hoje, e ainda, um reconhecimento pela marginalização que estes sofrem simplesmente pela ignorância que o branco tem, por achar ser melhor que o negro (DANIELA).

ANDRESSA na mesma linha, enfatiza o aspecto da reparação:

As cotas raciais, por muitos, má vista, é um modelo de ação afirmativa, aplicada de forma a amenizar as desigualdades, como forma de remediar e se desculpar com quem tanto foi humilhado, e até hoje não tem tanto acesso a educação (ANDRESSA).

PAULO traz o argumento de que as políticas de cotas, ao mesmo tempo em que acirram o debate sobre o racismo e o próprio racismo, convocam aqueles que evitavam tal debate, a falar sobre ele. Nesse sentido, a lei de cotas possibilita, de certa forma, nas universidades, uma educação anti-racista. Como sinaliza Arroyo (2012), “outros” sujeitos convocam na universidade “outros” professores, “outras” pedagogias. O aumento da presença

de estudantes negros e pobres na universidade estabelece “tempos/espços em que outros sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades” (ARROYO, 2012, p. 25). Como destaca PAULO, o sistema de cotas tem aspectos positivos e negativos:

O sistema de cotas é controverso e sujeito a críticas pois apenas ameniza ou agrava o racismo nas universidades. Um ponto positivo é dar oportunidade aos negros baseando-se que a população brasileira é constituída em boa parte por negros, remetendo a uma forma de democracia, um ponto negativo agravando mais racismo de que confirma que realmente o negro sofre preconceito e por isso deve receber cotas. Minha opinião é que deve existir cotas realmente como uma forma de dar direitos de forma inata a todo ser humano pois o fato de polemizar apenas confirma nosso racismo (PAULO).

Outro aluno aponta a importância das cotas no combate ao racismo:

Quanto mais tivermos pessoas negras influentes na sociedade, mais vai mudar o racismo (HELIO).

Um alicerce para o fortalecimento dessa ação anti-racista estaria expresso nas metas da lei de cotas, que buscam subsidiar uma futura ascensão social do negro no Brasil. Com mais negros ingressando no nível superior, maior será a quantidade deles em profissões socialmente reconhecidas e maior será a presença de negros nas camadas sociais mais elevadas. Isso poderá favorecer a uma simbologia afirmativa e valorizada do negro, com mais referências a servirem de inspirações não somente no campo artístico e esportivo, mas no acadêmico, no político, no científico. Esse argumento se mostra presente no discurso de SUZANA, tratando inclusive de sua trajetória e de suas expectativas como negra:

No caso das cotas raciais, por ser negra, por muito tempo fui contra essa política e até hoje tenho algumas ressalvas. Ao falar em cotas eu me sentia ofendida, menosprezada, como se eu não fosse capaz tanto quanto um branco. Hoje penso que essa é uma forma de minimizar todos os males ou parte deles, sofrido pela etnia negra, sempre tivemos que aceitar as piores escolas (quando tínhamos), a pior saúde, os piores trabalhos, tudo porque vivíamos marginalizados, éramos a maioria da classe pobre, não podíamos almejar grandes coisas. As cotas são uma forma de mostrar que não é só branco rico que entra na universidade, que não é só o branco rico e seus descendentes que terão acessos às melhores escolas, os melhores cargos; é possível sim que um negro consiga ascender socialmente (SUZANA).

As alunas HELIO, ERICA e ISADORA seguem raciocínio semelhante, dando seu depoimento de como veem a possibilidade de melhoria de vida de seus alunos. São enriquecedoras essas falas, pois marcam não só um posicionamento político, mas uma atitude

profissional. Essas falas delineiam como esses professores estão construindo sua agência política na educação, vislumbrando a transformação social de seus alunos:

A respeito da política de cotas raciais para a universidade é muito importante, pois, a situação que se encontra o sistema educacional do ensino básico é precário e promete não melhorar em um curto prazo. Esta política além de propiciar a oportunidade de determinados grupos provarem que são capazes e iguais a todos ascendendo a sua valorização na sociedade. Pois todos temos capacidade cognitiva igual. Sabemos que o acesso ao ensino superior era mais restrito para determinados grupos, por isso o sistema de cotas é imprescindível para posteriormente avançarmos gradativamente para uma sociedade sem racismo (HELIO).

ERICA reconhece que as cotas podem trazer mais oportunidades para os negros, embora entenda que não deveriam ser necessárias:

Eu vejo a política de cotas raciais uma ótima ideia do governo que é vista como uma solução para essas práticas de discriminação contra os negros. Certo que não deveria existir pois muitos negros são até mais inteligentes do que certos brancos, mas com a existência do racismo que existe onde também não deveria existir pois todos somos iguais. Mas com essa questão racial existente a política de cotas só veio trazer mais oportunidades para os negros (ERICA).

ISADORA admite que o sistema de cotas pode mudar a vida de alguns estudantes, embora ela ache que as cotas não ajudam na melhoria da educação básica:

Desde o momento em que foi criado o sistema de cota, podemos ter a certeza que a educação básica não melhoraria e que esse sistema é uma forma de mostrar que a grande maioria dos professores acreditam que os negros são os coitadinhos e que só vão para a escola por causa da merenda e não se dedicam a ensiná-lo. Quando fiz o estágio pude perceber que eu tinha uma visão muito romântica sobre a igualdade social pois pude presenciar uma professora do infantil que tinha em sua sala dois alunos negros e dois alunos indígenas, era impressionante a forma como ela tratava eles todos os dias, os colocava em um canto da sala separados dos outros alunos e quando eu perguntei porque ela fazia isso, ela simplesmente me respondeu que eles não gostavam de estudar e que não faziam o que ela mandava. Nesse momento pude então perceber que muitas crianças sofrem preconceito e como isso prejudica muito o seu futuro, pois muitos têm que trabalhar para ajudar em casa e quando chegam na escola são tratados com descaso, e quando chega o momento que tem que escolher entre o trabalho e estudo são obrigados pelas circunstâncias a ficar com o trabalho. Então com a realidade em que vivemos as cotas são a chance de muitos e com a educação precária e a vida de trabalho e preconceitos, o sistema de cotas nos ajuda a alcançar nossos objetivos, porém não devemos aceitar a discriminação que vem com esse sistema pois muitos são tratados como coitadinho ou incapazes de conseguir vencer (ISADORA).

ENEIDA pontua a necessidade de ampliar a reflexão sobre a questão racial para além da universidade, de modo a desconstruir os preconceitos existentes na sociedade:

Pode-se afirmar que o sistema de cotas é essencial para ampliar o acesso ao ensino superior aos grupos considerados minoritários (negros e índios), todavia mais importante ainda é pensar a questão racial para além do âmbito acadêmico, mas

valorizando a diversidade étnico-racial em todas as instâncias sociais. Desta maneira, a *problematização* da questão racial será mais abrangente e humanizadora, levando-nos a refletir sobre de que maneira a universidade pode ser inclusiva ou não, tendo em vista que a sociedade ainda carrega em seu cerne inúmeros preconceitos e exclusivismo de determinados grupos. Pensar a diversidade étnico-racial dentro e fora da universidade significa pensar em novas estratégias educacionais e sociais que garantam condições igualitárias a todos, mas que ao mesmo tempo respeitar a subjetividade e a diversidade de todos os sujeitos sociais (ENEIDA).

Outros sujeitos se posicionaram a favor das cotas, mas ponderaram que há a necessidade de um maior investimento na educação básica. Associam a educação pública à questão do negro e defendem uma educação pública de qualidade como motriz de um processo de transformação nas relações étnico-raciais. SUZANA faz uma relação com a precariedade das escolas públicas e os bairros pobres, onde a maioria é de negros:

Eu não digo que é do próprio negro [sobre a responsabilidade de não ingressar na universidade]. Eu digo que alguns acontece. A grande responsabilidade é da educação básica. Em um bairro pobre, a maioria das pessoas são negras [...] A maioria afetada é negra [...] nos bairros pobres têm as piores escolas (SUZANA).

Já MARCELA destaca a importância da universidade contribuir com a manutenção do aluno negro:

[como você explica o fato de antes das cotas terem poucos estudantes negros na universidade?] A questão do sistema público da educação, da educação básica que não tem e no decorrer da trajetória escolar continua não tendo [...] agora entrar não é tão difícil, acho que a academia também tem uma responsabilidade muito grande para que esse aluno permaneça (MARCELA).

PRISCILA aponta para a necessidade de discussão da luta dos negros no ensino básico e na qualificação para o acesso à universidade, sem cotas:

Na minha opinião na educação base do ensino deveria ser retratado o negro como lutadores por liberdade e direitos iguais, possuindo educação como os demais, assim como um ensino de qualidade capacitando os mesmos para a entrada nas universidades e conseqüentemente ao ensino superior sem a necessidade da política de cotas raciais (PRISCILA).

RAFAELA insiste na melhor qualidade do ensino como uma alternativa às cotas:

O problema estrutural da educação pública, não podemos ser contra as cotas. Se tivéssemos uma educação melhor, não precisaríamos de cotas [...] quando a pessoa chegar aqui, vai ser avaliado do mesmo jeito e só vai ficar se ele estudar, vai depender dele (RAFAELA).

Esse foi o panorama no que concerne as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a lei de cotas. Essa polarização reflete o quadro atual da sociedade que se divide em a favor e contra. Mas os argumentos utilizados para fundamentar suas concepções revelam histórias de vidas, valores e saberes particulares a cada sujeito e de certa forma aos meandros da cultura grajauense. Eles falam a partir de Grajaú e para Grajaú. Para os negros que estão nas salas de aulas, seus alunos, para os negros que estiveram nas salas de aulas, eles próprios, e para os negros que irão ingressar futuramente, a partir, possivelmente, de sua ação pedagógica.

No que tange aos posicionamentos dos docentes do campus acerca a política de cotas raciais, nos momentos que esse tema apareceu nos debates e conversas informais, não registrei nenhuma postura mais enfática contrária. Em geral, aqueles professores que pude ouvi, não colocaram questionamentos sobre as cotas. Manifestaram um entendimento da necessidade desta política, compreendendo-a como um mecanismo de reparação.

Por fim, para concluir essa análise e compor esse primeiro quadro acerca das formações discursivas desses sujeitos acerca da diversidade, analiso falas que se mostraram recorrentes durante as atividades e necessitam ser problematizadas. Trata-se da questão do “auto-racismo”.

D’Adesky (2005) é oportuno quando afirma que as pessoas não querem só ascensão social, uma profissão que lhe renda dinheiro e frequentar espaços sociais valorizados, mas também “é preciso que a identidade seja reconhecida, de forma autônoma, pelos outros, existindo por si mesma, constituindo o indivíduo livre, consciente de sua individualidade, de sua liberdade, de sua história, e por último, de sua historicidade” (D’ADESKY, 2005, p. 75). Em outras palavras, segundo o autor, “o próprio sentido de identidade e de valor do indivíduo está estreitamente ligado ao valor que os outros seres humanos lhe conferem” (D’ADESKY, 2005, p. 76). Tratar a questão do “auto-racismo” passa por essa discussão da luta pelo reconhecimento. No contexto da disciplina, perguntei a um aluno branco se alguma vez ele tinha sido discriminado por ser branco, ele respondeu que não. Então conduzi-lo a refletir sobre a afirmação que ele havia feito de que os negros não se valorizavam.

Pensar a desvalorização do negro, inclusive pelo próprio negro, remete novamente para o debate acerca da *colonialidade*. Penso que, a questão étnico-racial, como as outras questões acerca da diversidade, precisa ser posta em discussão a partir da tônica da *colonialidade*, pois uma análise que culpabiliza o negro por uma auto-atribuição negativa frente a sua condição étnico-racial, é uma análise descontextualizada.

Castro-Gómez (2012, p. 214) aponta a necessidade de se pensar um campo teórico específico da América Latina, mas que não desconsidere suas relações de poder, que possa superar “la tensión entre la filosofía moderna europea y la filosofía latinoamericana”. A noção de *colonialidade de poder*, em Santiago Castro-Gómez, se fundamenta nas teorizações analíticas sobre o poder de Michel Foucault. Castro-Gómez (2012, p. 215), entretanto, aponta que “la ‘colonialidad del poder’ no puede ser subsumida bajo ninguno de los tipos de poder examinados por Foucault en sus libros: no es ni poder soberano ni poder pastoral ni poder disciplinario ni biopoder”. O autor aponta que se trata de um conceito construído na Colômbia e na América Latina, com base em heranças coloniais que só as teorias pós-coloniais poderiam discutir, funcionando como uma mediação entre as contribuições da ontologia do presente, foucaultiana, e a especificidade da história latino-americana.

Para Castro-Gómez (2012), existem três dimensões da *colonialidade* (saber, poder e ser) e estas precisam ser analisadas distintamente. Se a *colonialidade* do poder apresenta a dimensão econômica-política das heranças coloniais, a *colonialidade* do saber faz referência à dimensão epistêmica da mesma e a *colonialidade* do ser, à dimensão ontológica. Assim, a análise não deve ser arborescente, partindo da *colonialidade* do poder para entender todas as relações na América Latina, nem pode se restringir a uma vertente macrossociológica. Castro-Gómez (2012) propõe um estudo pós-colonial que se utilize de uma visão rizomática das relações, no qual os âmbitos molares (macro) e moleculares (micro) se relacionem sem centralidade. Para o autor colombiano, “no hay algo así como ‘la’ colonialidad, dotada de una misma racionalidad en todas sus manifestaciones, racionalidad que se daría básicamente en el nivel de la explotación etno-racial del trabajo en una escala planetaria” (CASTRO-GÓMEZ, 2012, p. 220).

Como nos aponta Castro-Gómez (2005, p. 186),

a tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa “descolonização” das ciências sociais e da filosofia. E ainda que este não seja um programa novo entre nós, do que se trata agora é de livrar-nos de toda uma série de categorias binárias com as quais trabalhamos no passado: as teorias da dependência e as filosofias da libertação (colonizador versus colonizado, centro versus periferia, Europa versus América Latina, desenvolvimento versus subdesenvolvimento, opressor versus oprimido, etc.), entendendo que já não seja possível conceitualizar as novas configurações do poder com ajuda desse instrumental teórico. Deste ponto de vista, as novas agendas dos estudos pós-coloniais poderiam contribuir para revitalizar a tradição da teoria crítica em nosso meio.

Desta forma, a noção de *colonialidade do poder*, se relacionando com a *colonialidade do saber*, é de uma importância fulcral nas análises que faço nessa tese. Mas a crítica pós-colonial constrói outro engate que considero fundamental explicar para o desenho dos fundamentos analíticos acerca da diversidade no Brasil. Utilizando-se dos estudos de Enrique Dussel, Walter Mignolo e Edward Said, Castro-Gómez (2010, p. 60) defende a tese de que

[...] la hybris del punto cero, con sus pretensiones de objetividad y cientificidad, no surge con la modernidad segunda sino que echa sus raíces la geocultura de la modernidad primera. No es efecto de la revolución copernicana o del individualismo burgués, sino de la necesidad que tenía el Estado español de ejercer control sobre el circuito del Atlántico – frente a las pretensiones de sus competidores europeos – y de erradicar en la periferia los antiguos sistemas de creencias, a los que consideraba “idolatrías”. Ya no podían coexistir diferentes formas de ver el mundo, sino que había que taxonomizar las conforme a una jerarquización del tiempo y el espacio [...] Europa continúa actuando como centro productor y distribuidor de cultura, mientras que Asia, África y América son tenidos como lugares de ‘recepción’. Esta separación continental y geopolítica del mundo será, como veremos, la base epistemológica sobre la que se levantarán las teorías antropológicas, sociales y evolucionistas de la ilustración.

Essa tese de Castro-Gómez (2010) mantém o vínculo do projeto de sociedade moderna com os discursos coloniais, que ordenam socialmente os grupos sociais das colônias como inferiores, através do saber produzido pelo Iluminismo. Afirma que esse discurso colonial, em sua dimensão geocultural/geopolítico, inaugura essa produção de saber sobre o “outro”. A partir de Walter Mignolo, Castro-Gómez (2010) afirma que a modernidade começa na colonização. É com a aristocracia cristã espanhola que se inaugura o discurso universalista moderno, sendo esse apenas uma herança para a burguesia liberal que se apoia no Iluminismo.

Como afirma d’Adesky (2005, p. 83), “o racismo é etnocida”, na medida em que não só destina aos negros a base da pirâmide ou que legitima o desequilíbrio social e até cognitivo, estético, etc., mas atinge sua história, seus valores, suas crenças, sua identidade. VANUZA estava defendendo a ideia de que os negros não entravam na universidade porque não acreditavam em si, mas bastaram algumas perguntas para que fosse apontado um possível motivo para o “auto-racismo”:

[sobre os negros que não entravam na universidade antes das cotas] Talvez porque alguns negros têm preconceito consigo próprio [alguns? Imagine que as estatísticas diziam que eram apenas 3% eram negros] [...] Vai ver todos achavam que não é capaz [milhões de pessoas? O que faz milhões de pessoas acharem que não são capazes?] racismo (VANUZA).

Outros, ao longo da pesquisa, enfatizaram que o “auto-racismo” decorria do processo “etnocida” que os negros brasileiros sofreram e sofrem:

O racismo contra negros em nosso país tem sido algo de grande preocupação hoje em nossos dias, onde isso se dá a partir da história de cada um, quando se fala em racismo logo vem em nossa mente a questão dos negros, por terem uma história mais sofrida de preconceito no tempo da escravidão hoje a maioria das pessoas tem um olhar de racismo contra eles, pois eles já sofreram tanto em relação a esse racismo que hoje em dia eles próprios se veem excluídos da sociedade, a maioria dos negros tem um olhar triste e se acham incapazes de se realizarem em algumas situações da vida (ERICA).

Essa centralidade no “auto-racismo” analiso como representativa, na medida em que desloca o debate não para o fenômeno do racismo e de sua vítima, o negro, mas para o racismo e seu “vilão”, o negro:

No Brasil essa discriminação racial só continua, muitos negros devido ao racismo que existe já se sentem excluídos só em ser negros (ERICA).

JULIANA aponta que o racismo é algo “biológico”, “vem de berço”, atingindo negros e brancos:

No Brasil, assim como mostrado no filme, o racismo ‘vem de berço’, os próprios negros se acostumam e passam para as gerações que negros não tem vez, entre outras afirmações negativas (JULIANA).

Teorizações como esta de JULIANA fundamentaram, no geral, os variados discursos acerca da questão do negro em Grajaú. Penso que elas apontam para o eixo central desta tese, que concerne aos desafios que se estabelecem na cultura desta região para se pensar a educação para a diversidade. A UFMA, ao trazer um campus para Grajaú, com todos contornos políticos já mencionados, talvez não soubesse da responsabilidade social que deveria assumir diante dos diversos grupos sociais que compõem a diversidade do município. Especificamente, pensar a formação de professores que se posicionem contra o racismo e as diversas formas de inferiorização do negro, conduz as licenciaturas a se posicionarem diante de 2/3 da população que historicamente vem sendo silenciada, invisibilizada, excluída de seus direitos e principalmente em suas tradições e identidades.

3.2 Invisibilidade e preconceito: o lugar do índio nas escolas

Ao longo desta tese, venho utilizando categorias generalistas, “negro” ou “indígenas”, mas essa generalização se dá apenas no aspecto textual. No que tange aos povos ou nações indígenas que vivem em territórios no Maranhão, vale enfatizar que cada povo guarda suas especificidades. Assim como em cada região em que eles estão presentes, as relações interétnicas são singulares. O Maranhão, atualmente, possui 17 terras indígenas e sete nações, sendo uma delas a *Tentehar*/Guajajara. Quando faço referência a “povo indígena” ou “índios” nesta tese, estou tratando especificamente dos *Tentehar*, que estão presentes em 11 das 17 terras indígenas no estado. Na região de Grajaú, habitam quatro terras: Bacurizinho, Urucu-Juruá, Lagoa Comprida e Morro Branco, sendo esta última situada dentro da cidade (ALMEIDA, 2012; COELHO, 2002).

Segundo Almeida (2012) os *Tentehar* se consideravam os “donos das terras” até a chegada dos portugueses e o processo de colonização do Brasil. Os *Tentehar* são remanescentes dos Tupis-Guaranis. Nas relações que estabeleciam com outros povos indígenas, costumavam se considerar “civilizados” em comparação aos demais. Possuíam tecnologia que lhes permitiam construir seus armamentos e viviam em constante guerra com os *Karaiw*¹⁷ (ALMEIDA, 2012). Devido às guerras, caracterizaram-se por frequentes migrações e ocupações de terras. Peculiarmente, aprenderam a estabelecer relações interétnicas que os levavam a construir modos particulares em seus termos culturais e linguísticos em cada região que ocupavam, estabelecendo estratégias distintas para sobrevivência, a depender do local. Contudo, como destaca Almeida (2012) seus mitos fortalecem um sentimento de comunidade única, a despeito dos territórios ocupados e suas diferenciações. Das nações indígenas que habitam o Maranhão, os *Tentehar* são os que têm maior tempo de relação interétnica estabelecida com a “sociedade nacional envolvente”, são mais de 400 anos de contato (COELHO, 2002).

Segundo Coelho (2002), os *Tentehar* construíram uma identidade territorializada. Existe, neste povo, uma forte identificação com sua terra. A autora aponta que houve, com o processo de colonização e com o processo de demarcação de terra por parte do Estado brasileiro, uma modificação no processo que era fundamental para os *Tentehar* se entenderem simbolicamente. Ainda, segundo Coelho (2002), os conflitos existentes ainda hoje, que envolvem os *Tentehar*, são caracterizados pela necessidade que estes têm em ocupar suas

¹⁷ Termo que utilizam para designar os não-índios.

terras tomadas pelo Estado brasileiro. Esses conflitos, para os *Tentehar*, demarcam a constituição de sua identidade.

“Conflito” é o signo principal que se apresenta quando a questão indígena é debatida em Grajaú. Não há um morador sequer, dos quais eu conversei, que tenha uma opinião sobre os *Tentehar* que não seja baseada no histórico de conflitos estabelecidos na região. Todos eles retomaram pelo menos uma história para fundamentar a atribuição que foi dada em relação aos *Tentehar*. Percebi que o passado funciona como um prisma de significação para entender o presente. Como destaca Coelho (2002) a fundação do município se estabelece como um “processo de conquista” que a “civilização” teve sobre os índios. É sobreposta a essa base que vem se construindo a relação entre esses dois povos, em torno da disputa por terra e da afirmação de uma identidade nacional. Interessa-me, para o escopo desta tese, entender como ocorre por parte dos sujeitos da pesquisa a construção simbólica do povo *Tentehar* em Grajaú. Pensar formação de professores para a diversidade no município, envolve diretamente pensar estratégias que problematizem os dados apresentados pelo IBGE, que apontam a relação entre a diversidade étnica e a desigualdade. Nesse sentido, professores serão convocados a pensar este lugar simbólico dos *Tentehar* não somente nas escolas, mas na convivência social, marcada historicamente pelo conflito.

