



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALFREDO FERREIRA DE BRITTO

**Diversidades étnicas e fazer docente na educação física
em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea na
perspectiva do afrodescendente**

**Fortaleza
2010**

WALFREDO FERREIRA DE BRITTO

Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira, na linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Eixo Temático: Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Cunha Junior

Coorientadora: Professora Dra. Ângela Maria Bessa Linhares

Fortaleza
2010

B878d

Britto, Walfredo Ferreira de.

Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente./ Walfredo Ferreira de Britto – Fortaleza, 2010.

206f.; il., 31cm

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2010.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior.

1- NEGROS – EDUCAÇÃO. 2- ETNOEDUCAÇÃO. 3- EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO GERAL. 4- PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CUIABÁ (MT). 5- NEGROS - CONDIÇÕES SOCIAIS – BRASIL. I- Cunha Júnior, Henrique (Orient.). II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. III- Título.

CDD: 372.86

WALFREDO FERREIRA DE BRITTO

Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Aprovado em 19 de abril de 2010

Banca examinadora

Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior (Orientador)

Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (Co-orientadora)

Universidade Federal do Ceará

Prof. Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro (Membro)

Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta (Membro)

Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira (Membro)

Universidade Estadual da Zona Oeste (RJ)

Fortaleza
2010

A meus pais, Conrado Salles de Britto e Luzia Ferreira de Britto (*in memoriam*); às minhas filhas, Paula e Cláudia; à minha esposa, Márcia, e aos meus irmãos, Zoroastro, Evilásio, Rubens, Edvaldo (*in memoriam*), Elba Maria e Eva Regina.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior, e à minha co-orientadora, Prof. Dra. Ângela Linhares, pelo acompanhamento e pelas pertinentes observações e sugestões, além das indispensáveis participações na orientação e na confecção desta tese.

Aos membros da banca, pelas valiosas contribuições que perpassaram a tese desde seu desenvolvimento: ao Prof. Dr. Amauri Pereira, à Prof. Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro e em especial ao Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta, pelo incentivo pleno e pela grande amizade, sendo o precursor de meus estudos na área da afrodescendência na educação física.

Aos professores doutores Edílson Fernandes Souza e Kabengele Munanga, pelas imprescindíveis participações no seminário que serviu de base para esta tese.

Aos colegas da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, que propiciaram a saída para o doutoramento, pelo companheirismo do cotidiano e por tornar agradável a ambiência diária.

À Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, na pessoa do Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, diretor da FACED, pelo apoio e pela hospitalidade durante minha estada em Fortaleza.

Ao pessoal da secretaria da Pós-Graduação em Educação: Geísa, Adalgisa, Sérgio e Nataly, presentes no meu dia a dia durante o doutorado e que foram de tão agradável e prestativa companhia.

À professora Jacy Ribeiro Proença, por compartilhar conosco sua honrosa história de vida, suas inspiradoras experiências na luta pelos direitos afrodescendentes.

À minha família, pelo incentivo, pelo amor, pela amizade, pela compreensão e pelo apoio irrestrito em todos os momentos da tese e da vida. Agradeço especialmente aos meus pais, que foram e sempre serão a minha base, a minha força, o meu exemplo, a minha meta, a minha luz: as recordações, as lições e o amor deles estarão em mim por todos os dias da minha vida.