A forma como os sujeitos se apropriam dos fatos ocorridos e recontam a história de conflitos funciona como um elemento de análise para se refletir sobre a construção de uma educação para a diversidade que compreenda a cultura e os modos de viver dos *Tentehar*. HELIO, por exemplo, apresenta uma percepção de que as terras eram dos povos indígenas, quando da chegada dos colonizadores, mas ao mesmo tempo apresenta que os “invasores” saíram “vitoriosos” na disputa pela terra com os índios:

Grajaú é uma cidade que tem sua formação similar ao descobrimento do Brasil, pois, aconteceu com a chegada de ‘estranhos’ em territórios indígenas, que os recepcionaram com conflitos, pois, não queriam perder as suas terras. Todos estes conflitos resultaram na vitória dos invasores (HELIO).

Esse sentimento de que os “invasores” saíram vitoriosos é bastante significativo no que tange a questão da invisibilidade indígena que tratarei mais na frente. Não só na fala de HELIO, mas de outros sujeitos, principalmente grajauenses em geral, há uma percepção que a “guerra” já acabou e a sociedade grajauense venceu, através do processo “em curso” de “civilização dos índios”. LUCIO endossa esse sentimento de que há um controle por parte da sociedade grajauense sobre os *Tentehar*:

A questão indígena em Grajaú possui uma trajetória de intensos conflitos, onde São Pedro dos Cacetes e o Massacre de Alto Alegre são o maior reflexo disso. Por causa desses conflitos, a população indígena em Grajaú passou muito tempo sendo tratada de forma excludente, sendo impedida de ter os mesmos direitos que o restante da população local (LUCIO).

Alguns sujeitos com os quais conversei são de Remanso, local para onde foram os moradores de São Pedro dos Cacetes, após a disputa pela terra com os *Tentehar*, na década de 90¹⁸. Eles relataram que, ainda hoje, existem pessoas mais velhas que têm “enraizado” o preconceito contra índios. Um deles aponta que:

A FUNAI teria sido obrigada a pagar uma indenização de um milhão de reais que os moradores alegam não terem recebido o valor estipulado. Os resultados desse conflito repercutem até hoje. Alguns dos moradores de São Pedro hoje vivendo em Remanso ainda guardam profunda mágoa. Devido a esse acontecimento e as grandes perdas especialmente materiais que tiveram não se relacionam bem com os povos indígenas. Já um outro morador diz que para ele os índios foram tão vítimas quanto eles. Enfim, acontecimentos como esse acaba por estabelecer uma fronteira para muitos intransponíveis em Grajaú separando índios e não-índios. Conflitos como esse são comuns na história de Grajaú e pode-se perceber que tendo a cidade se constituído historicamente por esses conflitos guarda até hoje os resquícios de tais acontecimentos, na atualidade talvez sejam menos sangrentos que em outros tempos, porém o preconceito, a discriminação que os indígenas sofrem até hoje é algo que se repete, não só no povo remanescente dessas áreas de conflitos, Alto Alegre e São Pedro dos Cacetes, mas é algo que vai muito além, que é passado de pai para filho e Grajaú sofre hoje ainda os resquícios dos conflitos passados e que isso vai passando por gerações fundamentando o preconceito contra os indígenas.

Outro relata um fato acontecido com crianças indígenas que foram estudar em Remanso e os moradores não aceitaram:

No povoado Remanso, em Grajaú, oito crianças do povo Guajajara foram matriculadas na Escola Municipal Sirino Rodrigues para frequentarem as aulas no ano letivo de 2011. Em fevereiro, alguns moradores ao saberem disso exigiram a retirada das crianças da referida escola. Foram até a Secretaria Municipal de Educação. O secretário primeiramente tentou dissuadi-los, mas acabou cedendo às pressões. Num acordo com as famílias Guajajara as crianças foram matriculadas em duas escolas do bairro Expoagra em Grajaú, sendo que a Secretaria disponibiliza o transporte escolar.

Esses depoimentos apontam que os conflitos narrados por Coelho (2002) permanecem vivos atualmente, marcados pelos seus “resquícios” e suas consequências. Estas

¹⁸ Mais sobre esse conflito histórico e sobre a dinâmica da disputa pela terra na região de Grajaú em Coelho (2002).

consequências apareceram nas falas tanto dos alunos, como de grajauenses, sob dois primas: a invisibilidade e o preconceito contra os *Tentehar*.

Bhabha (1998, p. 111) descreve que o discurso colonial é “um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas”. Essa ambivalência entre reconhecer para inferiorizar e tornar invisível, está presente na maioria das falas sobre os povos indígenas em Grajaú. É uma apreensão fetichista, como destaca Bhabha (1998, p. 116), “como recusa da diferença”. Há presente ainda hoje o sentimento de que os *Tentehar* são os selvagens que precisam ser civilizados. Eles constituem a “falta”, no sentido freudiano, como assinala Bhabha (1998), de uma educação e do progresso. Esse sentimento é atravessado pela “naturalização” e pelo “estereótipo”. Nesse prisma eu ouvi falas como “o índio é o diferente [diferente de quem ou quê?] é diferente (a pessoa começa a rir descontroladamente) ... cabelo, cor, modo de falar. Não querem admitir, mas é diferente. Diferente dos brancos”. O índio naturalizado é aquele que difere de “nós” pelos seus sinais diacríticos, pelas suas marcas. Também ouvi algumas falas, em tom de crítica, que diziam assim: “como pode índio de olho azul? A gente passa ali na BR e tem um monte de índio loiro”.

Nesse processo do discurso colonial de estereotipização dos *Tentehar*, as falas que mais soaram contraditórias com o que se observa no dia a dia, foram aquelas que defenderam a inexistência dos índios. Antes de chegar na cidade de Grajaú, passamos pela terra indígena e eles estão por toda rodovia. Ao chegarmos na cidade, eles estão lá também, nas praças, nas mercearias, andando pelas ruas. Hoje o município já possui vereadores indígenas. Temos crianças indígenas estudando nas escolas da cidade, na universidade. Entretanto, alguns grajauenses não enxergam nenhum índio na cidade, eles são invisíveis.

Defendem que a partir do instante que o índio vestiu uma calça, colocou uma camisa, abriu um comércio, deixou de ser índio. E acreditam que esse processo é um caminho sem volta para a “civilização” dos índios. “Índio não existe”, “Os índios já estão misturados na sociedade”, “Essa coisa dos índios, de preconceito, já não tem tanto problema, eles já estão adaptados”, “Negro é negro; já índio, não existe em Grajaú”, “O único índio que aparece em Grajaú é o vereador, o resto ninguém nem ver”, “Hoje os conflitos estão amenizados porque os indígenas já estão aí, tem negócio, tem índio rico, menino e menina namoram com índio, tem político”. Esse agrupamento de frases aponta para uma percepção que foi recorrente nas falas de alguns alunos, alguns professores também, mas principalmente de pessoas que conversei no cotidiano da cidade, acerca da invisibilidade do índio.

Sobre os alunos, no instante que alguns expressaram que o índio não existe mais em Grajaú, outros reagiram contrários a essa afirmação. Percebi então, que daqueles que se mostraram contrários a invisibilidade do índio, quase todos não eram grajauenses, mas alunos vindos de São Luís ou de outros estados. Penso que esse “distanciamento” interfere na forma como eles olham para os *Tentehar*. Não também por coincidência, as falas que se destacam em uma maior compreensão das relações entre os índios e não-índios, são de alunos que compõem o grupo de pesquisa sobre os *Tentehar*, organizado e coordenado por uma professora no campus. Os demais discursos, apresentam nuances, mas estão fortemente enrustados na cultura grajauense. Esse é mais um aspecto que se destaca, em minha análise, para se pensar a responsabilidade que a universidade tem com a formação desses futuros professores.

Santos (2010, p. 32) destaca que “as distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”. Parece-me que a lógica da invisibilidade indígena em Grajaú se pauta nessas linhas radicais, que separam os “vitoriosos” dos “incivilizados”. Como ressalta Santos (2010, p. 32), “a divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente”. O índio passou a não existir em Grajaú porque acreditam que ele tornou-se “civilizado” ou pelo menos um “protótipo”. Como pensar a formação de professores para a diversidade indígena se não existem mais índios? Essa é a estratégia daqueles que buscam invisibilizar os “outros”, “o colonial representa não o legal ou o ilegal, mas antes o sem lei” (SANTOS, 2010, p. 36). Se não existe, ocorre uma exclusão radical, que nem as políticas de inclusão seriam capazes de trazer de volta os índios para o discurso colonial.

Ouvi relatos de alguns professores da rede sobre casos de jovens *Tentehar* que estavam solicitando que não fosse mencionado o sobrenome indígena na hora da chamada. HELENA também me relatou esse acontecimento:

[...] existem casos de alguns alunos do ensino fundamental maior e ensino médio que solicitam a direção da escola onde estudam para não serem chamados pelo sobrenome que identifica sua etnia (HELENA).

A língua materna e sua filiação, identificada pelo sobrenome, são elementos cruciais no processo de identificação com sua cultura. Quando crianças e jovens são “impelidos” a se negarem em decorrência do preconceito e da discriminação, eles estão envolvidos em um processo de invisibilização, tal como descreve Santos (2010), eles passam a não existir para o

“outro lado da linha”. Ou mesmo, os adultos, que em circulação pela cidade, evitam se comunicar na sua língua, com receio de sofrerem preconceito ou discriminação, como relata também HELENA:

nos dias atuais podemos observar algumas mudanças no cotidiano de alguns jovens e adultos Guajajaras na cidade de Grajaú. Muitos deles se recusam falar na sua língua materna em determinados ambientes (HELENA).

Bhabha (1998) trata essas expressões da violência como “a outra questão”. O autor dá ênfase a questão do estereótipo como umas das estratégias do discurso colonial, pois garante uma determinada fixidez na identidade e subjetivação do “outro”. Cristaliza-se o “outro” como imutável de maneira a transformá-lo em coisa. O negro é irracional e impulsivo, o homossexual é o degenerado, a mulher a emotiva, o índio é o inocente ou o dissimulado, e por aí vão diversas formas de estereotipização acionadas pelo discurso colonial para manter o “outro” no lugar de negação.

O autor alerta também que o estereótipo, além de conservar o “outro” no lugar de inferior e fixar sua subjetividade, promove uma forma específica de representar a alteridade. Coloca o processo de diferenciação que constitui a diversidade como um mecanismo de propriedade. Assim não se tem mais uma diferença relacional entre “eles” e “nós”, mas um processo de caracterização “deles” como “diferente”. O cego é diferente de “nós”, o negro é diferente de “nós”, o índio é diferente de “nós”, os nordestinos são diferentes de “nós”. A diferença passa a ser uma descoberta das pressuposições de determinados grupos de poder. O índio passa a ser “o diferente do branco”, como relatou um dos sujeitos ouvidos.

O estereótipo de determinados grupos é efeito do nosso processo de colonização, faz parte da nossa herança colonial que vem mantendo, a despeito de todas as lutas desses grupos, o nosso país sob uma lógica de dominação baseada nos ideais iluministas de homem civilizado. E é esse o objetivo do discurso colonial da atualidade, apresentando os “outros” como “[...] degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111).

Esse processo, que se inter-relaciona com outras formas históricas de violência contra os *Tentehar*, marcam o cotidiano dos conflitos entre índios e não-índios em Grajaú, tornando-se um debate imprescindível quando se pensa em formar professores para a diversidade local.

O preconceito contra índios, marcado pela herança colonial e pela cultura local atravessada pelos conflitos, foi a expressão de violência mais relatada pelos sujeitos. Não raro, ouvi falas preconceituosas vindo dos próprios professores do campus. Uma forma desse

preconceito se manifestar foi através da “piedade”. Frases que se repetem alocando os *Tentehar* como “coitados” ou “inocentes” ou “frágeis que precisam de cuidados” eram recorrentes entre as conversas com boa parte do corpo docente. Apenas alguns professores, nas conversas informais, conduziam suas falas respeitando a cultura indígena e colocando em questão a situação de conflito da região. Assim como a “questão do negro” aparenta que a “questão do índio” não é um problema social da sociedade Grajauense, cuja a UFMA faz parte. Mas sim, um “assunto” que uma professora ou outra é responsável, devido aos seus interesses. A cultura universitária estratifica os problemas sociais e desresponsabiliza os demais de se implicarem nas questões.

Mas se na UFMA esse preconceito aparece “amenizado”, no cotidiano da cidade, nos relatos dos outros sujeitos da pesquisa, a situação tem contornos mais graves. HELIO ilustra os dados que apresentei sobre a situação de empregabilidade dos *Tentehar* em Grajaú:

Particularmente eu nunca vi nenhum indígena trabalhando em uma loja de nenhum tipo de produto, isso já deixa perceptível o grau de racismo presente e aflorado na sociedade (HELIO).

DALVA percebe que esse preconceito é generalizado, que marca a inferiorização e marginalização dos *Tentehar* na cidade:

No município de Grajaú entendo que os povos indígenas são tratados como indivíduos inferiores e a margem da sociedade (DALVA).

O relato de FRANCISCA é significativo, pois apresenta uma percepção crítica acerca do preconceito contra os índios e, também, apresenta um incômodo com a presença desses índios, fazendo ecoar desconfianças acerca de suas ações:

Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com o desconhecimento de grande parte da sociedade sobre quem são os indígenas. Em razão desse desconhecimento é possível notar, na fala das pessoas, muito preconceito contra indígenas. Algumas chegam a demonstrar atitudes intolerantes, afirmando que não gostam de índio porque ‘índio é preguiçoso, só quer ganhar benefícios’ [...] Outro fator agravante são os conflitos que sempre existiram na convivência com nossos irmãos indígenas, principalmente em relação a território, o mais recente trata da nova demarcação do Povoado Matos Além e como não esquecer a transposição dos moradores de São Pedro dos Cacetes para o novo Povoado Remanso. Outro fator é a cobrança permanente de pedágio em todo perímetro indígena na BR 226, onde mulheres grávidas, lactantes e crianças permanecem, ocasionando o desconforto para quem precisa passar entre Barra do Corda e Grajaú, a preocupação durante os meses de férias é grande, quando a maioria de estudantes, turistas e visitantes ficam amedrontados com tal atitude praticada pelos indígenas. O fato, apesar de ser do conhecimento de todos, vem sendo ignorado pelas autoridades competentes, muita

das vezes, é válido ressaltar, é atribuído aos índios práticas de furto, estupro e vandalismo, mais precisamente na aldeia Coquinho. Uma prática muito comum, é a posse dos cartões de benefícios dos índios que são mantidos por comerciantes, fazendo com que os beneficiários fiquem a mercê de consignações e preços elevados, mantendo-os cativos do ‘caderninho’ (FRANCISCA).

ELIZA também reproduz o discurso colonial de que a “falta” na cultura indígena explica sua “selvageria”, cabendo ao colonizador trazer educação e civilidade. Essa percepção foi a mais recorrente nas conversas informais com a população de Grajaú. Uma percepção que ressignifica os fatos históricos por uma perspectiva marcada pela *colonialidade* característica do brasileiro e tão presente na cultura grajauense:

Antigamente os índios eram tratados como um grupo de pessoas ignorantes que não sabiam nada, que moravam em aldeias como pessoas agressivas. Mas sabemos que não é assim, essa era a única maneira que eles encontravam para reivindicar os seus direitos eram ‘da forma de agressão’ como os não-índios falavam [...] eles eram carentes de uma boa educação, pela falta de bons professores, devido isso, quando eles se viram dentro de uma sociedade onde é exigido saber manusear aparelhos, usar o banco e outras coisas que a cidade exige, eles se viam obrigados a confiar nas pessoas que não eram de seu grupo, e é aí que eles foram e ainda hoje são lesados, são roubados, mas eles estão superando isso, hoje já é dada a eles uma boa educação [...] e isso traz a eles a oportunidade de se engajar na universidade e assim poder ter uma visão maior sobre o seu futuro (ELIZA).

RAFAEL, avança nessa percepção apresentada por ELIZA acerca do preconceito contra os *Tentehar* em Grajaú, que demarca a lógica colonial de negar a cultura dos “outros” e impor uma “normalização” dos modos de viver e se relacionar:

Percebe-se muito na cidade que os índios que moram dentro da zona urbana e que tem uma melhor condição financeira não são tratados como os outros que moram em aldeias e tem uma baixa escolaridade, pois com este ponto de vista percebe-se que o preconceito contra os índios na cidade de Grajaú está ligado às questões educacionais e financeiras dos povos indígenas (RAFAEL).

O modelo de valorização capitalista é utilizado para distinguir qual índio tem mais valor que o outro. Aqueles que fazem uso da lógica do acúmulo de dinheiro e do progresso da escolarização são respeitados. Os outros, que vivem nas aldeias, são vistos como os “selvagens”. Isso remete a forma como esta relação interétnica historicamente se deu no Brasil, conduzida sobre o prisma colonial e seu processo civilizatório. Novamente questiono a postura dos cursos da UFMA em Grajaú frente a essa situação. Um campo de contradições se forma, pois se o discurso colonial atualiza-se nas falas dos grajauenses e dos alunos e professores, e se a política educacional do Estado é marcada por ausências, disciplinamentos e

por uma ideologia nacionalista perante a diversidade, como a universidade pode fugir e se pensar transformadora?

A responsabilidade desses possíveis futuros professores é ainda maior, quando é descrito que esse preconceito contra os *Tentehar* se faz presente nas escolas municipais, contra crianças e jovens indígenas que frequentam o ensino regular. O município conta com algumas “escolas indígenas”, que se situam nas aldeias e buscam oferecer uma educação supostamente “mais” ligada à cultura dos *Tentehar*. Além dessas “escolas indígenas”, muitos *Tentehar* frequentam as “escolas regulares” da cidade. Em ambos os espaços pode-se visualizar expressões de violência, como o preconceito, a discriminação e a desvalorização.

No que tange às “escolas indígenas”, Coelho (2005) aponta que como elas são pensadas pelas “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” expressam mais um projeto nacionalista que pretende desconsiderar as nacionalidades indígenas e sobrepor a ideia de uma única nação, a brasileira. A autora entende que “que a formulação ‘escola indígena’ indica a representação de uma escola que seja construída pelos próprios indígenas. Propor que a escola seja indígena significa aceitá-la como expressão de um direito de cidadania diferenciada” (COELHO, 2005, p. 03). Entretanto o Estado brasileiro subjuga as “escolas indígenas” a um sistema nacional de educação, obrigando o cumprimento de um currículo mínimo.

Em Grajaú, pude apurar que essas escolas apresentam a mesma lógica de conflitos que marca a relação entre índios e não-índios na região. Segundo relato de uma professora lotada em uma “escola indígena”, essas escolas funcionam sob uma constante tensão entre os funcionários do Estado e os representantes das aldeias. Há sempre um conflito entre a tentativa de imposição da lógica do Estado para o funcionamento burocrático de uma escola e a lógica de administração pautada nas regras específicas de cada aldeia. Por exemplo, a merenda escolar, segundo essa professora, sempre é distribuída pelo representante da aldeia entre as famílias, como uma alimentação a ser administrada ao longo do dia. Mas os técnicos do Estado, pensam que a merenda escolar deve ser consumida somente nas escolas, sendo esta redistribuição entre as famílias considerada como desvio. Outro problema consiste no cardápio dessa merenda, pois os *Tentehar* solicitam alimentos de acordo com seus hábitos alimentares, já o Estado insiste em padronizar a merenda escolar utilizada em toda rede de ensino. A professora relatou, também, que há conflitos quanto ao cumprimento da lógica de controle característica às escolas regulares, como frequência e assiduidade e quanto ao ensino

propriamente dito, que valoriza mais a reprodução do conhecimento do “branco”, em detrimento aos saberes próprios aos *Tentehar*.

Ainda há queixas referente às condições de trabalho:

Ao abordar assuntos voltados para a educação destaco que as condições para que os alunos possam estudar são precárias, não se recebe os materiais necessários para que os professores possam desenvolver uma educação de qualidade, falta merenda escolar em algumas aldeias, os professores não recebem o transporte adequado, comprometendo assim o deslocamento dos professores até as aldeias.

Aqui cabe algumas perguntas. O que seria essa “educação de qualidade”? Seria “qualidade”, no sentido das políticas nacionais de educação não consideram “qualidade” para os *Tentehar*? Ou seria “qualidade”, no que tange aos que *Tentehar* pensam acerca do processo educacional? Outra pergunta que precisa ser feita é por que os professores não moram nas aldeias? Qual é seu contato com a cultura *Tentehar*?

No que se refere a situação dos *Tentehar* nas “escolas regulares”, os relatos apontam para a questão do preconceito existente contra os alunos indígenas. HELIO revela que na cidade os alunos indígenas sofrem ofensas por parte dos outros alunos:

As crianças que estudam na área citadina com outros que se dizem ‘brancos’ sofrem cotidianamente palavras ofensivas por fazer parte deste grupo. Os negros sofrem muito preconceito pela sua cor, sendo agredidos verbalmente por frases que o ridicularizam (HELIO).

Há relatos, também, de um tratamento descompromissado para com os alunos indígenas por parte dos professores, expressando discursos da homogeneização, como aponta BETANIA:

Há índios nas escolas fora das aldeias, que infelizmente não estão tendo um ensino aprendizagem de qualidade por falta de preparação dos educadores e a própria falta de interesse de alguns desses educadores. Foi o que presenciei durante o período de estágio em algumas escolas do município, não há um incentivo para eles assim como para o restante dos alunos, o que para mim é uma falta de compromisso com a profissão de educador que independente de raça, cor, etnia ou classe todos tem o direito de ter um ensino igualitário e de qualidade (BETANIA).

Outro aluno analisa que “tais aspectos podem ser relacionados com as instituições escolares, onde os indígenas ficam jogados a margem, essa situação faz com que os próprios índios não sintam-se a vontade de se afirmarem como um indígena” (BARBARA). Ainda relatando como a escola na cidade configura-se como hostil à diversidade étnica, por parte de

alunos e professores, PRISCILA ainda destaca que os livros didáticos contribuem para o preconceito e a discriminação:

Quando as crianças indígenas vão estudar fora da aldeia, surgem muitos comentários e brincadeiras maldosas realizadas por professores e alunos e que acabam estereotipando ainda mais o índio, chamando-o de selvagem, de ‘bicho-do-mato’ [...] além disso a própria forma como os livros didáticos retratam os índios acaba prejudicando uma interação mais significativa (PRISCILA).

Esses relatos se somam a outros tantos que pude ouvir, dos alunos, dos professores da rede e da sociedade grajauense em geral, todos marcados pelo preconceito contra o modo de ser dos *Tentehar*. Apelidos que desvalorizam a cultura indígena são usados frequentemente contra crianças e jovens *Tentehar*. A *colonialidade do ser*, em Grajaú, demarca o que Castro-Gómez (2012) analisa quando afirma que nossa subjetividade e a forma como lidamos com o a subjetividade do outro estão atravessadas pelos ideais iluministas europeus de homem.

A forma voraz pela qual esse preconceito aparece na escola reforça minha análise de que esta é uma instituição que, embora esteja aberta para transformação e luta, historicamente se consolidou com um espaço de produção e reprodução da *colonialidade*. Portocarrero (2004, p. 175) destaca que tanto Georges Canguilhem como também Michel Foucault definem que a normalização “constrange para homogeneizar as multiplicidades” e “tornar úteis as diferenças”. E é o constrangimento, a homogeneização e cristalização das diferenças que vêm marcando o processo histórico de normalização dos sujeitos na escola. A inventiva neutralidade da pedagogia, que se transmuta em uma pedagogia dos “mesmos”, em detrimento dos “outros”, serve para anular as desigualdades sociais e as diferenças culturais, serve para normalizar a diversidade. A pedagogia moderna sempre se apegou a uma visão inferiorizante dos “outros” sujeitos que fugiam do ideal. A escola foi construída para colonizar (ARROYO, 2012).

Arroyo (2012, p. 52) descreve esse mecanismo de anulação do “outro” pela escola no contexto brasileiro. Segundo ele,

continuar decretando suas inexistências opera como justificativa de negação de seus direitos. Do Estatuto da Igualdade Racial em debate no Congresso se retiraram os direitos dos povos quilombolas a seus territórios porque não existem. Retira-se a raça dos estudos sociais e se retiraram as ações afirmativas e cotas das universidades públicas e do mercado de trabalho porque a raça não existe. Ocupam-se os territórios indígenas porque estes povos não existem. Acabam com cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, indígenas e se impõem vestibulares únicos, currículos únicos porque esses coletivos não existem. Não se implementam políticas afirmativas da diversidade, da promoção da igualdade racial porque a diversidade não existe ou não tem lugar no pensamento generalista.

É nessa perspectiva que uma coordenadora de uma determinada escola falou para uma professora, segundo o relato desta, que “a gente não pode fazer nada com ele, ele é índio... o índio é assim mesmo, deixe ele lá na sala”. Isso porque a professora procurou uma orientação para saber como lidar com uma situação em que o aluno indígena estava desobediente e não estava querendo ficar sentado quando a professora mandava. Perguntei a professora o que ela fez e ela me respondeu: “nada”. Esse não fazer nada da escola “porque ele é índio” se perpetua em outras circunstâncias, reforçando o processo de negação da escola para com a diversidade.

Essa questão está diretamente ligada a questão da formação do professor para a diversidade. A questão é se perguntar quem está disposto a formar esses professores para se pensar na diferença, compreendendo as especificidades de cada cultura sem hierarquizar evolutivamente de “selvagens” a “civilizados”? Como analisei no capítulo 2, as políticas educacionais estão mais voltadas para a garantia de um projeto nacional do que necessariamente para entender o país de forma multicultural e pluriétnico. Como destaca Coelho (2002), à luz dos estudos de Guibernau (1997), o Brasil é um “estado ilegítimo”, isto é, “um estado que inclui em seu território diferentes nações ou partes de outras nações” (GUIBERNAU, 1997, p. 69). Assim, como afirma Coelho (2002, p. 309-310),

muito embora todos os indivíduos que vivem no território do Estado sejam considerados cidadãos, possuindo os mesmos direitos e deveres, o que ocorre é uma espécie de discriminação que provém do fato de o Estado tentar inculcar uma cultura comum, perseguindo a homogeneização dos cidadãos. O Brasil, por exemplo, não reconhece aos índios as cidadanias étnicas, estando eles subjugados à cidadania brasileira.

Essa cidadania brasileira se sobrepôs à ideia de diversidade nos PCN, pautando o documento, que se propôs oferecer parâmetros para se pensar a diversidade na escola, com ideários nacionalistas como a noção de “brasilidade” e “identidade nacional”. Então, fica sem resposta, por enquanto, a pergunta sobre como os professores poderão enfrentar essas situações supracitadas de preconceito nas escolas contra crianças e jovens indígenas. No que tange a questão sobre como a UFMA vem lidando com esse problema social, penso a UFMA não lida com isso, já que o currículo pouco ou nada se insere no debate da diversidade local, já que a maioria dos professores se desresponsabilizam quanto a temática e já que a maioria dos alunos reproduzem o discurso colonial do índio como “o diferente”.

A forma como os alunos e professores lidam com as identidades étnicas indígenas é um fato para se analisar como a universidade vem formando seus professores para lidar com a diversidade em Grajaú. No período da pesquisa, tinha apenas uma aluna *Tentehar* em todo corpo discente e alguns alunos se apresentaram como “descendentes de índios”. Por detrás do histórico de conflitos, ouvi também alguns relatos de constituições de famílias interétnicas ente índios e não-índios em Grajaú. Não me pareceu uma coisa muito comum, mas alguns casos foram relatados, assim como alguns alunos se anunciaram como sendo “descendentes de índios”. Essa descendência denotada uma concepção de “índio” como uma categoria biológica. Embora, quando questionados acerca de suas identificações, alguns se anunciaram “índios”. Não me aprofundei na investigação dos processos identitários desses alunos, mas me pareceu muito mais uma identificação pela concepção biológica de “descendência”.

ALICE descreve um caso, de uma forma peculiar, como se fosse uma situação literária. Penso que a forma impessoal como escreveu tenha sido para manter o sigilo da família, mas esse relato apresenta um aspecto recorrente nos outros que ouvi, uma resistência por parte da família para aceitar a relação entre índios e não-índios:

Há nove anos atrás inicia-se um namoro, de um rapaz branco com uma moça indígena, um casal de diferentes culturas, religiões e etnias. Decidem se casar, mas sem saber que passariam por dificuldades para ficarem juntos, pois o preconceito os cercavam. Quando tomam a decisão de se casarem a família do rapaz não aceita, o motivo era devido a moça ser de outra etnia, e uma vez que o rapaz se casasse com ela deixaria de pertencer a família. Mas para eles o preconceito não foi motivo suficiente para desistirem um do outro. Hoje estão casados e tem uma filha e vivem bem, pois respeitam as diferenças que existem entre eles (ALICE).

Esses relacionamentos produziram alguns filhos frutos dessas famílias interétnicas. Dos alunos que participaram da pesquisa, pelo menos uns seis atribuíram uma ascendência indígena à sua identidade. Alguns casos remetem a uma bisavó ou bisavô indígena, outros a avôs e avós. Não encontrei nenhum caso nessa esfera de “descendência” que remetesse a pai e mãe. Entretanto, alguns alunos, como ALICE, relataram casos atuais na família, com tias, tios e primos. Há também casos de amigos que se casaram, que foram morar nas aldeias, e casos de mulheres indígenas que vieram morar na cidade.

No que tange as relações entre índios e não-índios na UFMA, visualizei que elas mantinham os mesmos padrões que se visualiza no dia a dia de Grajaú. No que diz respeito a aluna *Tentehar* que frequentava o curso, na época da pesquisa, percebi um processo de incentivo por parte de uma determinada professora e de alguns alunos, para que esta expressasse seus valores culturais. Entretanto, este foi um caso isolado, com alguns poucos

sujeitos. As experiências institucionais que eu pude vivenciar vão no caminho inverso, como foram meus momentos como docente do curso de Pedagogia do PARFOR, em Grajaú. O currículo do curso de Pedagogia é pensado pelo Departamento de Educação da UFMA e padronizado para todos os municípios em que esse curso é oferecido no Maranhão. Grajaú é um destes municípios, porém seu corpo discente, assim como em todos os lugares, é formado pela pluralidade cultural que lhe é característica. O curso é voltado para professoras que estão em sala sem a formação “adequada”, segundo proposta do PARFOR.

Tive uma experiência docente neste curso com uma turma formada na sua maioria por *Tentehar*, por professoras *Tentehar* especificamente qualificando, na disciplina Psicologia da Educação. A disciplina em questão possuía objetivos e ementa formulados pelo Departamento de Educação e seguia a tradição da Pedagogia moderna, se referendando nos autores clássicos da Psicologia, como Freud, Piaget, Vigotski e outros. Tive imensa dificuldade na condução da turma, porque até a língua portuguesa não era de domínio dos alunos *Tentehar*. Eles tinham dificuldade em me entender, eu tinha dificuldade em entendê-los e passei por um grande constrangimento em tentar ministrar uma aula sobre assuntos que em nada se relacionava com a ideia de aprendizagem que eles compartilhavam entre si. Em nada a ideia de “complexo de Édipo” fazia sentido para a ação como educadores daqueles *Tentehar*. Saí dessa experiência como se estivesse saindo de uma grande confusão. Uma experiência que é significativa de como a universidade pode se colocar como uma instituição de normalização da diversidade e de desvalorização das culturas indígenas. Não tenho informações sobre o futuro da turma no PARFOR, mas soube recentemente que a UFMA, através do Departamento de Educação, em Imperatriz, estaria pensando em um curso de Pedagogia voltado para a diversidade indígena.

Ainda sobre a situação de como os alunos e professores concebem os *Tentehar*, nos cursos de Ciências Naturais e Humanas, alguns sujeitos apresentaram uma percepção dessa situação de invisibilização e preconceito contra os *Tentehar*, mas analisaram que, atualmente, as relações estão mais amistosas e que os *Tentehar* vêm conquistando uma valorização frente a sociedade grajauense. ERICA relata que está havendo conquistas nos direitos e na afirmação identitária:

Em relação ao passado hoje a situação do índio é bastante diferente. Os índios estão se organizando, e buscando seus direitos e afirmando sua identidade. Os direitos indígenas estabelecem como princípio o respeito da especificidade cultural dos seus povos indígenas. Devemos reconhecer os direitos indígenas, pois eles merecem ser respeitados e protegidos (ERICA).

ISABELA também vem percebendo mudanças positivas:

A questão indígena vem ganhando cada vez mais evidência, principalmente pelo fato de que há três vereadores indígenas em nosso poder legislativo. Isso fez com que a sociedade grajauenses conhecesse mais a realidade da população indígena em Grajaú, percebendo os problemas que ela enfrenta e de que maneira ela se organiza em prol dos seus direitos. Durante muito tempo, os indígenas sofreram inúmeras discriminações principalmente pelo rancor presente entre as pessoas de São Pedro dos Cacetes e aqueles que conheceram os missionários mortos em Alto Alegre, todavia, percebe-se uma mudança positiva, onde o índio passa a ser visto como um cidadão e dessa forma, passa a ter os mesmos direitos e deveres do resto da população (ISABELA).

Já LUCIO analisa que essas mudanças estão ocorrendo somente entre a juventude:

Porém já percebe uma mudança de postura, principalmente por parte da juventude que está mais aberta a respeitar a diversidade existente em nossa cidade, já os moradores mais velhos – que conviveram com a violência entre branco e índios de perto -, ainda não conseguiram se desligar do seu rancor e possuem um forte preconceito contra indígenas (LUCIO).

RAFAEL também tem essa percepção que a situação está mudando:

[...] fazendo uma análise sobre a história de Grajaú, percebe-se que o preconceito contra índios em Grajaú é bem ativo, mas que nos dias de hoje já não é tão forte como era vinte ou trinta anos atrás. Nos dias de hoje já existe uma relação social e comercial dentro da cidade de Grajaú entre índios e não-índios, pois na cidade já existem muitos moradores índios e mestiços e até representantes do povo que são indígenas eleito na maioria pelos votos dos próprios indígenas (RAFAEL).

Outro aluno que buscou enfatizar as conquistas de espaços por parte dos *Tentehar* foi LIGIA:

Grajaú é uma cidade que podemos dizer que é bastante rica em diversidade cultural, dentre essa riqueza existente nesta localidade pode-se destacar os indígenas [...] observa-se a presença de indígenas em todo setor social de nossa cidade, como em supermercados, lojas de roupas, bares, festas, na qual também tem participação direta na questão política (LIGIA).

Esses discursos se repetem e de fato mostram como a realidade das relações interétnicas em Grajaú é marcada por contradições. Uma análise simples que coloca os *Tentehar* como vítimas de todo processo de conflitos não contempla a complexidade dessas relações, assim como apontar algumas conquistas para “alguns” índios também não serve como um parâmetro da realidade geral dos *Tentehar*. Penso que esses discursos traduzem bem não só as contradições existentes na vida cotidiana entre índios e não-índios, como apresentam formações discursivas diferenciadas na construção de um mesmo objeto.

Nesse sentido, a participação da universidade, enquanto um espaço de ecologia de saberes, pode encaminhar uma perspectiva que problematize essas relações interétnicas e essas formações discursivas na formação de professores. Para além da ausência, da ambiguidade, do disciplinamento, a universidade pode se fazer presente como mais um para contribuir no entendimento dessas relações e favorecendo a compreensão da diversidade local.

Um dos alunos se reportou à sua vida acadêmica como favorável para uma perspectiva mais ampliada sobre a realidade de Grajaú, no que tange a questão indígena:

Particularmente foi através de minha vida acadêmica até este momento que passei a me interessar sobre a história indígena, pois na minha vida escolar e adolescência tinha receio, medo talvez ou mesmo faltasse interesse, por causa de tantas histórias contadas dos conflitos que geravam mortes e tensão na cidade, fechavam estradas, prendiam brancos nas aldeias e tantas outras que ouvia falar (BETANIA).

É interessante esse depoimento de BETANIA pois ele traz na mesma fala como a questão indígena é tratada nas escolas, através de receios, medo, falta de interesse e ao mesmo tempo como isso mudou na sua vida universitária, mesmo a UFMA ofertando muito pouco, apenas ações isoladas, para o entendimento dessa questão.

Na atividade que se pedia para conceituar “diversidade”, por exemplo, os alunos souberam fazer uso dos conhecimentos discutidos ao longo da sua formação para expressar um conceito. ERICA por exemplo define diversidade como:

[...] tudo o que nos diferencia dos outros cada um existe a partir do outro, da visão dos outros, é também a variedade de ideias, de opiniões e de características diferentes. A diversidade é uma das maiores riquezas do ser humano, ser diferente é o que nos torna importantes com suas diferentes culturas, etnias e gerações que fazem com que o mundo se torne completo (ERICA).

ISABELA pensa na mesma linha:

A diversidade nos dá suporte para sermos justos e reconhecermos a dignidade do nosso próximo e conseguirmos a aceitação da diferença no outro, dentro da abundância de hábitos, costumes, comportamentos, crenças, valores, raças e regras que rodeiam a sociedade (ISABELA).

JUREMA ressalta a intolerância a diversidade, como um problema:

Um dos grandes problemas é que pelo fato de muitos estarem acostumados a viver de uma determinada forma acaba por achar que uma determinada cultura ou grupo

social seja inferior por acreditarem que se comportam de forma ‘errada’ (JUREMA).

Esse fato também apareceu na atividade sobre identidade. Os alunos sabiam fazer uso de conceitos e noções teóricas para discorrer sobre o conceito, mas na hora de operacionalizar com uma situação real, como a questão da identidade étnica negra ou indígena, fugiam do uso da teoria e voltavam para os valores familiares, religiosos, do senso comum para explicar os casos de racismo ou o preconceito contra os *Tentehar*.

SANDRA e BIANCA ressaltam que a identidade de um povo não se perde com o estabelecimento de relações interétnicas:

Ser índio é preservar seus valores e costumes e reconhecer-se como índio. Mas isso não significa que ele deve viver isolado em suas aldeias, pois ao entrar em contato com os ‘brancos’ isso não significa que ele perderá sua identidade indígena (SANDRA e BIANCA).

Já outros alunos enfatizaram que a identidade se realiza pelo processo de identificação:

Ser índio é uma questão de identidade, onde o próprio índio se sentirá pertencente de seu grupo, independente se ainda possui os costumes ou não de seu povo (RAFAEL e BARBARA).

[...] é também uma questão de identificação e aceitação (VALERIA, JUREMA, RAFAELA).

Enquanto isso MATEUS, BIANCA e ISADORA realçam o papel da sociedade e da organização política na construção de uma identidade étnica:

A identidade indígena é construída a partir de suas relações, diferenciações étnico-culturais dos indivíduos que compõem esse mesmo grupo. Indivíduos esses que devem ter interesses comum, organização política comum, a ter determinados fins (MATEUS, BIANCA e ISADORA).

Penso que haveria a necessidade de uma discussão teórica mais aprofundada, talvez até utilizando a metodologia da transversalidade, como se propõe nos PCN para a educação básica, para que os alunos, desde o início do curso, estivessem implicados com as questões que envolvem a diversidade no contexto de Grajaú.

Se não há uma demanda espontânea por parte da maioria dos alunos em estudar esses temas, ao chegarem na universidade, após a experiência de debates, percebi que eles se

sentiram satisfeito em poder falar sobre sua realidade. A participação dos alunos foi muito enriquecedora e o envolvimento deles com os temas, expressando cada um a partir de suas condições de possibilidade, foi bem profícuo.

Como afirma DALVA:

Discutir temas que tratam da diversidade é discutir questões atuais, isto foi muito bom, a disciplina me possibilitou ser uma pessoa mais aberta e sensível às diferenças entre as pessoas (DALVA).

ERICA também relata sua transformação ao participar da disciplina e entrar em contato com os temas da diversidade em Grajaú:

Minha concepção acerca da disciplina em relação a questão sobre a diversidade mudou muito, antes era vista como algo restrito que não tinha muita importância eu achava normal por eu não ser preconceituosa nunca imaginei que existia tanto preconceito assim em nossa sociedade (ERICA).

RAFAELA pensa estratégias, a partir de sua experiência na disciplina, para trazer o debate sobre a diversidade para as escolas em Grajaú:

Temas como racismo, homofobia, discriminação contra indígenas, intolerância religiosa, questão geopolítica, machismo entre outros precisam ser trabalhados pelas escolas. É importante que as escolas deem mais atenção a esses temas, uma vez que o exercício da tolerância é importante contribui para uma sociedade mais humana. As escolas poderiam ao menos mensalmente realizar seminários temáticos para que discutisse um dos temas citados acima com o intuito de quebrar alguns tabus e promover esclarecimentos acerca do tema discutido, isso prepararia as ideias dos alunos para que os debates continuassem em sala de aula em grupos menores para facilitar a discussão (RAFAELA).

PEDRO destaca que o debate da diversidade deve ser respeitoso:

A disciplina também fez com que eu pudesse discutir sobre vários assuntos que por muitas vezes são considerados polêmicos ou até mesmo são ignorados por ser de certa forma inaceitáveis e tudo isso de uma forma mais respeitosa, sociável (PEDRO).

Mais que silenciar, excluir, marginalizar os *Tentehar*, a escola em Grajaú vem trabalhando com o que Boaventura Sousa Santos conceituou como o “outro inexistente”. Santos (2010) aponta no pensamento ocidental um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam a existência das visíveis. Ele vai nomear isso de pensamento abissal, que diferentemente daqueles que se fundam na exclusão do outro, se constitui a partir do outro como inexistente, irrelevante, incompreensível. O outro agora já

nem é mais problema, porque ele deixou de existir. E ele inexistiu justamente porque “nós” existimos. Tal divisão de pensamento configura a relação entre o colonizador e os territórios coloniais.

Santos (2010, p. 39) acrescenta, ainda, que “esta realidade [pensamento abissal] é tão verdadeira hoje como era no período colonial”. Quando entramos na análise desse processo da invisibilidade e do preconceito contra os índios em Grajaú, nos deparamos com a questão colonial. O conteúdo do processo de ordenação/normalização passa necessariamente pela nossa herança colonial, que demarca os valores e as crenças dos brasileiros. Parafraseando Santos (2010) os valores europeus tanto iluministas como da época da colonização do Brasil, que marcavam uma superioridade branca, racional, aristocrática/burguesa, masculina, católica, heterossexual, são tão presentes hoje como eram no período colonial. E são esses valores que apareceram nas escolas, nas políticas, nos discursos dos professores da rede e da universidade, dos gestores, dos alunos.

4 “PORQUE O NEGRO NASCEU NEGRO; O NORDESTINO NASCEU NORDESTINO; O ÍNDIO NASCEU ÍNDIO; O POBRE NÃO É POBRE PORQUE QUER; JÁ O HOMOSSEXUALISMO...”

O travesseiro é a base para o sonho.

*Uns são de penas, alguns de papelão
Outros respiram.*

(Ebbios, Do respiro das coisas II)

Neste capítulo analiso os discursos que foram formulados pelos sujeitos da pesquisa, principalmente os alunos, acerca da diversidade sexual, notadamente no que toca a formação de professores. Assim como no capítulo anterior, a proposta é apresentar qual o contexto discursivo institucional e social em que os prováveis futuros professores de Grajaú estão se formando no que tange à diversidade. Mantenho a tese de que as concepções dos alunos em formação, bem como de seus formadores, apontam para o perfil dos prováveis futuros professores da educação básica no município. Isso possibilita pensar, também, como estão se construindo os discursos acerca da diversidade sexual, que provavelmente serão socializados entre os alunos da educação básica, e conseqüentemente entre os futuros cidadãos de Grajaú.

A sexualidade é um tema amplamente discutido na história da humanidade. Historiadores remontam a tempos longínquos para apontar como essa questão sempre ocupou um espaço especial nas preocupações sociais e culturais. Entretanto, a abertura do debate é algo que é bastante recente, remetendo a metade do século XX, após as chamadas “revoluções sexuais” que ocorreram na década de 60 (CASTELL, 2010). Antes disso, em nossa sociedade, a sexualidade era discutida sob o prisma do tabu e da repressão. Nessa seara de discussão, existem diversas concepções acerca do objeto “sexualidade”. Alguns analisam sob a tônica natural/médica, como uma manifestação biológica do corpo humano; outros se inserem em uma análise cultural e histórica, de como as diferentes sociedades construíram isso que hoje se denominamos sexualidade. Foge do escopo desta tese, entrar nessa discussão, mas assumo, a partir dos estudos foucaultianos, a compreensão de que a sexualidade é um dispositivo de poder, que é utilizado no controle sobre os indivíduos e suas subjetivações (FOUCAULT, 2010).

Michel Foucault, nos anos finais de sua trajetória filosófica, se debruçou sobre a “história da sexualidade” a fim de entender como o discurso científico se apoderou do conceito de sexualidade para manuseá-lo como um dispositivo de controle nas relações de poder. Segundo Foucault (2010, p. 62), cabe entender “por que as sociedades ocidentais [...] tiveram tanta necessidade de uma ciência sexual, ou, em todo caso, por que razão, por tantos séculos e até hoje, se tenta constituir uma a ciência da sexualidade”. Nos três volumes do livro “História da sexualidade”, o filósofo francês esboçou uma percepção de como se construiu a noção de sexualidade, hoje difundida socialmente, passando pela cultura grega, pelo cristianismo, pela psiquiatria do século XIX, pela psicanálise, pelas teorias repressivas e pela noção grega do cuidado de si e a ética.