A Deus, acima de tudo e de todas as coisas, pelo dom da existência

Resumo

Esta tese é o resultado de uma investigação realizada por meio da história oral, buscando os tensionamentos e as possibilidades do fazer docente em educação física quando lida com a diversidade étnica. O campo empírico desta pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu uma intervenção como núcleo, vivida mediante um seminário regional, de duração de uma semana, nomeado “População negra, educação física e currículo”, organizado por mim. O seminário, lugar de captura da história oral narrada pelos sujeitos (docentes) em meio ao dialogismo instaurado com a participação de estudiosos da questão, docentes e discentes da escola pública, educadores dos movimentos sociais e militantes do movimento afrodescendente de Cuiabá (MT), contexto da pesquisa, nos permitiu identificar questões que apontam para além do silenciamento dos afrodescendentes. Além da intervenção, com formato de seminário, também utilizei uma entrevista que costura parte da tese, de modo a recolher mais detidamente a história e cultura locais (em especial de Cuiabá), sempre na busca da perspectiva afrodescendente. O dialogismo instaurado pelas conferências e debates do seminário foi o *lócus* de onde se colheu a história oral narrada pelos palestrantes Kabengele Munanga, Edílson Fernandes de Souza, Amauri Mendes Pereira, Ângela Linhares e Henrique Cunha, junto aos docentes vinculados ao ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade de Várzea Grande de Mato Grosso (UNIVAG) e Universidade de Cuiabá (UNIC) – as três universidades que possuem o curso de educação física em Cuiabá –, ao qual se acresceu entrevista com Jacy Proença, que concede a particularidade de nos trazer com mais precisão o mundo cultural local. A pesquisa mostrou que: é importante um trabalho sobre memória afrodescendente junto ao trabalho com o corpo em educação física; a busca da ancestralidade pode ser vivida como um processo que faz a alteridade comportar um olhar mais equânime, mais justo, mais amoroso para a diversidade étnica; o trabalho com o corpo negro em educação física deve nos levar à dança e a outras matrizes afrodescendentes do corpo em movimento – inclusive deve comportar a reflexão sobre o corpo do trabalhador nos contextos concretos de sua vida e trabalho. Viu-se que, nessa busca da memória cultural afrodescendente, realizam-se “empréstimos”, mutações e deslocamentos (troca de lugares, de experiências) e que seria importante pensar a ancestralidade como processo, que não se afirma com algumas conquistas, mas continua a percorrer os caminhos da utopia. Isso significou concretamente que a Lei 10.639, no contexto das políticas afirmativas, auxilia-nos a construir saber capaz de relacionar a história cultural afrodescendente à memória coletiva local (cuiabana, por exemplo), valorando o corpo negro junto à expressividade cultural afrodescendente. Também se compreendeu como essencial a universidade sair de seus muros e conectar o fazer universidade ao mundo das culturas comunitárias afrodescendentes em sua arte e vida, lutando pela concepção de um fazer ciência e arte que se articule com a luta por condições de dignidade da cultura afrodescendente.

Palavras-chave: Afrodescendência, População Negra, Educação Física e Educação.

Abstract

This thesis is the result of an investigation conducted through oral history, seeking the tensions and possibilities of the teaching action in physical education when dealing with ethnic diversity. The empirical field of this research, of qualitative approach, involved an intervention as a core, experienced by a regional seminar, which lasted one week, named Black Population, Physical Education and Curriculum, organized by me. The seminar, place of oral history capture, narrated by the subjects (teachers) in a dialogic context, established with the participation of specialists in the subject matter, public school teachers and students, social movement educators, and activists of the African descendant movement from Cuiabá, Mato Grosso; context of the research, allowed us to identify issues which point to far beyond the silencing of African descendant. Besides the intervention, with a seminar format, I also used an interview which sews part of the thesis in order to gather, with more details, the local history and culture (especially in Cuiabá, Mato Grosso), always seeking the perspective of African descendant. The dialogism established by conferences and debates of the seminar was the locus, out of which, was collected the oral history told by the speakers Kabengele Munanga, Edilson Fernandes de Souza, Amauri Mendes Pereira, Ângela Cunha Linhares and Henrique Cunha, together with the teachers connected to higher education in Federal University of Mato Grosso (UFMT), University of Várzea Grande in Mato Grosso (UNIVAG) and University of Cuiabá (UNIC) - the three universities which offer the Physical Education course in Cuiabá – to which was added the interview with Jacy Proença that grants the particularity of bringing the world cultural site with more accuracy. The survey suggested that an important work should be done concerning African descendant memory along with the work of the body in physical education; the search for ancestry can be experienced as a process that makes the otherness include a more equitable, more fair and more loving look to ethnic diversity; the work with the black body in physical education should lead us to the dance and to other afro descendant matrices of the body in motion, including consideration of the worker's body in concrete contexts of his life and work. It was seen that in this search for cultural memory of African descendant, "loans" are made, as well as mutations and dislocations (place and experience swapping) what would also be important to think of ancestry as a process, not stated with some achievements, but that continues to search through the paths of utopia. This meant, in practice, that the Law 10.639, in the context of affirmative action policies, will help us build knowledge to be able to relate the cultural history of African descendant to the collective memory location (the cuiabana, for example), valuing the black body with the cultural expression of African descendant. It was also understood as essential, that the university should go beyond its walls and get connected to the world community of cultures of African descendant in art and life, struggling to make a science and art that is linked to the struggle for dignity of African descendant cultural conditions.