O que me interessa, nesse estágio de análise que venho construindo, é a percepção de que a noção de sexualidade é um objeto histórico que funciona como um dispositivo de poder sobre os discursos e a vida dos sujeitos. Foucault (2010) pesquisa sobre as sociedades ocidentais, notadamente as sociedades europeias, restando-nos perguntar como essas relações de poder sobre a sexualidade humana são incorporadas nas formações discursivas no Brasil de heranças coloniais europeias. Entendo que a matriz colonial que estabelece uma normalidade a partir do modelo europeu de homem masculino, branco, católico, aristocrata/burguês, funciona também na normatividade da sexualidade, através da heterossexualidade. Impera no Brasil e nos países de herança colonial, aquilo que os estudiosos da Teoria *Queer*, conceituaram como *heteronormatividade* (MISKOLCI, 2009). Segundo Miskolci (2009, p. 156) “a *heteronormatividade* expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade”. A *colonialidade do poder* difunde no país uma política de identidade (FOUCAULT, 1984) ou uma *colonialidade do ser* (CASTRO-GÓMEZ, 2012) que dita os discursos sobre sexualidade a partir de um saber normativo.

O objetivo da *heteronormatividade* é “formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 157). Quando Foucault (1984) discorre sobre o entrelaçamento da sexualidade com as relações de poder e as políticas de identidades, está versando sobre nossas relações de diferenciações, sobre como lidamos com nossa diversidade sexual. Louro (2000) enfatiza que o processo de reconhecimento de identidades perpassa pelo processo de atribuição de diferenças. Esses processos, por sua vez, são organizados a partir de classificações e hierarquizações, e é nessa desigualdade que se estabelece com as diferenças,

que a mulher se torna o “segundo sexo” e o homossexual é visto como desviante da norma, como destaca Louro (2000).

Os sujeitos são formados socialmente a partir dessas classificações sexuais e se inscrevem na sociedade a partir desses lugares históricos, estabelecidos em uma estratégia de *colonialidade*, como norma. E, assim como nas questões étnico-raciais, quando estamos falando de “formação”, a escola e os professores são destacados como estruturantes para a efetivação desta *heteronormatividade*. Nesse sentido, tomei a *heteronormatividade* nos discursos dos grajauenses como mais um desafio para pensar a formação de professores para a diversidade no contexto local.

4.1 A escola heteronormativa e o desafio do combate a homofobia

Louro (2000) destaca que a escola funciona como uma instituição de educação de corpos, como Foucault (2009) já apontava, e de produção da “sexualidade normal”. Segundo a autora, a despeito dos planejamentos e da aprendizagem dos conteúdos, “as marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 2000, p. 11). É na escola que se molda como devemos usar nosso corpo, é na escola que se aprende a ser “homens e mulheres de verdade” (LOURO, 2000).

A escola se ordena pela disciplina. É esta que exerce controle sobre as ações dos sujeitos institucionalizados. Através da disciplina, que se expandiu como tecnologia de dominação, é possível ter controle sobre o tempo e o espaço escolar. Era preciso controlar um grande número de alunos simultaneamente, fazendo assim com que a organização espacial celular e serial se tornasse indispensável. Desta forma, indivíduos são classificados, hierarquizados e ordenados em suas multiplicidades. Esta ordenação garante o maior controle sobre esses indivíduos e uma maior eficácia nas funções da escola, inclusive sobre os corpos e a sexualidade.

O disciplinamento na escola se dá pelo exercício do poder da sanção normalizadora. A sanção serve como mecanismo de julgamento no pequeno tribunal que se estabelece na escola, onde se instituem leis e infrações próprias que buscam ordenar as diferenças entre os indivíduos. A sanção preserva o jogo da verdade, até onde se pode ir para ser “homens e mulheres de verdade”. Assim, a sanção normalizadora vai impor uma série de penalidades aos que se desviam das normas estabelecidas (assiduidade, participação, zelo, respeito à

autoridade e afins). Para tal, o exame ocupa um lugar estratégico na avaliação, divisão e punição dos sujeitos infratores. Na escola ocorrem exames ininterruptos, através dos quais os saberes sobre os indivíduos são produzidos para o gerenciamento do planejamento da normalização. Para alguns sujeitos, quando se pensa a ordenação da sexualidade, o disciplinamento funciona como estratégia para cumprir os objetivos da *heteronormatividade*.

A partir da sanção normalizadora, do disciplinamento e do exame, que tem por mérito aferir e vigiar, o poder da norma se estabelece na escola. A norma, como aponta Canguilhem (2011), tem por função primordial combater a anormalidade. Ela surge não como uma força para manter o equilíbrio das diferenças, mas para corrigir aquilo que desvia. Assim, a norma é anterior ao normal e ao anormal, a norma inventa o normal e o anormal. É para combater o que se tem como desvio (anormalidade) que as instituições modernas formulam normas, e nesse processo, invariavelmente, marcam uma divisão social que estabelece normais (que cumprem as normas) e anormais (que se desviam das normas). Canguilhem (2011, p. 190) acrescenta que “uma norma se propõe como modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença”. Em outras palavras, a normalidade advém da normatividade. Quando se trata da sexualidade, a norma é a heterossexualidade colonial, a *heteronormatividade*.

Quando estou falando em normalização e/ou ordenação não me refiro apenas aos modos de ser dos sujeitos controlados pela escola, mas também aos modos de estar desses sujeitos em sociedade. Semprini (1999) afirma que o espaço moderno (escola) dificilmente vai atender às demandas da diversidade. Pois, segundo o autor, o projeto da modernidade sempre foi a expressão de resistência do reconhecimento da diversidade, ele foi

construído a partir de um “universalismo” que era com frequência apenas um disfarce de monocultura sob traços de um simulacro de humanidade incrivelmente branca e europeia; estruturado a partir de um espaço público “igualitário” que na verdade fechava as portas a numerosos grupos sociais; fundamentado sobre uma noção de indivíduo abstrata e redutora; submisso à experiência real da diversidade; enfrentando reivindicações de reconhecimento radicais; sofrendo tensões pelas pressões exercidas nos limites do espaço público; fragilizado enfim pelas mudanças ocorridas no coração mesmo deste espaço [...] (SEMPRINI, 1999, p. 160).

Esta postura de Semprini (1999), em acordo com a análise que estamos fazendo neste texto, nos encaminha para pensar alternativas multiculturais que possam compreender, em suas abordagens, as diferenças. Entretanto, o quadro analítico que venho fazendo da escola em relação a sexualidade aponta para outro lado. Se tomarmos, por exemplo a questão do

combate a homofobia, a escola tem se situado no meio de um grande tensionamento social, que vem conservando a postura heteronormativa por ela historicamente construída.

Um caso atual, que teve repercussão entre pesquisadores, professores e políticos, foi o impasse do programa “Escola sem homofobia”, articulado pelo MEC e por algumas entidades envolvidas com o combate à discriminação sexual. Esse Programa foi, nomeado por alguns deputados da ala conservadora de “kit gay” e sofreu forte resistência da chamada “bancada evangélica”, composta por políticos vinculados às igrejas evangélicas, por ser considerado “virulento”, conforme o deputado Lincoln Portela do Partido da República (PR) (PASSARINHO, 2014) ou, como declarou o deputado Jair Bolsonaro do Partido Progressista (PP), “uma apologia ao homossexualismo” (CIEGLINSKI, 2014). O MEC pretendia, com base no pressuposto de que os professores não sabem como tratar o assunto da homofobia em sala de aula, distribuir às escolas públicas um material que servisse de subsídios para o debate no ambiente escolar. A reação da bancada evangélica e dos estratos mais conservadores da sociedade se deu pela ameaça à *heteronormatividade*, que historicamente controlou os discursos acerca da sexualidade nas escolas. Para estes, o programa questionava os fundamentos de suas crenças que estabelecem que a homossexualidade é um desvio da normalidade.

Como destaca Castell (2010) o sistema coerente de dominação que liga o Estado à paternidade, à maternidade e à família defendido pelas religiões, se baseia na premissa da *heterossexualidade compulsória*, entendida como a única forma normal de se viver a sexualidade, uma exigência para todos sujeitos. Castell (2010, p. 238), aponta que

se essa premissa for questionada, todo o sistema desmorona: a relação entre o sexo controlado e a reprodução da espécie é posta em dúvida; a congregação de irmãs e a revolta das mulheres tornam-se possíveis pela extinção da separação por gênero do trabalho sexual que diverge as mulheres; e o vínculo masculino é uma ameaça à masculinidade, solapando a coerência cultural das instituições dominadas pelos homens.

Esse sistema coerente e esse medo de desmoronamento, parece-me que é a base de todo debate que estabeleci com os sujeitos dessa pesquisa e que se configura como um dilema moral para um professor que se veja como homofóbico.

Devido aos acordos na arena política, a presidente Dilma Rousseff determinou, em 2011, que o programa não seria implementado. Na época, o então ministro da Secretaria-Geral da Presidência, Gilberto Carvalho, afirmou que não se tratava de um recuo do governo frente uma política educacional anti-homofóbica, mas “de um processo de consulta que o governo passará a fazer, como faz em outros temas também, porque isso é parte vigente da

democracia” (PASSARINHO, 2014, p. 01). Quatro anos depois, pouco foi feito por parte do Estado no combate à homofobia e no estabelecimento de uma escola que eduque para a diversidade sexual. Também nessa questão, o Estado se posiciona por sua negação, sua omissão e suas ambiguidades.

Como destaca Louro (2000, p. 19-20),

consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia aos sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como adesão a tal prática ou identidade.

No Brasil, com sua *colonialidade*, esse quadro tende a se perpetuar. Guardando semelhanças com a questão do negro e dos povos indígenas, mas apresentando-se de forma mais enfática e quase consensual, a produção dos sujeitos homossexuais como anormais se expande cada vez mais. Segundo Ciegliniski (2014, p. 01), uma pesquisa da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) de 2009 “apontou que nas escolas públicas brasileiras, 87% da comunidade - sejam alunos, pais, professores ou servidores - têm algum grau de preconceito contra homossexuais”. Segundo Maciel (2014, p. 01),

a cada hora, um homossexual sofre algum tipo de violência no Brasil. Nos últimos quatro anos, o número de denúncias ligadas à homofobia cresceu acima dos 460%. Segundo números obtidos pelo jornal ‘O Estado de S. Paulo’, o Disque 100, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), registrou 1.159 casos em 2011. Neste ano, em um levantamento até outubro, os episódios de preconceito contra gays, lésbicas, travestis e transexuais já superaram a marca de 6,5 mil denúncias.

O crescimento das denúncias é acompanhado pelo crescimento de casos de assassinatos motivados pela homofobia. Segundo Sardinha (2014, p. 01),

pelo menos 312 gays, lésbicas e travestis brasileiros foram assassinados em 2013, média de um homicídio a cada 28 horas, revela pesquisa feita pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). A entidade estima que 99% dos crimes foram motivados por homofobia. Apesar de apontar uma queda de 7,7% em relação a 2012, quando foram registradas 388 mortes, a pesquisa destaca que o número de assassinatos de homossexuais cresceu 14,7% nos últimos quatro anos.

Ainda segundo este estudo, o Brasil é o campeão mundial em homicídios de homossexuais, “de cada cinco gays ou transgêneros assassinados no mundo, quatro são brasileiros”. O estudo acusa o Estado de “homofobia institucional” por não garantir a

segurança dos homossexuais nos espaços públicos, além de citar como preocupante a retirada do programa “escola sem homofobia” por parte da presidente.

A questão da diversidade sexual é uma realidade no país, assim como o seu tensionamento com os valores e crenças de algumas igrejas evangélicas. Questiono o papel da escola, caracterizada como colonizada e heteronormativa, quanto a sua possibilidade de ação frente à cultura homofóbica. Nessa seara, estabelece-se um desafio para o campo da formação de professores. Em que medida é possível pensar a formação de professores como uma prática anti-homofóbica, em um Estado caracterizado por uma “homofobia institucional”? Não encontrei muita diferença desse cenário nacional supracitado em relação com práticas e discursos que os sujeitos da pesquisa emitiram em relação à diversidade sexual. O quadro que pude apurar, marca uma cultura heteronormativa, baseada em preceitos religiosos e na herança colonial, uma escola enraizada nesta cultura e repleta de casos de discriminação contra homossexuais e uma quase consensual resistência a problematizar essas relações de poder.

A temática da sexualidade não era a minha principal preocupação quando iniciei a pesquisa. Já tinha até percebido, em algumas falas de professores e alunos, um teor homofóbico, mas não tratava esse assunto como destaque. No entanto, começaram a aparecer, com maior frequência durante a disciplina, posicionamentos mais enfáticos contra a homossexualidade e, geralmente, esses posicionamentos tinham a concordância de boa parte da turma. E, por isso, ganhava eco por parte de outros sujeitos. Percebi, também, o interesse das turmas em tratar desse assunto.

Em 2014 estava diariamente na mídia o embate entre o movimento LGBT e a chamada “bancada evangélica”, configurando uma *polêmica* que convocava seus polos a se posicionarem. Talvez esse cenário tenha influenciado o interesse e os discursos calorosos por parte dos alunos acerca da temática da sexualidade, em especial do debate sobre a heterossexualidade/homossexualidade. Os sujeitos emitiram opiniões enfáticas, fundamentadas geralmente a partir da religião e tratadas como verdades indiscutíveis, típico dos polemistas como discorre Foucault (2010).

Essas falas são utilizadas nesta tese para pensar os desafios que a UFMA tem em relação à formação de professores para a diversidade sexual. A todo tempo indagava aos sujeitos da pesquisa sobre um possível impasse entre seus valores religiosos e a perspectiva dos direitos humanos que está nas legislações educacionais. Não raro, os valores religiosos se

sobrepuseram a um discurso mais voltado para o respeito e a compreensão da diversidade sexual. Temos então uma situação peculiar, quando tratada como desafio de formação.

Um primeiro sinal percebido foi quando os alunos, interrogados acerca de suas identidades, enfatizaram as suas bases familiares e religiosas. Achei curioso como a questão étnico-racial e de sexualidade não apareciam, até eu questionar se eles não se identificavam pela sua orientação sexual. A partir de então, um ou outro se afirmava “heterossexual” e, quando por algum motivo surgia a temática da homossexualidade, geralmente era seguida de gracejos e risos contidos.

A predominância da base familiar e religiosa, em parte, se relaciona com minha investigação acerca da diversidade sexual e do preconceito contra homossexuais. Conforme apresentei, o último censo do IBGE revelou que 94% da população de Grajaú eram cristãos, na sua maioria, na vertente evangélica. Em um rápido levantamento nas turmas, percebi que essa estimativa se reproduzia nos sujeitos que eu estava pesquisando. Apenas dois ou três alunos não se declararam cristãos e, embora eu tenha encontrado uma divisão percentual entre católicos e evangélicos, aqueles que se utilizaram dos fundamentos da religião para embasar sua percepção sobre a homossexualidade, geralmente foram os evangélicos.

Então era proferida uma sequência de falas tais como: “minha família é meu primeiro grupo que me identifico”; “primeiro a família, depois a igreja”; “meus valores vêm da igreja e da família”; “minha família é religiosa e fui educada nesse meio”; “identifico-me com minha religião”; “minha família e minha igreja são preponderantes nos meus valores”; entre outras falas do tipo.

Quando mantive contato com pessoas na rua, não percebia uma presença tão fervorosa da religiosidade entre aqueles com quem conversei. Contudo, circulando pelos bairros percebi inúmeras pequenas igrejas e templos de diversos estratos do cristianismo, além da presença de cultos quase que diários, a noite, por toda a cidade. A igreja católica também tem um papel importante na formação da cidade. Existe uma cultura estabelecida de frequentar a missa no domingo, embora os católicos com quem pude conversar mantivessem uma percepção mais livre acerca dos dogmas do catolicismo. Quanto aos professores do campus, alguns se declaram evangélicos, outros católicos, e em geral reproduzem esse comportamento de fundamentar suas opiniões acerca da sexualidade a partir dos preceitos de sua religião. Pude conversar com alguns, informalmente, sobre o tema da homossexualidade e eles reafirmaram sua crítica a homossexualidade, embora eu não tenha sabido de nenhum episódio de uma

influência direta dessa crença na relação com os alunos ou abordagem do tema em sala de aula.

Mas nas falas dos alunos essa crença era bem mais presente e o preconceito sempre se reportava à educação familiar e à religião. ALBERTO refere-se a influência da família que não aceita a, homossexualidade, mesmo tendo um membro familiar homossexual:

Preconceito eu tenho, não vou mentir. Tenho preconceito com o homossexualismo, só que tenho amigos homossexuais. E tenho até um primo de um primo meu que é, só que é aquela história: eu aceito ele, desde que ele não faça nada em minha frente. Eu fui criado por um avô, uma avó e por meu pai e todo resto da família que não aceita (ALBERTO).

Outra aluna, também enfatiza que foi educada para não aceitar a homossexualidade e ela vai educar seus filhos, também, para não aceitar:

Minha avó materna, minha avó paterna, minha mãe, meu pai me passaram a doutrina que Deus fez o homem e a mulher e isso é o certo. Por isso eu não aceito e vou passar isso para meus filhos. Tem na minha família, não na minha família, pai e mãe e filhos, mas primos, e é um abalo, eles são excluídos na família, principalmente pelos mais velhos. São família, sangue, acho errado excluir e tal, eles já são excluídos lá fora e ainda na família. Mas eu não ia querer isso para meus filhos, não sei o que eu ia fazer (DANIELA).

As falas como essas que destacam uma “herança” familiar, que remete a gerações passadas e que afirmam uma perpetuação no futuro, se repetiam entre boa parte dos alunos. DANIEL, após uma explanação sobre os dogmas da igreja católica, também afirmou seu preconceito: “sou contra casamento de gays, namoro e não admito meus filhos serem gays”. Em geral, a influência da família aparecia em conjunto com as doutrinas religiosas, expressando como os discursos contra a homossexualidade se construíram nos sujeitos da pesquisa. CARLA revela que o preconceito se intensifica quando o caso é na família, devido aos valores religiosos:

O problema é quando chega na casa da gente [Por quê?] Porque a gente tem amigos, vê em novelas, mas na casa da gente, a gente não quer. Eu não quero que meu filho seja [Por quê?] Porque eu tenho preconceito por esse lado, ah não sei... Talvez por eu ter sido criado em uma religião que não aceita. A família é a base, você vai levar, nem tudo, mas você leva boa parte do que aprende. Nós crescemos numa religião, os pequenos não escolhem, os mais velhos podem mudar depois. Mas devido a religião, eu não aceito (CARLA).

DANIELA elabora uma justificativa para o impasse entre os preceitos religiosos e o respeito a diversidade sexual, baseada na fé. Ela resume que existe a *polêmica* porque os

religiosos se fundamentam na fé e na crença de uma verdade absoluta, que não pode ser questionada:

A maioria das religiões não admite. E se eu tenho fé, se eu acredito, se eu tenho fé que aquilo é verdadeiro, eu vou seguir aquilo. Se eu acredito que ela é verdadeira, como eu posso discordar com o que está dito nela? Por isso que eu acredito que esse seja o tema mais polêmico, até mais que a questão do negro, que a questão do índio (DANIELA).

Nossa *problematização* se situa nesse impasse da fé como verdade inquestionável. No discurso de alguns religiosos está presente a convicção de que o direito da igreja está acima dos direitos humanos, e que se há fé, não se pode problematizar, mas somente aceitar e seguir. Quando o debate entra nessa esfera da fé, não cabe a mim discutir ou discordar, apenas respeitar. Mas sinalizo que esses discursos encaminham o debate para a *polêmica* e funcionam como obstáculos para se pensar a formação de professores para a diversidade sexual.

No que se refere ao entendimento da homossexualidade, vale destacar que as histórias da homossexualidade ampliam nossa compreensão a respeito da construção da heterossexualidade e da sexualidade. Segundo Weeks (2005, citado por Silva, 2010, p. 193), “podemos começar dizendo que antes do século XIX a ‘homossexualidade’ existia, mas o/a homossexual não”. As práticas homossexuais sempre existiram em todos os tipos de sociedade, inclusive nas ordens religiosas da Igreja Católica, como aponta Castell (2010). Mas, a identidade de homossexual é datada do século XIX (SILVA, 2010). Parece-me que é contra a prática, que os dogmas católicos e evangélicos se voltaram, por questões históricas. Dogmas esses, estabelecidos pelo sistema coerente que mencionei acima, apontado por Castell (2010), baseado na *heterossexualidade compulsória* como base da reprodução da espécie e do sexo controlado. Esse embate se situou contra a identidade homossexual, a partir da configuração deste sujeito como “perigoso”, intensificado pela ação da psiquiatria legal do século XIX, como aponta Foucault (2010). O debate que os alunos me trouxeram, envolve uma condenação, baseada na fé, da prática homossexual seguindo um dogma religioso e uma moral estabelecida, que transfere para o sujeito ligado a tal prática algo “perigoso” ou “nojento”, como um deles expressou.

Como afirma outro aluno católico: “Ele tem que seguir a doutrina da igreja. A igreja tem o direito de excluir. A doutrina segue a Bíblia. A igreja pode criar normas que não esteja de acordo com os Direitos Humanos” (CESAR). Há um impasse de direitos e um dilema moral nessa questão. Isso está presente no cenário nacional, na arena política, nas salas de aula, na universidade e nos cursos de formação de professores. Penso que em um Estado que se afirma laico, seria necessário encaminhar o debate para o campo das problematizações e da

legalidade, mas a questão religiosa se sobrepõe, como sempre se sobrepôs, na história da colonização do país.

No entanto, outra percepção dentro do cristianismo abre a possibilidade do diálogo e de uma perspectiva de combate à homofobia. Alguns sujeitos trouxeram outras doutrinas cristãs para justificar e problematizar a recusa das religiões em aceitar a homossexualidade. Como afirma SANDRO: “A lei de Deus diz que devemos amar ao próximo como a si mesmo, então como podemos discriminar uma pessoa? A discriminação vai contra isso. Já que estão justificando o preconceito pela religião, porque não utilizar a mesma religião para criar o respeito às diferenças?”

Assim como SANDRO, outros alunos se manifestaram utilizando a religião como fundamento da compreensão da diversidade. Não é meu objetivo discutir dogmas e compreensão de dogmas por parte de igrejas e religiosos, mas apontar como esses prováveis futuros professores estão construindo um discurso sobre a diversidade. Se eles utilizam a sua religiosidade para fundamentar seus posicionamentos, não podemos questionar a religião, mas os posicionamentos frente às diferenças.

ISABELA, por exemplo, acredita que a diversidade é algo dado por Deus e cabe a nós respeitar as diferenças:

Entendo agora que para incluir a escola precisa, primeiramente, acreditar no princípio de que todos podem aprender e que todos devem ter acesso igualitário a um currículo básico, diversificado e uma educação de qualidade. Ver-se o quanto as pessoas sofrem por serem humilhadas, desprezadas, discriminadas pela cor de sua pele, pela sua opção sexual, pela sua origem. Enfim o quanto somos racistas e as vezes nem percebemos e que precisamos aceitar o próximo e respeitar as suas diferenças, pois todos nós somos diferentes uns dos outros e cada um tem uma ou mais qualidades próprias dadas por Deus (ISABELA).

FRANCISCA também se utiliza de sua fé no “Criador”, para argumentar que todos são iguais e isso deveria ser levado em consideração nas instituições:

Durante muito tempo, e para muitas pessoas, pensar na inclusão de indígenas no ensino superior parecia utopia, mas hoje cada vez mais, a estrutura da sociedade indígena se integra coma do homem branco. Confiante, espero que um dia possamos ser todos iguais aos olhos dos mortais, assim como somos aos olhos do Criador (FRANCISCA).

BETANIA também se remete a sua fé para apregoar que somos filhos de um mesmo pai e, por isso, deveríamos ser tratados de forma igualitária:

Preconceito todos temos, só temos que saber respeitar e aceitar as diferenças do outro, seja como for somos filhos do mesmo pai a nação brasileira e o Deus todo poderoso que nos acolhe do jeito que somos (BETANIA).

BIANCA faz um discurso mais enfático quanto à questão da homofobia, condenando-a por valores religiosos. Questiona, utilizando-se também de valores religiosos, se seria uma atitude cristã discriminar o homossexual:

Pode-se dizer que a questão da homofobia é um dos maiores e mais agressivos preconceitos existentes em nossa sociedade, pois a maioria da população brasileira vê esse fato como anormal, profano, que afeta os bons costumes e a moral da sociedade em geral. O homossexual sofre frequentemente com essa falta de respeito pelo seu direito de escolha, afinal a sociedade prega tanto o respeito, a liberdade, os direitos humanos, direito de ir e vir, mas ao mesmo tempo desenvolve esse preconceito patológico, que chega a agredir o outro só por ele pensar diferente, ter escolhas diferentes e aptidões diferentes. Olhando por esse ângulo, percebe-se que todo esse discurso de direitos humanos, respeito e amor pelo próximo é apenas uma utopia, na prática isso está longe de ser alcançado. Diante desse problema nós perguntamos que tipo de cidadania estamos vivendo, se o que é visto por boa parte da sociedade como diferente é excluído? Que tipo de amor pelo próximo tanto pregado nas entidades religiosas é oferecido a esse próximo, que de tanto ser oprimido se torna uma ‘ameaça’ para a boa moral e bons costumes? Onde está o livre arbítrio que é tão mencionado e que é passagem bíblica pregada e defendida por todos os cristãos, seja católico ou protestantes? É preciso que a sociedade reveja seus princípios de liberdade, direitos, ética, respeito, dentre outros valores a serem cumpridos (BIANCA).

Toda essa questão que relaciona religiosidade e homofobia impede a *problematização*, por se tratar de questões de fé, como mencionamos acima. Natividade & Oliveira (2009) relatam que existe uma lacuna nas Ciências Sociais no que se refere ao estudo desse fenômeno criado entre os discursos religiosos, notadamente o evangélico, e o combate a homofobia. Os autores destacam que algumas perguntas ficam sem respostas quando se questiona os pesquisadores acerca deste fenômeno:

Quais poderiam ser os nexos entre religião e homofobia? O que podemos entender por homofobia? Em que contexto é possível se construir socialmente um comportamento, uma crença ou atitude como portador de homofobia? Que relações podem ser traçadas entre discursos religiosos, o respeito à diversidade sexual e o combate à discriminação por orientação sexual? (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009, p. 121).

Os autores destacam que esse impasse se deu a partir do momento em que se intensificou o cultivo de uma cultura dos direitos humanos no cenário global. Essa intensificação por garantia de direitos se alargou para o combate à discriminação contra grupos historicamente excluídos do debate acerca de direitos, como os homossexuais. Entretanto, ainda em um cenário global, Natividade & Oliveira (2009) destacam que ocorreu

resistência, por parte de grupos religiosos, no que tange a aceitação da entrada da luta por direitos do movimento gay. Essa resistência global encontra eco nas comunidades morais em contextos locais, como o exemplo de Grajaú. Ainda segundo os autores “no debate contemporâneo sobre raça, etnia e gênero, um costume, uma crença ou um padrão moral se torna um ‘problema’ quando viola os direitos fundamentais, definidos pelo sistema jurídico nacional, ou os direitos humanos internacionalmente reconhecidos” (NATIVIDADE & OLIVEIRA, 2009, p. 122). Este cenário, em minha análise, contempla o tratamento que é dado ao debate sobre homofobia no Brasil e, especificamente, em Grajaú.

Como destaca Foucault (2010), na história europeia, a relação entre sexualidade e cristianismo se deu de forma tensa, pois as igrejas cristãs buscaram estabelecer normas que regulassem a sexualidade dos sujeitos. No Brasil, a reação mais forte, na contemporaneidade, deu-se com o surgimento e expansão da “bancada evangélica” e da reativa à luta e conquistas do Movimento LGBT expressando um temor por parte das igrejas. Como aponta Natividade & Oliveira (2009), há um temor que normas hegemônicas sustentadas há séculos, sejam agora questionadas. Como bem apareceu na fala de CESAR, ao argumentar que se a igreja manda discriminar, tem que discriminar porque faz parte da doutrina. Ou como colocou DANIELA, que argumenta que se ela tem fé, ela não pode questionar uma verdade absoluta.

Natividade & Oliveira (2009) conceituaram essa resistência em aceitar a diversidade sexual, por parte de religiosos, como “homofobia religiosa”. Segundo os autores, a homofobia religiosa é “um conjunto muito heterogêneo de práticas e discursos baseados em valores religiosos, que opera por meio de táticas plurais e polimorfos de desqualificação e controle da diversidade sexual” (NATIVIDADE & OLIVEIRA, 2009, p. 128). Segundo eles, a homofobia não só fundamenta falas pessoais, como essas que foram expressas pelos alunos, mas

envolve formas de atuação em rede em oposição à visibilidade e ao reconhecimento de minorias sexuais, articulando múltiplos atores e grupos e cortando as esferas pública e privada. Por outro lado, a expressão homofobia pastoral é um instrumento de análise que procura dar conta de expressões de homofobia religiosa mais circunscritas no nível da interação entre lideranças e fiéis, que eventualmente transparecem em discursos que servem como “guias” ou exemplos normativos para a conduta do fiel e as atividades de cuidado pastoral. O que confere unidade a essa rede heterogênea de discursos e práticas é justamente que estes extraem sua autoridade de princípios cosmológicos, argumentos teológicos/ doutrinários e interpretações conservadoras do texto bíblico (NATIVIDADE & OLIVEIRA, 2009, p. 129).

As extensas análises que Natividade & Oliveira (2009) realizam sobre o discurso religioso conservador funcionam como matriz analítica para entender os posicionamentos dos

sujeitos dessa pesquisa, conforme expressei acima. Para nosso desafio, que é pensar a formação de professores nesse cenário de “guerra”, como colocam os autores, é salutar pontuar que esse dilema é um impasse para se problematizar a diversidade. No contexto de Grajaú, esse impasse ganha contornos mais destacados por perceber que o discurso veiculado pela “homofobia religiosa” foi quase consensual entre os estudantes. As falas contra a homossexualidade se reproduziam e quase sempre ganhavam apoio de outros, restando a alguns discordar ou se calar.

Chega a ser ilustrativa a frase de um aluno católico, quando afirma que “95% das pessoas se incomodam com o homossexualismo e quem disser que não, é mentira. A sociedade não aceita” (DANIEL). Prontamente perguntei na turma se alguém pensava diferente e, de uma turma com 29 alunos, dois se manifestaram. Como também é ilustrativo, outro momento, quando ele apregoava que era errado um homem ser homossexual e eu perguntei “por quê?” e ele respondeu “porque está errado” e eu insistir “por que está errado?” e ele “está errado porque está errado, não me explicaram porque está errado, fui criado no catecismo e eles botaram na nossa cabeça que o homossexualismo é pecado, então está errado”. Os argumentos são construídos sem problematizações e difundidos vinculados à fé.

No entanto, esse fenômeno, quase consensual, nem sempre aparecia de forma tão visceral como defendida por DANIEL. Alguns apenas balançavam a cabeça concordando, outros evitavam se manifestar quando impelidos, se negando a falar do assunto. Outros ficavam restritos aos risos contidos, já outros elaboravam um discurso amistoso e acolhedor para tratar o homossexual como um “outro” que precisa de “atenção”.

Como destacam Natividade & Oliveira (2009, P. 122) o “preconceito e a discriminação contra homossexuais manifestam-se de formas muito plurais: silêncios, posicionamentos contrários, recusa de direitos, julgamentos morais, reprodução de estereótipos, exclusões mais diretas e outras mais veladas”. Segundo os autores, existe o que se conceitua como “homofobia cordial”, onde aqueles sujeitos inferiorizados e tratados como um humano de “segunda categoria” recebem um acolhimento amistoso por parte do homofóbico como forma de aproximá-lo de uma “cura” ou “terapia”. Percebi, em algumas manifestações, essa cordialidade, e neste caso, inclusive por parte de alguns professores, que adotaram um discurso mais inclusivo em uma perspectiva de acolher a diferença para a normalização.

Outra forma de preconceito que apareceu muito entre as falas dos alunos, foi aquela que critica a visibilidade da relação homossexual. Os sujeitos que apresentam essa forma

peculiar de homofobia, afirmam que não têm preconceito, mas não querem ver dois homens se beijando ou duas mulheres trocando carinho. Nessa perspectiva, a homossexualidade é tolerável, desde que não seja vista. CAROL, por exemplo, cita que não tem preconceito, “até tem amigos gays”, mas esses não podem se beijar em público:

Eu não tenho preconceito. Até tenho amigos gays, mas não gosto que eles fiquem se beijando [Por quê?] Homem beijando mulher é normal, já os gays, não sei, é diferente, é estranho... no mesmo momento que eu não tenho preconceito, eu tenho, não sei... e meus amigos gays respeitam minha opinião, eles ficam mas não se beijam, eu já falei, eles ficam, mas não se pegam, eles sabem (CAROL).

CAIO também relata que se escandaliza quando ver homossexuais se beijando na rua:

Sábado passado, estava com minha namorada indo pra casa, passando no centro, vi dois homens se pegando, pensei que eu tinha tido uma visagem, me chocou, como disse R. não estamos acostumados, escandaliza mesmo, fiquei com nojo. A gente vive numa sociedade heterossexual, fica chocado, escandaliza (CAIO).

LUCIO vai além e afirma se retirar do lugar, caso veja um casal homossexual: “Se eu estiver com meu filho, eu saio do lugar se estiver um casal homossexual”. O relacionamento homossexual se torna algo abominável neste ponto de vista, algo que causa “nojo” como disse CAIO. Esse estranhamento com os diversos grupos sociais, que estamos tratando desde a introdução, é naturalizado e aceito como “normal”, pois como eles afirmaram “vivemos em uma sociedade heterossexual”. Penso que a *heteronormatividade* socializada pela família e defendida pelas religiões permeia a visão dos sujeitos sem nenhuma *problematização*. O preconceito acompanha a linha da visibilidade, “pode, desde que eu não veja”. Assim como acompanha a linha da familiaridade, como me afirmou um grajauense: “não temos preconceito enquanto não chega na casa da gente”.

Como aponta Junqueira (2013), as relações de poder que se estabeleceram sempre buscaram esconder das vistas aquilo que diferia da *heteronormalidade*, sempre se precisou de um “armário”. O autor destaca que

o ‘armário’, esse processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação a matriz heterossexual, faz mais que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão de fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos (as) envolvidos (as) e pela qual somos todos (as) afetados (as)) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

ALBERTO, refere-se a necessidade de negar a homossexualidade afirmando que “a gente não quer para dentro de casa”. E MARINA justifica essa atitude afirmando que “a opção homossexual é agressiva e desrespeitosa”. Novamente o estranhamento e o incômodo em relação ao modo de ser homossexual, expressam que existiria um modo de ser normal.

ANDRESSA também analisa a relação homossexual como “nojenta”:

Eu não tenho preconceito algum, até gosto. Adoro homossexual a partir do momento que eles me respeitam [...] Eles não podem ficar se beijando na minha frente. Principalmente homens, acho nojento! [...] Não me sinto à vontade (ANDRESSA).

Assim como essas, ouvi outras falas que remetiam a uma aparente tolerância à homossexualidade, desde que não fosse visibilizada, pública. A aparente tolerância é a característica da homofobia cordial, como destaca Natividade & Oliveira (2009). Recentemente, a Igreja Católica sugeriu mais tolerância com os homossexuais. No primeiro documento do Sínodo sobre a família, o Papa Francisco defendeu uma abordagem mais compreensiva e acolhedora em relação aos gays. A tolerância à homossexualidade, como afirma Abramovay (2015), “é a homofobia mascarada”. Não se trata de compreensão ou respeito à diferença, mas de um mecanismo de aceitação restrita. Como destaca Castell (2010, p. 256), a luta dos homossexuais vai além da tolerância e do respeito dos direitos humanos. Eles “põem em ação uma crítica corrosiva sobre o que é considerado sexualmente normal e sobre a família patriarcal”.

A visibilidade é o ponto a ser analisado. Desde as conquistas do Movimento LGBT com uma propaganda que busca promover o “orgulho gay” e a luta por direitos, a homossexualidade ganhou mais visibilidade na “sociedade heterossexual”. Apesar dos estigmas (GOFFMAN, 1988) que os homossexuais carregam em público, eles vêm conseguindo colocar em pauta debates que permitem dá maior visibilidade às suas causas. Como afirma Louro (2000), a sexualidade do homossexual é vigiada, constantemente, em nome de um “pânico moral”. A autora afirma que

a maior visibilidade de gays e lésbicas, bem como a expressão pública de movimentos sexuais, coloca, hoje, essas questões em bases novas: por um lado em determinados círculos, são abandonadas as formas de desprezos e rejeição e incorporados alguns traços de comportamento, estilos de vida, moda, roupas ou adornos característicos dos grupos homossexuais; por outro lado, *essa mesma visibilidade tem acirrado as manifestações antigays e antilésbicas*, estimulado a organização de grupo hiper-masculinos (geralmente violentos) e provocado um revigoramento de campanhas conservadoras de toda ordem (LOURO, 2000, p. 20, grifo meu).

Essa reação a visibilidade homossexual é um alto preço para aqueles que se assumem gay ou lésbica, pois sua identificação é classificada como algo menor, de segunda categoria, que causa nojo e escandaliza. Estabelece-se assim, um jogo político de identidade, que muitas vezes é regido por uma relação de “guerra”. É neste cenário bélico, que se dá nas escolas, que o professor precisa ocupar um lugar de intervenção, assumindo uma postura de problematizador.

Alguns elementos analíticos para uma melhor compreensão dos discursos sobre a diversidade sexual, foram se configurando por ocasião da atividade de analisar o projeto de lei que descriminalizava a proibição por uma igreja, da frequência daqueles que não cumprissem seus dogmas, Vale reafirmar que tal atividade foi proposta por alguns alunos, que estavam interessados em debater o projeto, a partir de um exemplo que um outro professor havia feito em uma disciplina de filosofia. Ainda na proposta de encaminhar o debate para problematizar a formação de professores, iniciamos pelas percepções sobre a diversidade sexual e concluimos tentando entender como aquelas percepções poderiam “funcionar” quando eles fossem professores.

ISABELA se mostrou contra o projeto de lei, mas manteve o discurso de uma verdade absoluta que funcionaria como “cura” para os homossexuais:

Eu sou contra essa lei que querem aprovar. Qualquer pessoa pode entrar em qualquer igreja para assistir um culto. O que não pode é se tornar membro ativo com cargo. Toda instituição tem seus princípios, suas regras e a igreja não é diferente. Deus criou o ser humano com livre arbítrio. Todos temos direito de escolha, devemos respeitar, se tivermos oportunidade de *mostrar a verdade para essa pessoa* podemos fazê-lo, se não, cada pessoa tem direito de seguir o que achar certo (ISABELA, grifo meu).

ERICA mostra uma percepção semelhante ao se posicionar contra o projeto de lei, mas faz uma ressalva:

Sou contra o projeto, o homossexual tem direito sim de frequentar a igreja, católica ou evangélica, afinal ele também é filho de Deus. Não concordo que deve proibir a entrada dele, mas pertencer ao grupo, *ai já é demais* [...] Ele pode até entrar, mas não pode ser da igreja (ERICA, grifo meu).

No discurso de ERICA existe uma proibição de modo de ser. Considera uma discriminação proibir a entrada, mas não seria uma discriminação negar a identidade sexual do sujeito homossexual que quisesse frequentar a igreja. Afinal de contas, ser homossexual,

“aí já é demais”. Já MARCELA, aluna evangélica, mostra-se totalmente contra o projeto de lei, por ir de encontro aos direitos humanos:

O projeto de lei tira o direito a liberdade e o livre arbítrio das pessoas, não cabe a nenhuma instituição religiosa o direito de expulsar uma pessoa de seus templos simplesmente por ela ser homossexual, pois segundo o artigo XII dos Direitos Humanos: ‘ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques’. Todos temos direitos iguais perante a lei a orientação sexual também é um direito de todos e deve ser respeitada (MARCELA).

DALVA, aluna católica, também se mostra totalmente contra o projeto de lei. Considera tratar-se de: “um julgamento humano, sou contra o projeto, a interpretação da Bíblia é humana e eu sou contra a postura arcaica da igreja” (DALVA). RAFAELA lembra que o Brasil é um estado laico e não se pode discriminar em nome de nenhuma religião.

No entanto, a grande maioria dos alunos se posicionou a favor do projeto de lei, colocando o direito das igrejas acima dos direitos humanos e da diversidade. Poucos se manifestaram verbalmente, mas apoiaram aqueles que se dispuseram a falar. Para CESAR, “o projeto de lei serve para proteger a igreja”. Segundo este aluno, a igreja está sendo atacada pelo movimento LGBT e ela precisa se proteger das imposições dos homossexuais. CAIO também se colocou a favor do projeto de lei. Segundo ele, “tem hora para tudo, um casal homossexual se beijar dentro da igreja é demais”. Embora no debate que aconteceu em sala de aula, um beijo gay dentro da igreja não tivesse sido cogitado, o aluno insistiu nessa defesa. Para ele, “a mídia está deturpando tudo”, por isso as pessoas estão se voltando contra a igreja e ficando a favor dos homossexuais. Segundo CAIO, “não seria discriminação se a igreja pedir para um homossexual se retirar”, pelo fato desse sujeito ser homossexual.

O meu interesse não era saber se um projeto de lei, que ainda iria tramitar em várias instâncias, era válido ou não. Pretendia tomar o projeto como pretexto para analisar os discursos que os sujeitos da pesquisa construía sobre a diversidade sexual e seus posicionamentos como futuros professores, a fim de pensar a formação de professores diante da homofobia. Sendo assim, mudei o cenário e pedi para que eles falassem sobre uma situação hipotética de discriminação em uma escola pública, onde eles seriam os professores. Solicitei que pensassem em uma situação em que um aluno homossexual estivesse passando por situações de humilhações e violência na escola por causa de sua orientação sexual. Esse aluno recorreria a eles, professores, solicitando uma ajuda. Qual seria sua postura?

VALERIA, que vinha falando sobre a relação da igreja com a diversidade, quando foi questionada sobre essa situação hipotética, respondeu, rindo, sem graça, algo que sinaliza bem a situação da formação de professores para a diversidade em Grajaú: “agora não sei o que faria”. Aliás, não só ela, mas muitos ficaram sem ação, sem saber o que dizer com esta pergunta. Nunca tinham pensado uma estratégia para lidar com essa situação. Reflexo de seus valores pessoais que não questionam a discriminação sexual e de uma formação que não aprofunda o debate desse tema.

Sobre formação, inclusive, alguns alunos trouxeram a necessidade desses temas serem mais amplamente debatidos a fim de que eles possam saber como lidar com situações como essa futuramente. SANDRO destaca a experiência na disciplina, por exemplo:

Para mim educação para diversidade era apenas uma conceituação de culturas diferentes, uma mistura de costumes e crenças, conhecer o ser humano através de sua cultura dos traços físicos uma transmissão de valores entre gerações uma forma de vida. Na primeira aula da disciplina educação para a diversidade pensei no mesmo instante que seria só discussões sobre diversas culturas e falar sobre os indígenas da região. Foi muito além de meus pensamentos, pois é a preparação de futuros educadores inseridos em uma sociedade construída de identidades plurais e promover o diálogo e o debate sobre a educação como direito fundamental que precisa ser garantido sem qualquer distinção respeitando a pluralidade de culturas e buscar através da educação ações que limitem ou mesmo acabe com a discriminação e a exclusão e o preconceito temas abordados dentro da diversidade (SANDRO).

PRISCILA também fala da aprendizagem com o debate dos temas da diversidade:

Diante disso, posso afirmar que a principal mudança foi na forma como eu passei a ver a importância da identidade como instrumento de resistência e de compartilhamento de valores e ideias, pois nossa identidade é construída diariamente, marcada por inúmeras experiências com o que está ao nosso redor (PRISCILA).

CESAR endossa a opinião de que é preciso repensar os currículos valorizando mais o trabalho da diversidade na formação:

Quando conseguirmos produzir uma estrutura curricular que valorize o ser humano como ele é e não como gostaríamos que ele fosse, poderemos dar uma nova cara para a nossa educação e assim poderemos caminhar na direção de uma sociedade mais justa (CESAR).

A questão do currículo, no que tange a abordagem da sexualidade, penso com Silva (2010), que destaca que a “administração do pedagógico” é sempre definida por um “tempo padrão pré-estabelecido”. Esse tempo padrão age como controle sobre o que pode ser

permitido e o que não pode ser permitido, assim negando uma gama de possibilidade de temas. A sexualidade, como destaca Silva (2010), sempre fica silenciada nesta administração. Este silêncio, percebi nos currículos das licenciaturas de Grajaú, bem como no trabalho pedagógico desses alunos por parte dos professores. Seleciona-se e silencia-se a sexualidade como uma operação de poder. Não seria de espantar que talvez seja essa disciplina a primeira oportunidade que esses alunos, desde a educação básica, tenham tido para conversar sobre sexualidade em sala de aula.

Estou de acordo com Silva (2010, p. 192), quando ela destaca que

a problematização de nossas práticas, de nossa linguagem, de nossos referenciais pode se constituir como uma primeira atitude para contribuir em relação a uma escola não sexista. Propor outro tipo de escola parece passar pelos cursos de formação docente e pelas universidades no seu papel de problematizar essa realidade.

Junqueira (2013, p. 493, grifo do autor) também destaca que “[...] *heteronormatividade*, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação desse espaço [escolar] e de suas práticas pedagógicas e curriculares”. Mas, mesmo boa parte dos sujeitos se negando a falar ou não se sentindo à vontade para pensar estratégias de intervenção da situação supracitada, alguns se posicionaram, considerando que ainda não estão “formados” para pensar sobre essas questões. BIANCA toma a palavra e diz que isso acontece muito nas escolas que ele trabalha em Grajaú. Segundo ela, “há discriminação não só do professor, mas dos alunos”. Para BIANCA, dever-se-ia dar um conselho ao aluno homossexual: “Eu chamaria ele e diria para ele seguir em frente com sua opção sexual, que ele ia sofrer um pouco, mas é melhor se identificar logo que sofrer calado”. RAFAELA alerta que quem deveria ser chamado eram os alunos que estavam discriminando, porque “ele só vai conseguir se aceitar quando os outros aceitarem ele”.

VANUZA afirma, também, que essa situação hipotética é muito comum em Grajaú. Sua atitude seria: “conversaria com ele para ele não ligar muito”. Ela associa o sofrimento do aluno homossexual com aquele que ela passou, como aluna negra, e apanhava muito. BIANCA enfatiza que em Grajaú, “índio, negro e homossexual sofrem muito com preconceitos e apelidos e são maltratados por parte dos professores e alunos”. LIGIA relata que, mesmo na educação infantil, ela já percebe a discriminação com meninos que mostram um comportamento similar aos dos homossexuais. ISADORA relatou uma situação, semelhante a esta situação hipotética, em que ela e outros alunos no estágio tiveram que

intervir, solicitando a turma para respeitar o aluno. Segundo ela, nesta situação real, a turma mudou o tratamento que estava dando a um aluno homossexual. ISADORA ainda acrescenta “eu não concordo, mas não posso discriminar”.

Junqueira (2013, p. 484), em um estudo em outro contexto educacional brasileiro, destaca que “tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância”. O autor acrescenta que essas práticas escolares discriminatórias fazem parte da “pedagogia do armário”, que visa eliminar qualquer possibilidade de dissonância da *heteronormalidade*.

CAIO afirma que “não teria competência para lidar com essa situação. Aconselharia a buscar um tratamento psicológico [...] não por ser homossexual, mas para evitar o trauma”. E assim foram se sucedendo alguns depoimentos, que sugeriam ou chamar o aluno vítima da discriminação para conversar, ou chamar os alunos que estavam discriminando.

Algumas posturas se mostraram bem peculiares, como a de DANIEL, que afirma que “teria uma conversa com a turma e uma conversa com o aluno. Mas teria pouca chance de mudar. Pediria para turma a ter respeito ao colega e também conversaria com o aluno pedindo para que ele tivesse um comportamento de *pessoa normal* na escola” (DANIEL, grifo meu). A ideia da *heteronormatividade* permaneceu no discurso de DANIEL mesmo quando a questão da religião saiu de cena.

A fala de DANIEL me fez reportar ao que Junqueira (2013) fala sobre a ação de toda uma coletividade escolar, que inclui o professor na luta pela garantia que sua “normalidade” não seja ameaçada. O autor destaca que

seria necessário perceber que não são apenas os (as) alunos (as) que vigiam cada garoto ‘afeminado’, mas sim a instituição inteira. E todos (as) o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos (as). E mais: ‘vira homem!’, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado, ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. Assim, um professor, que aos berros, cobra de um aluno que vire ‘homem’ pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero (JUNQUEIRA, 2013, p. 488).

Nessa atividade para se pensar uma situação hipotética, os sujeitos da pesquisa apresentaram um retrato da realidade nacional. Os sujeitos assumiram três posturas diante desta situação hipotética: omissão, sob o argumento de que não sabe falar sobre o tema;

medidas pontuais, conversando com os envolvidos; manifestação de seus preconceitos, discriminando ainda mais a criança ou jovem vitimado.

Para além de uma trajetória de silenciamento que a política educacional brasileira vem percorrendo para com a homofobia, penso que discursos como esses que pude ouvir nesta pesquisa, e que ecoam em outras pesquisas nacionais (JUNQUEIRA, 2013; SILVA, 2010; NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009) indicam uma proposta de formação focada na *heteronormatividade*, sem uma problematizadora educação para a diversidade. Como afirma Junqueira (2013, p. 494), “a escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos”. A diversidade sexual, bem como a diversidade étnico-racial e todas as dimensões da diversidade não estão sendo pensadas de forma articulada para que se forme professores que atuem como transformadores da escola colonizada, que mantém um preconceito transversalizado sobre aquilo que está fora de seu espectro de normalidade.

4.2 A matriz colonial do preconceito

Venho tentando entender, ao longo desta tese, como as múltiplas dimensões da diversidade podem ser pensadas em uma perspectiva de formação de professores para a diversidade, no contexto de Grajaú. Ao analisar os discursos dos sujeitos, percebo que esta diversidade é atravessada pela *colonialidade* do saber, do poder e do ser, característica dos países latino-americanas, que sofreram influências de um padrão europeu de conhecimento, de relações de poder, de modos de vida e principalmente de concepção de “indivíduo normal”.

Parece-me que em Grajaú esta *colonialidade* se reproduz nos meios sociais, e principalmente nas escolas, classificando negros, índios, homossexuais, mulheres e outros sujeitos que não se encaixam na ideia colonial de “indivíduo normal”, como inferiores. Nesse interim, foi preciso acionar a noção de transversalidade e multidimensionalidade da diversidade, como um processo de diferenciações, para tentar entender o processo de formação de professores.

No entanto, uma fala em particular, me fez atentar para que esta transversalidade e essa multidimensionalidade não é acionada apenas quando pensamos o respeito e a compreensão da diversidade. A categoria *colonialidade* nos permite perceber que os

preconceitos, estereótipos, discriminações, inferiorizações, silenciamentos e invisibilidades desses sujeitos “fora da normalidade” colonial, funcionem, também, em uma mecânica transversal e multidimensional. A lógica colonial de classificação e hierarquização é a mesma para os processos discriminatórios. E isso se fez presente em uma fala particular, de PEDRO sobre a questão da homossexualidade:

Porque o negro nasceu negro; o nordestino nasceu nordestino; o índio nasceu índio; o pobre não é pobre porque quer; já o homossexualismo, eu não sei se é opção, se ele está preso aquilo, é algo que eu não consigo definir. Sabe que toda criança tem a fase do ‘por quê’, ‘Por que isso? Por que aquilo?’, eu sou assim, eu sempre questiono, ‘se isso é certo, por que é certo’. E eu vejo o normal não como o certo. Porque o normal é relativo, se muitos fazem é normal, se poucos fazem não é normal. Eu considero o homossexualismo como uma coisa não correta (PEDRO).

PEDRO, talvez de uma forma não intencional e não discriminatória contra todos os grupos sociais que citou, acionou, em única frase, o fundamento que subjaz o preconceito de herança colonial no Brasil. Há, nas entrelinhas dessa formação discursiva, uma ideia de que existe uma condição naturalizada de inferiorização. O negro não pode ser o branco, porque ele “nasceu” negro; assim como o nordestino nunca poderá ser paulista, pois ele “nasceu” nordestino; o índio jamais poderá deixar de ser índio. É a lógica da escravidão, é a lógica do extermínio dos índios (que sequer teríamos certeza se tem alma), é a lógica dos grupos radicais contemporâneos, que querem dividir o Brasil ao meio, porque acreditam que o nordestino é o atraso do país e isso só será solucionado, arrancando o nordeste do Brasil. Embora PEDRO traga uma interpretação diferenciada dessa lógica acerca do pobre e do homossexual, na lógica colonial esses grupos também nunca deixarão de ser o que são.

Existe uma transversalidade e uma multidimensionalidade no preconceito, mas penso que uma lógica de normalidade colonial atravessa as concepções que temos sobre negros, índios, nordestinos, homossexuais, pobres, mulheres, pessoas com deficiência e afins. A matriz colonial do preconceito fundamenta os discursos que encontramos nesta tese sobre esses sujeitos, na cultura brasileira, grajauense, na família, nas escolas, nas igrejas, na rua, nas mais variadas relações sociais que estabelecemos. Essa matriz subjaz o estranhamento, que estou analisando desde o caso da creche da UFBA, na introdução desta tese, até as falas dos sujeitos em Grajaú.

A ideia de uma “natureza inferior” é oriunda da tentativa de exploração do processo histórico de expansão do imperialismo europeu. Foi utilizada na dominação da América, da África e de alguns países asiáticos. Tal dominação se dava pela força e uso do poder de guerra, como também pelo saber. Assim, os elementos como raça, etnias, gênero, sexualidade,

territorialidade foram “naturalizados” e hierarquizados, de forma que pudesse se estabelecer uma classificação social que dividisse o mundo entre superiores (com os atributos “naturais” europeus”) e os inferiores (com os atributos “naturais” das colônias). Quijano (2010, p. 118) aponta que “o papel que cada um desses elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição do poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a ‘natureza’. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais”. Esta é a origem da ideia de “natureza” das categorias sociais na matriz colonial de preconceito. Por isso, PEDRO recorre à expressão “nasceu” para expressar algo irremediável. Ou, como outros sujeitos expressaram, ao longo da pesquisa, “vem de berço”. Trata-se de um “mito metafísico”, nas palavras de Quijano (2010, p. 119), “não se trata em rigor de nenhuma história ou nem sequer de um mito histórico: postula estado de natureza, com indivíduos que não possuem entre si genuínas relações sociais [...] ou seja, como se fossem relações definidas previamente num reino ôntico, a-histórico ou trans-histórico”.

Pensar a formação de professores para a diversidade, implica pensar a matriz colonial do preconceito. A forma histórica como lidamos com as diferenças atua na estruturação da escola, no estabelecimento do currículo, nas práticas pedagógicas, nas relações escolares entre alunos e entre aluno e professores. Concepções naturalizantes da diferença, como PEDRO pontuou, estão no cerne das questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, geopolítica, todas elas engendradas pela *colonialidade do poder, do saber e do ser* (CASTRO-GÓMEZ, 2012). Penso que a *problematização* das relações de diferenciações marca outra postura frente a diversidade, para além da matriz colonial do preconceito. Esta *problematização* envolve entender as múltiplas dimensões da diversidade e seu aspecto transversal. Visa lutar pela destruição do “mito metafísico da inferioridade de origem” (ARROYO, 2012).

Nessa perspectiva, além da questão étnico-racial de negros e índios, e da questão da sexualidade, outras questões foram investigadas. Apareceram nos discursos dos sujeitos, com menor destaque. Isso ocorreu, não pela pouca importância dos temas, mas pela menor proximidade dessas questões para a cultura grajauense. Porém, esses temas, como venho afirmando, compõem uma multidimensionalidade que caracteriza a abordagem da diversidade. Destaco três temas: a questão da mulher, envolta no debate sobre gênero; a questão da pessoa com deficiência; e a questão geopolítica, que traz a discussão das relações que se estabelecem entre centros e periferias.

A questão da mulher foi sugerida por uma aluna e foi debatida com os alunos do curso de Ciências Naturais. Porém, não teve grandes divergências em relação a um discurso

atualmente mais aceito acerca dos direitos conquistados pelas mulheres frente a nossa herança patriarcal. A questão da pessoa com deficiência, embora não tenha sido tratada sistematicamente com os alunos, apareceu ao longo da pesquisa como uma problemática pensando a realidade das escolas de Grajaú. E a questão da geopolítica foi uma proposta inicial que serviu para problematizar o lugar que ora ocupamos como centro, ora como periferia, a depender das relações de poder estabelecidas. Analiso essas três questões tomando como referência a matriz colonial do preconceito, que também se apresentou na questão étnico-racial e na questão da sexualidade.

A questão da mulher, transversalizada pelo debate das relações de gênero, foi debatida em torno de duas nuances que envolvem o lugar da mulher em Grajaú: moralismo e conquistas de direitos/deveres. Os alunos, principalmente as alunas, apresentaram um quadro da cidade marcado pelo aspecto de um moralismo sobre as mulheres, que determina “o que é certo e errado para a mulher” grajauense. É um código de conduta específico para mulher, denotando um exercício de poder a partir do marcador do gênero. Assim, para que a mulher grajauense seja respeitada ela deve se comportar sob esse código de conduta que se difunde na cultura local.

Nesse sentido, ouvi relatos que atestavam que “mulher não pode casar com homem mais velho, que é mal vista” ou “mulher não pode morar só” ou “mulher separada é mal vista”, vira a “rapariga” (MARINA). MARINA resume seu lugar de mulher em Grajaú afirmando: “Eu me vejo como fraca!”. Ainda há relatos como o de DANIELA: “Se você está casada, tem que ter filhos, quase todo mundo aqui pensa assim”. Ainda ouvi outro relato que dizia que sofria “preconceito por casar nova”. O código de conduta ainda considera que se “a mulher engravida sem casar é considerada uma vadia”. Esse código é repleto de proibições e cerceamento para a ação da mulher, é uma questão marcada pelas relações de gênero: “com a mulher não pode!”. A mulher é regulada pelo moralismo.

E esse código, ao regular o que é ser mulher em Grajaú, regula também o que é ser homem. Como afirma DANIELA: “Meu esposo é mal visto como submisso porque me ajuda em casa”. Os sujeitos relataram que percebem que estes lugares predefinidos para mulheres e para homens são passados pelos pais, faz parte da educação familiar. É uma transmissão geracional. Eles até identificaram que há, em vigência, um choque de gerações que, atualmente, as mulheres de Grajaú lutam muito contra esse código de conduta, embora outras defendam e não questionem o acúmulo de deveres que se impõe à mulher.

Castell (2010, p. 169) destaca que “o patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar”. Entretanto, contrariando um lugar de submissão que esta estrutura tenta imputar historicamente sobre a mulher, após a maior visibilidade das lutas da mulher, do movimento feminista, após as conquistas na liberdade sexual, no campo do trabalho, Castell (2010) analisa que o patriarcalismo está em crise. Essa crise pode ser refletida, por exemplo, nos discursos inconformados das alunas frente ao código de conduta para a mulher grajauense. As alunas, mulheres jovens, com estudo, com certa independência financeira, com acesso aos seus direitos, questionam o lugar de submissão e ignorância que lhe é destinado na cidade.

É curioso que, em algumas falas inclusive, transpareceu que a religião tinha uma forte influência sobre esse código de conduta. Todavia, diferentemente do que ocorreu no debate religião frente a questão da sexualidade, no que diz respeito à questão de gênero, as alunas se demonstraram mais críticas, frente alguns preceitos de suas religiões. Em parte, analiso que essa “liberdade” se deve ao fato delas estarem defendendo um direito que lhe é próprio, uma marca de individualismo. Embora, na religião também se tenha espaço de liberdade.

O acirramento nas relações de gênero, nos discursos dos sujeitos, se dá quando analisamos as questões que envolvem direitos e deveres das mulheres. Como destaca Castell (2010), as conquistas das mulheres, principalmente no mercado de trabalho, não necessariamente foram sinônimo de aumento de liberdade. Ocorreu uma sobrecarga de deveres sobre a mulher, que além de ser responsável pelos cuidados com os homens e filhos, mantém uma atividade externa, fazendo a mulher ter “quádruplas jornadas diárias (trabalho remunerado, organização do lar, criação dos filhos e a jornada noturna em benefício do marido)” (CASTELL, 2010, p.170). O mundo contemporâneo viu um ligeiro aumento de direitos por parte das mulheres, mas não viu nenhuma diminuição da carga de deveres. A relação de gênero, estabelecida pela desigualdade, se mantém. Os direitos e deveres dos homens permaneceram inalterados.

Nesse sentido, o entendimento desse processo de conquistas precisa ser pautado no debate sobre relações de poder, entendendo o movimento relacional. Araújo (2005, p. 43), baseada nos estudos de Joan Scott, afirma que “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e também um modo primordial de dar significado às relações de poder”. A autora ainda destaca que a luta das

mulheres, a fim de fugir de armadilhas, como a apenas conquistar direitos, em detrimento de alterações no status quo do homem, deve ser na busca pela “igualdade na diferença”. Afirma:

Não obstante, a grande conquista do projeto feminista igualdade na diferença foi a possibilidade de mudança nas relações de gênero, na medida em que as mulheres (e os homens) puderam se libertar dos velhos estereótipos e construir novas formas de se relacionar, agir e se comportar. Essa possibilidade tem permitido aos homens se libertarem do peso do machismo e às mulheres se libertarem do imperativo do feminino, ambos podendo ser sensíveis, objetivos, fortes, inseguros, dependentes, independentes, com liberdade e autonomia, e não seguirem imperativos categóricos determinados pelo gênero. É assim que se concretiza a idéia de gênero como construção social. Nessa perspectiva, a reconstrução do feminino leva necessariamente à reconstrução do masculino. Essa relação nunca será uma relação sem conflito; ao contrário, será sempre um espaço de luta e tensão dialética, onde estão em jogo diferentes poderes e desejos. Por isso, é importante que homens e mulheres, nas suas experiências subjetivas, possam exercitar a lógica, a razão, a intuição e a sensibilidade para construir novos valores e novas formas de se relacionar na vida afetivo-sexual, no casamento, na família, no trabalho, enfim, em todas as relações sociais (ARAÚJO, 2005, p. 48).

Esse prisma das relações de gênero, permeado pela luta pela igualdade na diferença, apresenta novas significações para aquilo que os sujeitos trouxeram a respeito das relações de direito e deveres entre homens e mulheres. ANDRESSA, por exemplo, afirma que não está certa que as conquistas das mulheres proporcionaram vantagens para as mesmas. Segundo ela, “é ruim se ela faz, e se não faz. Não fiquei satisfeita com esse lugar!” (ANDRESSA). A referida aluna está falando que, mesmo com as conquistas de direitos, ainda há um moralismo sobre a mulher que a julga, fazendo com seja “mal vista” pela comunidade local, caso assuma atitudes mais liberais, ou seja, “mal vista” pelas outras mulheres liberais, caso prefira se manter em uma postura mais conservadora. ANDRESSA faz uma crítica a uma suposta ambiguidade que configura o lugar da mulher nos dias de hoje.

PEDRO também se mostra reticente quanto aos “novos” comportamentos permitidos às mulheres: “As pessoas mais velhas vão ver como exacerbação. A mulher está fazendo as coisas erradas que os homens faziam” (PEDRO). Percebe-se nessas falas que as conquistas de direitos não se consolidam devido a, ainda presente, imposição de deveres, marcados pelo moralismo da comunidade local. Houve quem assumisse uma postura mais liberal: “Eu concordo, mas a mulher continua com responsabilidade na casa” (CARLOS). CARLOS faz a crítica de que a mulher precisa garantir seus direitos, mas essas conquistas devem acompanhar a divisão de deveres com os homens. Como afirma SUZANA “as mulheres conquistaram direitos, mas os homens não mudaram”. ELZA defendeu as conquistas das mulheres, argumenta que ainda precisam conquistar mais:

A mulher ocupa hoje um papel que há muitos anos jamais pensava ocupar. Hoje muitas mulheres ocupam papéis importantes e até mesmo fazem coisas que muitos homens não fazem, pois além de mulheres, são mães, esposas e amigas. Mesmo com grandes avanços em relação ao valor feminino, muitas mulheres ainda são desvalorizadas. Porém, aos poucos pretende-se acabar com essa história de desigualdade entre homens e mulheres (ELZA).

Os debates sobre a mulher ficaram envolvidos nessas duas nuances (moralismo e direitos/deveres) e ambas se relacionaram na construção de uma percepção do lugar da mulher em Grajaú e dos movimentos de mudanças e manutenção deste lugar. Especificamente sobre o texto proposto por uma aluna, o debate não se tornou tão profícuo, porque houve um entendimento, talvez ainda marcado por certo moralismo, sob o signo “puta”, utilizado de forma literária pela autora. Todos os alunos entenderam o texto pelo aspecto conotativo do termo, o que deturpou sua interpretação. Mas a partir do debate, configurou-se uma disputa nos discursos grajauenses, por um lado, a manutenção de um código de conduta patriarcal e conservador; por outro, a luta de algumas mulheres e homens para modificar seus lugares preestabelecidos historicamente pela família e pela religião, visando estabelecer relações mais iguais, respeitando suas diferenças.

Pensando a formação de professores para a diversidade de gênero, esses debates foram salutares, na medida em que estimulam os professores a se repensarem como agentes transformadores no combate às desigualdades de gênero no município. Em especial, a escola em uma perspectiva transformadora e problematizadora, funcionaria como um espaço de questionamento do engessamento nas relações de poder por gênero, que mantém a cultura patriarcal, que aloca as mulheres em um lugar de submissão aos homens. Novas gerações estão sendo formadas, o acesso de meninas e jovens às escolas se dá de forma igual, mas as pedagogias que são trabalhadas nas escolas podem funcionar a partir de uma ótica que valorize a mulher e busque a igualdade na diferença.

Outra questão que ganhou preocupação por parte dos sujeitos diz respeito à geopolítica. Essa questão se apresentou, principalmente, por uma divisão social marcada pelo lugar. O lugar onde você nasceu e o lugar onde você mora lhe define socialmente. Em Grajaú, esse preconceito se faz presente em relação aqueles sujeitos que vêm do “sertão” (zonas rurais do município) e aqueles que residem em bairros periféricos (considerados violentos por serem marcados pela pobreza).

Essa discussão tem importância para a questão central desta tese, na medida em que aponta uma perspectiva de espacialidade entre os sujeitos. Boa parte de toda discussão da tese é feita com os sujeitos se colocando frente aos “outros”, falando sobre o racismo contra “os

negros”, sobre o preconceito relativo “aos índios”, sobre a discriminação contra “os homossexuais” e passam a ser os “outros”, nordestinos, interioranos, sertanejos, pobres. Esse exercício de se pensar como objeto da discriminação amplia o debate dentro da matriz colonial do preconceito, apontando que as relações de poder que estipulam normais-anormais, centro-periferia são construções históricas e sociais. A agência por parte dos sujeitos, quando estão falando, por exemplo, sobre o preconceito dos sulistas contra os nordestinos no Brasil, funciona na tentativa de desconstrução desse discurso excludente.

CESAR destaca que existe muita emigração de pessoas do centro-oeste e sul do país para Grajaú. Geralmente, essas pessoas chegam com uma percepção negativa do nordeste, do Maranhão e de Grajaú. Isso faz com que os grajauenses acionem sua identidade de nordestino para se defender. Essa identificação também foi bastante acionada quando estavam discutindo o caso do advogado paranaense, que fez declarações preconceituosas contra os nordestinos¹⁹, em especial, contra os maranhenses. Acusaram o advogado de ser preconceituoso, discriminatório, racista e todas as acusações possíveis. Alguns até concordaram com as críticas que foram feitas, mas não aceitaram de onde elas partiram. Em uma atitude de auto-proteção. Afirmaram que aquelas críticas só poderiam ser ditas pelos próprios maranhenses ou nordestinos. Porém, quando desloquei o debate para a questão de um preconceito com marcas geopolíticas por parte deles, as falas já mudaram. O mecanismo de acusação e auto-defesa funcionou muito bem entre os sujeitos.

Sobre a questão dos bairros, por exemplo, foi relatado pelos sujeitos que existe uma divisão social na cidade, transfigurada pelos bairros. O bairro “Canoeiro” seria formado pela periferia negra e por pessoas pobres oriundas do êxodo rural, enquanto o bairro “Centro” seria formado pela elite histórica da cidade. Essa divisão social, segundo alguns sujeitos, atuava no estabelecimento dos laços afetivos dos discentes da UFMA. A sala de aula se dividia em grupos e esses grupos eram definidos pelos bairros/status social. ENEIDA afirma que essa rivalidade é histórica em Grajaú e sempre foi marcada pelo preconceito social existente na cidade. A aluna expõe, ainda, que os bairros mais pobres e negros da cidade são marcados pela violência devido a “péssima infraestrutura desses lugares”. Milton Santos (2010, p. 585) salienta que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”. Essas desigualdades sociais e econômicas apresentadas nos bairros de Grajaú refletem a organização mundial fundamentada nas relações capitalistas.

¹⁹ Conforme reportagem inserida no APÊNDICE 09.

Além das questões geopolíticas que envolvem a estratificação socioeconômica de Grajaú por bairros, outra temática diz respeito à percepção que os moradores da cidade têm em relação aos “sertanejos” (grajauenses que têm origem nas zonas rurais do município). LUCIO destaca que sofreu preconceito quando veio do “interior”, por ser de uma “família bem humilde”, As pessoas os discriminavam como inferiores, “minha mãe me conta muitas histórias e inclusive ela teve depressão por causa do tratamento que nos davam aqui na cidade”. Ela, inclusive, relata que esse preconceito partiu das pessoas que se consideravam “a elite do Canoeiro” (que é o bairro popular). Esse caso mostra como as entranhas das relações sociais são marcadas por classificações e hierarquizações que conduzem a um lugar de inferioridade para alguns grupos, em relação aos outros, bem como nos mostram Elias & Scotson (2000), em seus estudos. Essas relações desiguais e marcadas por preconceitos eram facilmente observadas pela dinâmica de relação dos alunos no campus. Às vezes, você percebe um aluno mais isolado ou grupos identificados pela sua origem “sertaneja”, configurando uma identidade de resistência, como nos lembra Castell (2010).

Castells (2010) avança na análise dos processos de subjetivações e identitários ao situá-los na atualidade, em um mundo organizado em rede. O autor afirma que “[...] vivenciamos no último quarto do século o avanço de expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes” (CASTELLS, 2010, p. 18). Nesse sentido, aquilo que Cardoso Oliveira (2006) discute como a liberdade de manipular nossas identidades sociais na esfera moral da cultura, se intensifica na sociedade em rede, onde as lutas se expandem até as relações mais capilares. O que temos, atualmente, é um boom de identidades que se fundamentam em saberes-verdades dos mais variados e infinitos. Os marcadores culturais que constituem um sujeito se multiplicam em cada “detalhe”.

Castells (2010, p. 22) entende por identidade “[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados”. Assim, o sujeito possui identidades múltiplas, que dialogam entre si no processo de luta e manejo. O aluno, por exemplo pode ser sertanejo, negro, homossexual. Mas em um mecanismo de resistência frente à exclusão por parte da cidade diante de sua condição “sertaneja”, ele pode se agrupar com outros sertanejos, sem que necessariamente exista semelhanças entre suas outras identidades. Para este autor, podemos tipificar os processos identitários em três percursos: legitimador, resistente ou de projeto. A identidade legitimadora é aquela estabelecida no sujeito a partir das instituições dominantes da sociedade. Consiste no

processo de normalização e disciplinamento, onde o sujeito se constrói a partir de uma moral estabelecida. Aqui, tratando especificamente daquilo que ouvimos de Grajaú e analisando a matriz colonial do preconceito, podemos identificar: homens, brancos, heterossexuais, cristãos. A identidade de resistência é aquela que é produzida a partir de situação de desvalorização e estigmatização de alguns grupos sociais, por parte das instituições dominantes, fazendo com que os sujeitos se agrupem em trincheiras de luta e defesa de seus marcadores culturais. Podemos identificar: índios, negros, sertanejos, mulheres, homossexuais. A identidade de projeto é a construção de uma nova identidade, através do processo de resistência, a fim de reestruturar a sociedade com a afirmação de outras identidades fora as pré-estabelecidas. Em destaque no município, penso que podemos identificar: os *Tentehar*, os quilombolas, por exemplo. Castells (2010) aponta que esses três processos identitários são circulantes, assim a identidade de resistência pode se transformar em uma de projeto e posteriormente em uma legitimadora, precisando assim da análise do contexto histórico para identificá-las.

Por fim, ainda pensando as outras questões da diversidade que aparecem nos discursos dos sujeitos, além da questão de gênero e geopolítica, tem-se a situação das pessoas com deficiência em Grajaú. Na questão da pessoa com deficiência, o foco está no processo de inclusão escolar em andamento no cenário nacional, estadual e local. Como venho pesquisando e pensando o processo que se consolida como “educação inclusiva”, acredito que a proposta de inclusão de pessoas com deficiência em “escolas regulares” ainda carece de uma maior *problematização* acerca de conceitos fulcrais nesse processo, como: deficiência, normalidade, especial, regular, inclusão/exclusão (ALCÂNTARA, 2013). Pensar uma *problematização* da diferença para pensar uma inclusão para além do acesso e permanência, implica em pensar nossa sociedade e nossas relações de poder classificatórias e hierarquizadas, que também pela matriz colonial do preconceito, determina um lugar de “outro” à pessoa com deficiência.

Em Grajaú, tive acesso a dados que apontam um cenário bastante defasado em relação a essa discussão. O poder público de Grajaú ainda está medindo esforço para superar modelos educacionais baseados na exclusão e segregação da pessoa com deficiência. Ainda se desresponsabiliza do processo educacional de crianças com deficiências, delegando às instituições filantrópicas o papel de “educar e cuidar” dessas crianças. Existe uma tentativa, em curso, de reverter essa situação nos próximos anos. Porém, me parece que a situação da

educação da pessoa com deficiência em Grajaú ainda está buscando se tornar algo que já está sendo posto em cheque, como é o caso da política de inclusão.

Enquanto realizava a pesquisa, pude orientar uma monografia de uma aluna de graduação do curso de Ciências Humanas acerca da educação especial no município. Esse interesse dessa futura professora, que inclusive já atua na área, além da manifestação de outros alunos quando a questão da inclusão, apontam para uma perspectiva de futuro em que esse tema poderá ser melhor debatido na sociedade grajauense. RAFAEL, por exemplo, relata uma experiência de observação em algumas escolas que atuam na perspectiva inclusiva, destacando uma diferença visível, segundo ele, entre uma escola comunitária da zona rural e outras da zona urbana. Sobre a escola comunitária ele relatou:

Foi observado que na escola não existe nenhum material para trabalhar com essas crianças, mas eles frequentam a escola e tem uma interação com os colegas de suas turmas. Na hora do evento eles participaram das brincadeiras e notou-se que nenhum deles foram rejeitados pelos colegas, que é comum em tantas outras escolas da zona urbana. O que é de interessante nesta cena que presenciei é que em escolas públicas ou privada que tem materiais adaptados, treinamentos para professores lidar com esses alunos dificilmente ver-se crianças que tem necessidades especiais brincando com outras crianças que sejam especiais, pois as crianças especiais estudam em salas separadas das outras e geralmente são tratadas como coitadinhas ou incapazes pelos seus colegas e professores, o que foi de interessante foi ver que estas crianças da escola comunitária não eram tratadas como coitadinhas e eram respeitadas pelos seus colegas (RAFAEL).

ISABELA também coaduna com as observações de RAFAEL, com os dados que serão apresentados na monografia de minha orientanda e com a fala dos gestores municipais, afirmando que ainda há muito a se melhorar no atendimento educacional às pessoas com deficiência:

Uma grande questão que deve ser analisada diz respeito à garantia de acesso a educação para portadores de necessidades especiais, pois podemos perceber que as instituições escolares de Grajaú não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para atendê-los de forma acolhedora e humanizadora. Penso que ao falar sobre educação para a diversidade, tenho que entender que essa diversidade não se limita apenas a questão racial ou social, mas inclui todos aqueles que são excluídos devido a algumas limitações, dessa forma, deve haver uma discussão mais abrangente sobre essa questão, pois a educação é um meio de transformação e tal transformação só é possível através da inclusão (ISABELA).

Como destaquei em outra oportunidade (ALCÂNTARA, 2013), penso que essa transformação que menciona ISABELA passa, inicialmente, pela *problematização* da escola regular, pela *problematização* da formação de professores para “alunos normais” e pela *problematização* de nossa organização social baseada no ideal de normalidade.

Pessoas com deficiência, pobres, mulheres, homossexuais, índios, negros ainda não fazem parte da noção pedagógica de sujeito nos cursos de formação de professores. Como destaca Arroyo (2012), uma outra pedagogia, voltada para esses “outros”, poderá ser o primeiro elemento que possibilite que a educação e a escola funcionem como agentes transformadores.

Nesse sentido, penso que a multidimensionalidade da diversidade é o aspecto principal para se propor uma educação para a diversidade. Além disso, a matriz colonial do preconceito, deflagrada por nossa *colonialidade* de poder, saber e ser, é um ponto a ser problematizado na nossa organização social, como brasileiros, maranhenses e grajauenses. Quando se propõe a refletir sobre os desafios para a formação de professores para a diversidade em Grajaú, essa matriz colonial e a multidimensionalidade da diversidade local funcionam como propulsores da desconstrução da escola colonizada racista, homofóbica, sexista, etnocêntrica, que historicamente excluiu, segregou, inferiorizou, silenciou, invisibilizou os grupos sociais que marcam a maior riqueza de Grajaú, que é sua diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tijolo.

Há quem faça dele muro.

Há quem faça dele ponte.

(Ebbios, Do respiro das coisas III)

A proposta desta tese foi analisar os desafios que a UFMA tem para com a formação de professores para a diversidade, no contexto de Grajaú. A tônica dos “desafios” foi enfatizada ao longo do texto, porque essa era minha principal preocupação. Não entender “queixas” de uma forma simples e aligeirada, como se fosse um levantamento, mas buscar entender “demandas” sociais a partir das leituras teóricas realizadas. Foi desafiante esse percurso, por entender que meu papel, como pesquisador, situa-se em um lugar diferenciado, buscando ir além dos que as percepções de alunos ou pares anunciam como problemas. Os desafios traçados ao longo dessas páginas são extensos e complexos e requerem cuidado em sua análise, a fim de não cair, também, em um mero rol de questões levantadas e suas soluções imediatas. Acredito que o signo “desafio” que pautou minhas intenções como pesquisador acompanharão esse texto e suas ressonâncias. A pesquisa não se trata de um fazer pautado nas conveniências sociais, institucionais e políticas. Cabe ao pesquisador ir além e buscar problematizar de forma consistente teoricamente aquilo que por muitas vezes não incomoda os outros ou que é tratado de maneira convencional por interesses políticos. Busquei cumprir esse meu papel e mesmo se tratando de um campo muito próximo a mim, tentei dar visibilidade a alguns elementos do nosso cotidiano que estão diariamente presentes nas nossas relações, mas não são reconhecidos ou são silenciados. Tentei fazer essas análises, compreendendo individualidades e processos históricos que conduziram os sujeitos a pensar e agir de determinadas formas. Também foi minha preocupação compreender os limites políticos e institucionais para operarem mudanças em questões que envolvem organização social e histórica do modo como lidamos com nossa diversidade.

O pesquisador deve se pautar na coragem da verdade. Na coragem de descobrir aquilo que se propõe, de se transformar a partir dessas descobertas e de escrever sobre essas transformações. Não por acaso, utilizei como epígrafe um trecho do diálogo de Sócrates com Alcibíades, em que o filósofo grego discorre sobre o cuidado de si/cuidado dos outros e sobre

os modos como o exercício com o pensar envolvem a prática da coragem com a verdade. Quando me propus investigar minha prática profissional e meu campo de atuação, através de uma metodologia participativa, estava desde sempre implicado com a pesquisa e com seus resultados. De alguma forma, estou em cada fala de cada sujeito, estou nas propostas pedagógicas dos cursos, estou nas minhas críticas, nas minhas análises, estou implicado em toda problemática desta tese e em suas repercussões. Conduzo essa minha agência com uma outra implicação, a partir do meu sentimento de pertença aos grupos sociais que historicamente foram tratados como os “outros” da sociedade. Carrego em mim a *outridade* e isso me impulsionou nesta tese a pensar sobre “nós, os outros”. Uno meu compromisso como professor de uma Universidade Federal localizada no interior do Maranhão, marcado pela desigualdade pautada na diferença, ao meu compromisso com “nós, os outros”, buscando abrir novos espaços de ocupação e valorização simbólica. Nesse sentido, pensar a formação de professores para a diversidade em um cenário tão rico como em Grajaú se tornou estratégico numa ação de pesquisa implicada socialmente.

Entender diversidade para mim nesta tese passou por compreendê-la imprescindivelmente a partir de suas múltiplas dimensões. Embora seja uma intenção marcada por uma amplitude e complexidade que certamente essas poucas páginas não deram conta, queria pelo menos esboçar o entendimento de como a multidimensionalidade da diversidade pode ser operada na pesquisa sobre formação de professores. Demandava, de acordo com meu campo, entender a diversidade em sua dimensão étnico-racial, sexual, de gênero, geopolítica, geracional, acerca da pessoa com deficiência. Tentar entender como essas dimensões são acionadas, em determinados momentos, isoladamente e, em outros, articuladas. Devido ao escopo reduzido de uma pesquisa de doutorado e a amplitude do tema, não avancei na análise das articulações, como se manifesta a *colonialidade* sobre a mulher negra ou sobre especificamente a lésbica ou sobre a mulher que anda de cadeira de rodas ou sobre a mulher indígena, são variantes, entre outras, que precisam ser aprofundadas. A partir do contexto de Grajaú, atravessado pela história da formação da sociedade brasileira, pude visualizar a matriz colonial do preconceito. Essa matriz unifica todos esses grupos, negros, povos indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, LGBT, em um lugar à parte do modelo ideal de sujeito normal até hoje presente em nossa *colonialidade* do ser, do homem branco, masculino, europeu, racional, heterossexual, cristão, burguês. É sobre essa matriz que a multidimensionalidade da diversidade se articula. Foi com esse propósito que busquei

entender a dinâmica dessas dimensões no contexto de Grajaú, buscando pautar a formação de professores.

No que tange a diversidade étnico-racial, busquei entender as duas dinâmicas que envolvem o lugar simbólico que negros e índios têm no município. Como negro, desde que cheguei a Grajaú já percebi que lá reproduzia o mesmo padrão nacional de desvalorização racial. O preconceito racial está presente no dia-a-dia da cidade, nos olhares, nas falas, nas piadas, na ausência dos negros em lugares de destaques no cenário político e social. O estranhamento não tardou a aparecer pelo fato de um negro estar chegando à cidade como professor universitário. Também pude ouvir relatos que o racismo está presente nas ruas e estabelecimentos da cidade, presente nas escolas seja nas relações entre alunos, seja na relação professor-aluno. O desafio foi sendo narrado pelos sujeitos, apresentando-se como uma questão central para o entendimento de nossa diversidade. Questões que envolvem a construção de identidades, bem como acesso a direitos, entrecruzaram-se com questões como o debate do sistema de cotas, de forma a desenhar um quadro que apresentou desafios para futuros professores pensarem a diversidade étnico-racial nas escolas grajauenses.

A relação com os *Tentehar* também se apresentou como um desafio para pensar a diversidade étnico-racial na formação de professores em Grajaú. Os conflitos históricos entre índios e não-índios, se não estão presentes atualmente de maneira violenta como foram anos atrás, hoje existe uma violência simbólica distribuída pelo município. Os grajauenses ainda mantêm uma visão colonial do índio como um selvagem primitivo que precisa se civilizar para ser aceito socialmente. Não foram poucas as histórias que eu ouvi sobre o preconceito contra os índios, alocando um lugar de inferioridade para eles. Outra marca da violência contra a cultura *Tentehar* se apresentou através dos discursos que defendem que esta já não existe mais. Alguns sujeitos apresentaram o ideário nacionalista que defendem que a miscigenação culminou com o fim das culturas indígenas. Para eles, os índios já não existem mais em Grajaú, a partir do momento em que eles estão vestindo roupas e se relacionando com os “brancos”. Existe uma tentativa de invisibilização dos *Tentehar* no município, de forma a anular suas diferenças para o padrão colonial. Essa invisibilidade já chegou nas escolas e ouvi relatos de que algumas crianças e jovens *Tentehar* estão negando sua cultura e seus valores a fim de não serem discriminados e serem aceitos socialmente. Comportamento esse, que muitas vezes é reforçado pelos professores e silenciado pelo poder público. Este é mais um desafio para se pensar a formação de professores para a diversidade em Grajaú.

No que diz respeito à questão da orientação sexual, o cenário desenhado pelos sujeitos da pesquisa revelou-se de grande preocupação quanto aos indivíduos que não são autorizados a manifestarem sua sexualidade. O discurso vigente e quase consensual acerca da homossexualidade é marcado por um preconceito e discriminação veementes. A *heteronormatividade* organiza a forma como os grajauenses classificam os sujeitos com outras orientações sexuais como sendo abjetos, dignos de “nojo”. A homofobia se manifestou articulada com doutrinas religiosas da Igreja Católica e das religiões evangélicas, que compõem mais de 90% da população do município. As doutrinas foram defendidas com base na fé e, tirando raras exceções, os sujeitos se mostraram absolutos e resistentes à possibilidade de problematizar seus preceitos e seus valores quanto à homossexualidade. Esse cenário também se desencadeia nas escolas, como relatado, apontando mais um desafio para pensar a diversidade na formação de professores. Assim, também foi quando se tratou da mulher, regida por um código moral de conduta local; com os “sertanejos” vistos como inferiores diante das pessoas da cidade; com os pobres de bairros periféricos, vistos como violentos e perigosos; com a pessoa com deficiência, vista como “coitada” e necessitada de cuidados especiais. Esses sujeitos foram aos poucos montando um agrupamento de “outros” no contexto de Grajaú, mercedores do estranhamento social e do processo histórico de exclusão, silenciamento, inferiorização, invisibilização por parte do Estado.

A UFMA quando se instalou em Grajaú assumiu um compromisso com essa realidade social. Como diz o lema da atual administração da universidade, somos “a universidade que cresce com inovação e inclusão social”. Pois, esses desafios estão diante da universidade, entrando cada dia mais em suas salas de aula, demandando projetos pedagógicos voltados para essa *outridade* e formação de professores que busquem lidar com essa diversidade. Analisei, através dos documentos e ações, que a UFMA ainda não assumiu essa responsabilidade e com cinco anos em Grajaú, institucionalmente, ainda nega seu papel diante desses desafios. Existem ações pontuais de alguns docentes que se voltam, pelo seu histórico, para questões da diversidade. As contingências políticas e institucionais que levam a essa ausência da universidade são analisadas pela vinculação da instituição com as perspectivas da política nacional de educação, que é baseada em ambiguidades e silenciamentos, e não em *problematização*, diante de nossa diversidade.

Novamente afirmo minha implicação nessa ausência, assim como estou implicado nesses desafios. Concluo essa tese, pensando com o poeta Ebbios, “há tijolo”, o que faremos com eles é definido pela forma como nos relacionamos com os outros. A universidade pode

levantar muros para que eles não entrem e para que não os vejamos ou pode construir pontes para que outras relações se estabeleçam, convocando-nos a repensar nossas diferenças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Entrevista**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br>. Acessado em: 14/01/2015.

ALCÂNTARA, Ramon. **Os desafios de incluir a creche na educação inclusiva**. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia. Brasília: CFP, 2009.

ALCÂNTARA, Ramon. **A ordem do discurso na educação especial**. São Luís: EDUFMA, 2013.

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. **“Ser como o branco, não é ser o branco”**: dinâmica de controle e transgressão nas relações interétnicas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 9, n.2, p. 575-585, 2001.

ARAÚJO, Daisy Damasceno. **“Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola”**: o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2005.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício. **Etnicidade**. In: ABA. Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa. Salvador: ABA/EDUFMA, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. (org.). Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: _____. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais, apresentação. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais, orientação sexual. Brasília: MEC, 1998c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais, pluralidade. Brasília: MEC, 1998d.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Programa Incluir**: documento orientador. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Banco de teses da CAPES**. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/> Acessado em: 03 de Junho de 2014a.

BRASIL. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acessado em: 30 de Maio de 2014b.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2011.

CAPELO, Maria Regina C. **Desigualdade, educação e inclusão**: implicações e provocações. In: LIMA, Angela Maria de Sousa et al. (orgs). *As desigualdades e suas múltiplas formas de expressão*. Londrina: EDUEL, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Los avatares de la crítica decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 16, Enero-Junio, 2012.

CIEGLINSKI, Amanda. **A exposição do diferente**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/>. Acessado em: 20/12/2014.

CNTE. Entrevista: educação e diversidade, direito e ação afirmativa. **Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez., 2013.

COELHO, Elizabeth Maria B. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

COELHO, Elizabeth Maria B. Educação escolar indigenista: o específico e o diferenciado em questão. **Anais da VI Reunião de Antropologia do Mercosur**. Montevideo: Universidad de La República, 2005.

COSTA, Warley da. **Currículo de produção da diferença**: “negro” e “não negro” na sala de aula de história. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 27, Maio, 1978.

DELEUZE, Gilles. **Post-Scriptum sobre as sociedades de controle**. In: _____. Conversações: 1972-1990. São Paulo: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Volume 2. São Paulo: 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rizoma**. In: _____. Mil platôs, vol. 1. São Paulo: 34, 1995b.

DUEK, Viviane. **Educação inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sexo, poder e a política da identidade. **The Advocate**, n. 400, 7 de agosto de 1984.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRANÚZZIO, Patrícia. **Processo de significação de professores sobre a homossexualidade em um programa de formação continuada na escola pública**. Tese de

Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2012.

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

IBGE. **Cidades**: Grajaú. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acessado em: 03/11/2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez., 2013.

LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACIEL, Edgar. **A cada hora, um gay sofre violência no Brasil**. Disponível em: www.oestadao.com.br Acessado em: 14/12/2014.

MARANHÃO, H. S. Ponce. A Diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental): Questões Prévias. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 02, p. 20-29, 2000.

MARTINS JÚNIOR, Edson. **Cultivações interculturais**: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos de disputas e possibilidades curriculares. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais, projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORENO, Alejandro. **Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social.** In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 02, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2006.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Brasília: IPEA, 2003.

PASSARINHO, Nathalia. **Dilma Rousseff manda suspender kit anti-homofobia, diz ministro.** Disponível em: www.g1.com.br Acessado em: 06/12/2014.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, Jan/Jun, 2004.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Renata de Melo. **Por uma política de ação afirmativa na educação básica**. In: BRAGA, Maria Lúcia; SILVEIRA, Maria Helena (orgs.). O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: SECADI/UNESCO, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **O lugar e o cotidiano**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SARDINHA, Edson. **Um homossexual foi assassinado a cada 28 horas no Brasil em 2013**, diz pesquisa. Disponível em: www.congressoemfoco.com.br. Acessado em: 01/12/2014.

SBT. **SBT Repórter**: violência contra homossexuais no Brasil (1998). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5MgTYozE3Xc>. Acessado em: 14/01/2015.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Katiene. **Formação continuada em serviço**: um caminho possível para a ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

SILVA, Kelly da. **Formação de professores e currículo**: gênero, sexualidade e identidade em questão. In: FERRARI, Anderson (org.). Sujeitos, subjetividades e educação. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010.

SOARES, Luis. “**Desempenho do cotista é superior ao do não-cotista**”. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/06/desempenho-do-cotista-e-superior-ao-do-nao-cotista.html>. Acessado em: 01/11/2014.

SOARES, Marco Antonio. Direito à educação e ação afirmativa: condições para alterar a desigualdade. **Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez., 2013.

SOUZA, J. et al. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRINIDAD, Cristina. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaço de educação infantil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

UFCG. **Ipea: cotistas têm melhores notas em universidades**. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7102. Acessado em: 01/11/2014.

UFMA. **Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Ciências Humanas**. São Luís, 2010.

UFMA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia do Campus de Grajaú**. São Luís, 2013a.

UFMA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Química do Campus de Grajaú**. São Luís, 2013b.

VARGENS, Dayala Paiva; FREITAS, Luciana Maria. Pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma diversidade de vozes. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 2, Jul./Dez. 2009.

VENERE, Mario. **Projeto Açaí**: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011.

APÊNDICE 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de minha pesquisa de doutorado. O objetivo da pesquisa é analisar a formação de professores para a diversidade. Tem como justificativa a necessidade de se compreender os discursos dos professores em formação, bem como dos professores formadores sobre este assunto.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, _____ de _____ de 2013

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 02

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA**

ATIVIDADE

Faça uma análise crítica do filme “Vista minha pele”, fazendo suas considerações sobre a relação entre o racismo no Brasil e o papel da Educação. Aponte nesta análise sua opinião sobre a política de cotas raciais para a Universidade, destacando os fundamentos que embasam tal opinião.

Ficha técnica do filme:

Título: Vista minha pele

Caráter: vídeo ficcional-educativo

Vídeo: curta-metragem

Duração: 15 minutos

Roteiro: Joel Zito Araújo & Dandara

Direção: Joel Zito Araújo

Produção Executiva: Lilian Solá Santiago

Direção de Produção: Daniel Solá Santiago

Produção: Casa de Criação

Patrocínio: CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

APÊNDICE 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

ATIVIDADE

Partindo da reportagem abaixo, elabore possíveis relações entre o sistema de cotas raciais para negros na UFMA e o caso de racismo na universidade.

REPORTAGEM

Daí de César o que é de César

Dentro desse cenário, surge de forma polêmica, à temática das cotas, levantando discussões acerca de sua real benevolência.

Johnata da Cruz Matos

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. E nas palavras de Immanuel Kant que podemos observar a importância da educação como forma de estabilidade financeira e ascensão social, entre outras mais. Dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC) comprovam um aumento considerável na procura por vagas nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas e por consequência a inserção no mercado de trabalho que urge por mão de obra competente e habilitada. Dentro desse cenário, surge de forma *polêmica*, à temática das cotas, levantando discussões acerca de sua real benevolência.

A princípio temos que ratificar o fato de que a desigualdade na distribuição de educação é uma triste referência no nosso país e o sistema de cotas tende a potencializar esse atraso, uma vez que passa a conceder vagas aos menos preparados, colocando em risco a importância de se capacitar através da educação, gerando uma acomodação por parte dos alunos, como também, pelo ensino.

Um outro aspecto a ser observado, é que o sistema de cotas atua de forma a mascarar as deficiências do aprendizado no ensino básico prejudicando todo o sustentáculo do sistema educacional, correndo o risco de contaminar o ensino superior com o mesmo descaso, aumentando os problemas que o mesmo já possui.

O sistema de cotas atua de forma a acariciar com uma mão e a bater com a outra, uma vez que, por um lado prega a justiça e direitos iguais, por outro desenvolve nos estudantes a internalização de conflitos psicológicos e sentimentos negativos de incapacidade e insegurança, estigmatizando-os, prejudicando seu

pensamento crítico e a interação social. Tais sentimentos repercutirão no seu processo acadêmico, na sua prática profissional e, por conseguinte, no desenvolvimento do Estado.

Sendo assim, dever-se-ia acabar com esse sistema de segregação racial/social. Uma vez que o princípio da isonomia prega que devemos tratar os desiguais na medida de suas desigualdades, cabe ao governo igualar a todos mediante a um ensino básico de qualidade – uma vez que o processo de ensino não se improvisa e nem comporta retornos -, para que todos estejam preparados, não somente para garantir sua vaga na universidade, mas para alcançar o seu lugar no mercado de trabalho.

Comentários:

Marcos Paulo Carola · Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás

Concordo com o que disse, realmente a mazela da educação está instalada no ensino básico e sua desigualdade, porém, as vagas reservadas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, são a grande oportunidade da mudança de vida de milhares de estudantes que carregam até hoje o fardo histórico e cultural herdado da subjugação colonial que se arrasta.

Quanto ao sistema de cotas potencializar o atraso da educação, na prática isso não funciona assim, os alunos cotistas conseguem chegar ao nível dos demais em pouco tempo e o percentual de evasão destes é menor, segundo a Reitora da UERJ.

A UFMA, tal como maioria das instituições públicas e privadas, é de domínio das classes elitizadas, dos que desde o início estudaram nas melhores escolas, com os melhores professores, com os melhores livros, com professores particulares, em cursos pré-vestibular, dentre outros. O que resta a um estudante de baixa renda que vive o descaso da educação? - As cotas! - E se “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele” eis mais uma vez as cotas para tirar mais um marginalizado social do apartheid, da grande linha visível entre essa concepção etnocêntrica e a dura realidade de um estudante esquecido pelo Estado. O que quero dizer é que a política de cotas é o mínimo que se pode fazer, visto que, o sistema educacional básico ainda é impotente, pois como você mesmo disse, a igualdade de qualidade da educação resolveria tudo, mas ainda estamos longe dessa "égalité". O que seria de um pobre estudante que vive às margens da sociedade sem uma oportunidade? Estaria fadado à estagnação social e intelectual. O fato é que o cotista realmente está abaixo do sistema, mas em pouco tempo ele ascende também e e faz jus a sua oportunidade, sendo submetido à mesma avaliação que os demais, o que só prova a igualdade de nível adquirida na academia.

Encerro com suas palavras, de que deve-se acabar com essa segregação e que o governo deve nos igualar mediante um ensino básico de qualidade, mas enquanto isso não se torna realidade e continua no campo teórico, continuamos com a práxis das cotas, esta, que não diminui o nível das instituições e sim eleva o nível de merecedores dessa restituição, para assim buscarmos o que poderíamos chamar de "o grau 33" de um futuro melhor e comum a todos. Daí aos prejudicados o que lhes foi e é tomado."Daí de César o que é de César".

As cotas salvam os nossos sonhos tolhidos pela dura realidade, salvam a esperança de um futuro melhor para nossa família, nos salvam de mais uma estatística de nos ver pobre, preso ou morto como diz a canção. Espero o dia de tudo ser comum a todos, principalmente o conhecimento.

Em: <http://grajaudefato.com.br/opiniaio/johnata-da-cruz-matos/dai-de-cesar-o-que-e-de-cesar/>

APÊNDICE 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

ATIVIDADE

Partindo da reportagem abaixo, elabore possíveis relações entre o sistema de cotas raciais para negros na UFMA e o caso de racismo na universidade.

Racismo em plena Universidade...



Leticia Rabelo



Leticia Rabelo

Ontem entrei para uma estatística muito triste em nosso país. Fui vítima de preconceito racial. E pior, por um "ser humano" que se julga um pensador crítico.

Peguei o ônibus Campus, na parada da Biblioteca Central da UFMA. Como sempre o ônibus estava cheio e apenas um lugar para sentar, que porventura era ao lado de um jovem branco. Sentei ao seu lado e imediatamente ele se afastou, ficando espremido feito uma sardinha na lata. Então percebi que o fato de estar sentada ao lado dele, estava o incomodando muito. Até que de repente ele levantou da cadeira e disse para o outro "ser humano" que estava junto: "TIVE QUE ME LEVANTAR PORQUE NÃO POSSO ME SUJAR... EU NEM SEI PORQUE PRETO AINDA ANDA NO MESMO LUGAR QUE GENTE DA NOSSA COR"

Com os olhos mergulhados em um sentimento de revolta e indignação, disse ao jovem: "Realmente você não pode se sujar com a minha linda cor, por que você já está sujo com seu preconceito irracional e sua ignorância medíocre. Além de que feliz de você se tivesse ao menos um terço da melanina que tem na minha pele..."

É triste saber que ainda hoje, o preconceitos racial ou qualquer outra forma de preconceito ainda exista. E é inadmissível que venha de dentro das Universidades.

Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · há ± 1 hora

Você e outras 56 pessoas curtiram isso.

Uma estudante da Universidade Federal do Maranhão, Letícia Rabelo, relatou, em um grupo da UFMA, racismo sofrido dentro do ônibus da Universidade. Letícia afirma que nunca havia sofrido preconceito e ficou perplexa com a situação.

A jovem havia sentado no único lugar vago ao lado de um garoto. Este, por sua vez, se levantou e comentou com um amigo:

- Tive que me levantar porque não posso me sujar... Eu nem sei porque preto ainda anda no mesmo lugar que gente da nossa cor.

Complicadíssimo ouvir isso nos dias atuais, quando se acha que o racismo está findando, mas situações como esta mostram o contrário.

Em: <http://arquivo.geledes.org.br/racismo-preconceito/racismo-no-brasil/21365-racismo-em-plena-universidade>

APÊNDICE 05

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ**

CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC

AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)

PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

ATIVIDADE

A história de Grajaú é marcada por conflitos entre índios e não-índios. Descreva o que você sabe sobre essa relação interétnica na região, analisando como está a atualidade desta relação.

APÊNDICE 06

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA**

ATIVIDADE

O que é ser índio? A partir do texto “Índio: ser ou não ser – eis a questão” de Gamaliel da Silva Carreiro, reúna-se em grupos e façam um debate acerca da identidade indígena.

APÊNDICE 07

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

ATIVIDADE

Analise a reportagem abaixo e elabore uma opinião acerca da relação entre as religiões evangélicas e a homossexualidade.

REPORTAGEM

16/10/2013 18h56 - Atualizado em 16/10/2013 19h05

Comissão de Feliciano aprova projeto que autoriza igrejas a vetar gays

Texto livra templos de serem enquadrados em crime de discriminação. Pela proposta, igrejas podem 'recusar cidadãos que violem seus valores'.

Nathalia Passarinho Do G1, em Brasília



O deputado Marco Feliciano (PSC-SP) preside sessão da Comissão de Direitos Humanos da Câmara (Foto: Alexandra Martins/Ag.Câmara)

Em sessão presidida pelo deputado Marco Feliciano (PSC-SP), a Comissão de Direitos Humanos da Câmara aprovou nesta quarta-feira (16) projeto de lei que livra templos e igrejas de serem enquadrados no crime de discriminação se vetarem a presença de "cidadãos que violem seus valores, doutrinas, crenças e liturgias".

O texto segue para a Comissão de Constituição e Justiça, antes de ir a plenário e ao Senado.

De acordo com o autor da proposta, deputado Washington Reis (PMDB-RJ), a norma visa evitar que igrejas sejam responsabilizadas criminalmente se recusarem a participação e presença de homossexuais.

O projeto pretende alterar o artigo 20 da lei 7.716, de 1986, que prevê pena de 1 a 3 anos de prisão para quem "induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

Segundo Washington Reis, essa norma tem sido usada em ações judiciais de homossexuais que se sentem discriminados por entidades religiosas.

"Deve-se a devida atenção ao fato da prática homossexual ser descrita em muitas doutrinas religiosas como uma conduta em desacordo com suas crenças. Em razão disso, deve-se assistir a tais organizações religiosas o direito de liberdade de manifestação", afirma o deputado na justificativa da proposta.

O relator do projeto na Comissão de Direitos Humanos, deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), defendeu que igrejas possam rejeitar pessoas que não seguem os valores da religião.

"As organizações religiosas têm reconhecido direito de definir regras próprias de funcionamento e inclusive elencar condutas morais e sociais que devem ser seguidas por seus membros. A filiação a uma instituição religiosa constitui opção individual que implica respeito às regras próprias de cada entidade", argumentou.

EM: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/10/comissao-de-feliciano-aprova-projeto-que-autoriza-igrejas-vetar-gays.html>

APÊNDICE 08

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA**

ATIVIDADE

Analise o texto abaixo e elabore uma opinião acerca da questão da mulher na atualidade.

TEXTO

Toda mulher é uma puta

Toda mulher é uma puta. Inclusive a sua mãe. Toda mulher é uma puta. Inclusive a sua. Toda mulher é uma puta. Inclusive. Toda mulher é uma puta, até que se prove o contrário. Toda mulher é uma puta e cobra barato. Toda mulher é uma puta e tem seu valor. Toda mulher é uma puta e merece respeito. Toda mulher é uma puta, graças a Deus.

Toda mulher é uma puta. Quando dá na primeira noite. Quando não dá no primeiro encontro. Quando dá o cu. E quando não dá também. Toda mulher é uma puta se posa pelada. Se sai de sainha. Se sai sem calcinha. Toda mulher é uma puta quando finge o orgasmo. Quando cospe. E quando engole também. Toda mulher é uma puta chupando buceta.

Toda mulher é uma puta maldita quando fecha as pernas pra você. Toda mulher é uma puta desbocada quando fala palavrão. Atrevida quando te desafia. Sem-vergonha quando dá mole, quando dá de quatro, quando dá motivo. Quando apanha. Calada. E quando apanha. Gritando. E quando denuncia. Quando enfrenta. Quando reage. Puta mãe solteira. Quando faz um aborto, quando tira o útero. Quando joga a criança no lixo. Puta.

Toda mulher é uma puta se senta de perna aberta, se peida, se arrota, se coça o saco. Quando ganha mais que você. Quando é mais inteligente, mais sexy, mais bem sucedida, mais vivida e mais gostosa que você. Toda mulher é uma puta quando manda em você. Toda mulher é uma puta quando come mais mulher que você.

Toda mulher é uma puta mesmo sendo um cara. Mesmo se tiver barba e bigode, um pau enorme e pentelhos grossos. Seu vizinho e seu irmão. Toda mulher é uma puta se for o seu zelador. Todos somos umas putas quando estamos. Amargos, cansados, famintos, angustiados, magoados, desenganados. E quando temos dor de barriga. E quando pisamos no calo de alguém. Quando tudo dá errado. E na vitória, somos putas. E ganhando na megasena. Putas!

Então somos todos umas putinhas arrombadas no inferno e nos restaurantes fast-food. No alto do Himalaia e rodando bolsinha na alça de acesso da Marginal. Afinal puta que é puta não conhece fronteira, moral nem contra-mão. Puta que é puta não pede perdão. Nem permissão. Puta que é puta paga sua própria fiança. E sabe os filhos que tem.

Patricia Chmielewski

APÊNDICE 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ

CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - TURMA: 2011.2

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC

AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)

PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA

ATIVIDADE

Analise a reportagem abaixo e elabore uma opinião acerca da representação do nordestino para os brasileiros.

REPORTAGEM

Advogado sugere separar o Nordeste do Brasil

Advogado diz que iniciaria guerra para separar Nordeste do Brasil. Postagens de Gustavo Zanelli causaram revolta nas redes sociais



Postagem do advogado Gustavo Zanelli
(Foto: Reprodução/Facebook)

Os comentários de um advogado paranaense vêm causando revolta nas redes sociais desde a noite de quarta-feira (11). Em post publicado no dia 9 de setembro, Gustavo Zanelli diz que

“não adianta querer misturar as culturas norte/nordeste X sul/ sudeste. É por isso que há tão poucos sulistas no nordeste (nós não aguentamos isso aqui)”.

Em outro post, publicado na quarta-feira (11), o advogado sugere a separação das regiões Norte e Nordeste do resto do país, declarando que “seria o primeiro a iniciar uma guerra para a devida separação”, e completa: “se houvesse essa possibilidade nós aí do Brasil seríamos um país de primeiro mundo”.

Um terceiro comentário, feito no dia 7 de setembro, ironiza as condições climáticas de São Luís. “Acabo de chegar em terras maranhenses! O calor aproxima os 90 graus”. Quando uma pessoa comenta “GU VC TA MORANDO NO MARANHÃO MESMO !!!!!!!!!!!”, Gustavo vai além. “Até dezembro ficarei aqui (...) Não sei se suportarei até dezembro o calor, a grosseria dos nordestinos e essa comida horrível, mas o objetivo inicial é ficar até dezembro”, dispara.



The image shows a screenshot of a Facebook post and its comment. The post is by Gustavo Zanelli, dated 9 September. The text of the post is a long, critical comment about the 'nordestina' culture and a medical department at UFMA. The comment by Klaus Aires, posted 11 hours ago, is a response that mocks the author's lack of anthropological and historical knowledge and suggests that the author is not from the Northeast but from Rio de Janeiro.

Gustavo Zanelli
9 September

Quando critico a "cultura nordestina" especificamente a maranhense metem a lenha em mim, dizem que é preconceito. Preconceito não é, já que um preconceito nada mais é do que dizer bobagens daquilo que não se conhece e quando me refiro a eles falo o que conheço.

Hoje estive na Universidade Federal do Maranhão para tomar ciência de um pedido de providência que requeri, na qualidade de advogado, estive especificamente em um dos departamentos da Medicina, tratei do assunto com a Chefe d e um dos Departamentos, que é médica e já tem seus 40 e tantos anos...

Contando ninguém consegue imaginar a falta de ética, o descontrole, o tamanho despreparo, os argumentos burros. Se contar que pensam de advogado manda alguma coisa. Cheguei ao departamento ao me apresentar virou um furdunço (um dizendo que era para eu ligar para a Dra. quando fui ligar já tinham ligado... um inferno). Graças à Deus, a decisão no referido pedido foi proferida pela Advocacia Geral da União e a tal Dra., quando chegou, na verdade só ficou "ciscando".

Graças à Deus, também, que hoje eu estava muito inspirado e com muito equilíbrio emocional e com isso ela se descontrolou absurdamente sozinha... chegou um momento que ela só fazia caras e bocas. Se eu tivesse descontrolado um pouquinho teria humilhado-a absurdamente!

Agora imaginem... se uma pessoa graduada em medicina, com suas especialidades, professora de uma Universidade Federal se comporta assim imaginem como é o comportamento daqueles que não tem acesso a qualquer tipo de educação formal.

Quando eu digo que o Brasil não vai para frente em razão do nordeste vocês ficam nervosos, mas infelizmente é assim. Eu nessa minha vinda para cá, tento constantemente ver alguma qualidade nesse povo, mas vejo que de fato é impossível infelizmente! E de fato não adianta querer misturar as culturas norte/nordeste X sul/ sudeste. É por isso que há tão poucos sulistas no nordeste (nós não aguentamos isso aqui).

Klaus Aires
há 11 horas

Gustavo Zanelli - Advogado, residente em São Luís-
ofendendo os Nordestinos.

Deu um show de imundices mostrando sua total falta de conhecimento antropológico, histórico e geopolítico acerca da história do Brasil e dos feitos e da força do povo nordestino.

Não sou nordestino, sou Carioca e este imundo não representa... Ver mais — com Idalina Bonfim, Carl Oliveira, Marco D'Eça e outras 13 pessoas.

Curtir · Comentar · Compartilhar

Amanda Dutra Ramos, Guilherme Lima e outras 41 pessoas curtam isso.

78 compartilhamentos

Escreva um comentário...

Patrocinado

Facebook Brasil
Não é boato! Facebook grátis existe: na Claro você pode usar aplicativo ou versão web...

Curtr

Postagem de advogado circula nas redes sociais (Foto: Reprodução/Facebook)

Um comentário específico criticando o Departamento de Medicina da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foi amplamente compartilhado e teve repercussão em diversos blogs locais. Revoltado, o estudante de direito da Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro, Klaus Aires, que reside em São Luís, divulgou a seguinte mensagem:

“Gustavo Zanelli – Advogado, residente em São Luís-MA ofendendo os Nordestinos. Deu um show de imundices mostrando sua total falta de conhecimento antropológico, histórico e geopolítico acerca da história do Brasil e dos feitos e da força do povo nordestino. Não sou nordestino, sou Carioca e este imundo não me representa. Já fiz a denúncia na página de todas as OAB’s do NORDESTE, e semana que vem levo formalmente na sede da OAB-MA”, avisou. A mensagem já possui 43 curtidas e 78 compartilhamentos.

Em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/09/advogado-sugere-separar-nordeste-brasil.html>

APÊNDICE 10

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA**

ATIVIDADE

O QUE É DIVERSIDADE PARA VOCÊ?

APÊNDICE 11

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA**

ATIVIDADE

- 1. No decurso da disciplina foram debatidos temas que envolvem a questão da diversidade, tais como: homofobia, racismo contra negros, discriminação contra indígenas, intolerância religiosa, machismo, preconceito contra nordestinos e/ou outras populações geopoliticamente periféricas e outros. Elabore um texto que expresse sua opinião de como cada tema acima mencionado deve ser trabalhado na educação básica, de forma a promover um ambiente que respeite a diversidade.**
- 2. Faça uma auto-avaliação de como estava sua compreensão acerca da educação para a diversidade antes da disciplina e aponte possíveis mudanças nessa compreensão ao término da disciplina.**

APÊNDICE 12

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS GRAJAÚ
CURSOS: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
TURMA: 2011.2
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE
CARGA HORÁRIA: 45 HORAS + 15 HORAS DE PECC
AULAS: TERÇA-FEIRA (18:30H – 22:00H)
PROF. ME. RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA**

ATIVIDADE

Faça uma pesquisa livre acerca de um fator social que envolva o debate sobre a diversidade e realize uma análise, se posicionando criticamente sobre o episódio.