Keywords: Afrodescendance; Black Population; Physical Education; Education.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
1.1. Apresentação do objeto de estudo.....	11
1.2. Quadro de matérias e referenciais teóricos.....	20
1.3. Procedimentos metodológicos da investigação.....	23
2. Cenário discursivo inicial: adentrando mais no quadro teórico da pesquisa.....	28
2.1. A busca das relações entre educação física e população negra.....	28
2.2. Diálogos e dilemas da formação docente em educação física, no âmbito do ensino superior, em Cuiabá (MT).....	33
2.3. O contexto da população negra de Cuiabá (MT): uma discussão introdutória sobre diversidade étnica.....	48
3. O seminário: “População negra, educação física e currículo”.....	52
3.1. Perspectivas afrodescendentes: razões histórico-teóricas: diálogos com o Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior.....	53
3.2. A cultura negra: reflexões para uma dança em curso: diálogos com o Prof. Dr. Edílson Fernandes Souza.....	71
3.3. Ultrapassando paradigmas: diálogos com o Prof. Dr. Amauri Pereira.....	86
3.4. Racismo ambiental: uma reflexão necessária: diálogos com a Profa. Dra. Ângela Linhares.....	93
3.5. Cultura negra e cidadania: diálogos com o Prof. Dr. Kabengele Munanga.....	101
4. O debate do seminário: vida e luta nas simbolizações sobre o corpo negro.....	116
4.1. Fazer docente em educação física: a voz da afrodescendência.....	116
4.2. O pensamento dos participantes.....	118
4.3. O currículo escolar tradicional e o currículo oculto.....	124
4.4. Currículo e controle social: o implícito em discussão.....	128
4.5. O currículo oculto como resistência e libertação.....	139

5. Considerações finais.....	148
Referências.....	158
Anexo.....	165

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do objeto de estudo

As preocupações com a situação de vida da população negra e pobre dos bairros das cidades de Mato Grosso, conjunto de ideias que tem sido tratado como relações étnicas, às vezes como relações raciais, e a ligação destas com o fazer docente na educação física, seus entrelaçamentos e margens, alcançam o palco das discussões contemporâneas – e, nelas, o movimento negro, no Brasil, tem atuado na perspectiva de buscar o ponto de vista afrodescendente. Como docente da educação física e como cidadão atento e preocupado com as mudanças sociais, mergulho nestas problemáticas, procurando encontrar caminhos de proposições conceituais novas e práticas consequentes que possibilitem novos debates sociais e mudanças.

A busca de como o fazer docente tem lidado com as diferenças étnicas no âmbito da educação física, seus tensionamentos e devires, que se poderá apontar nesta tese, tem sua origem em minha trajetória desportiva e em meu percurso de professor de raiz afrodescendente, com experiência docente vivenciada no curso de educação física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Desenvolvi, ao longo de minha carreira profissional, uma íntima relação com projetos e programas destinados a comunidades de bairros periféricos de Cuiabá, Mato Grosso. Nos grupos populares com os quais trabalhava, existia uma marcante presença de jovens negros e jovens negras. Esses programas e projetos tinham por objetivo envolver as comunidades negras em atividades didático-esportivas sistemáticas de aperfeiçoamento e capacitação e em programas de alimentação, saúde e acompanhamento escolar, pois a amplitude da educação física passou a incluir a necessidade de atuar como facilitadora na busca da melhor qualidade de vida dos indivíduos, em todos os setores da sociedade.

Produzi, de 2004 a 2006, dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da UFMT, que veio somar a todo um conjunto de trabalhos produzidos nesse programa sobre relações étnicas e raciais e educação, tais como o desenvolvido por Motta (2002). Pesquisei jovens negros na cidade de Cuiabá, em sua relação com o Projeto Digoreste nos Esportes,

privilegiando analisar, nessa intervenção educativa, a modalidade futebol.

Os resultados obtidos na dissertação trouxeram novas questões em torno das relações étnicas e raciais no contexto da educação física, na medida em que pude perceber que os projetos que têm como objetivo as práticas esportivas não levam em conta a condição étnica dos alunos e das alunas, acirrando as desigualdades que aumentam a grave situação da população negra.

Nascido e criado na cidade de Rondonópolis, vindo de uma família negra, cujo patriarca sempre foi uma pessoa de importância e conduta ilibada na sociedade local, através da profissão de farmacêutico/ boticário, a nossa casa sempre foi parte das relações sociais cotidianas da localidade, onde no comando sempre estava a dona de meu eterno amor: minha mamãe Luzia. Papai Conrado atuava como farmacêutico, dentista, juiz de paz, conselheiro das pessoas, presidente da Associação de Pais e Mestres do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Em suma, pessoa engajada com as preocupações da sociedade. E nesse ambiente, fiquei marcado desde a infância por esses exemplos e por uma intensa preocupação com uma participação mais efetiva e transformadora nos grupos sociais onde atuamos.

O Estado de Mato Grosso destaca-se pela presença expressiva e pela atuação de resistência histórica das populações africanas e afrodescendentes, denominadas de negros e pardos. Essas populações têm fortes processos de identidade construídos no curso de história regional. Costa (2004), como também Siqueira (1991), em estudos sobre negros cuiabanos, afirmam a importância da forte contribuição cultural dos afrodescendentes no lugar: “Outro aspecto que nos leva a fazer tal afirmação está relacionado às principais demonstrações culturais incorporadas às tradições mato-grossenses e que tiveram origem africana – como é o caso do rasqueado, da dança do congo e da dança do chorado” (COSTA, 2004, p. 192).

Siqueira (1991), sobre a origem dos negros e negras em Mato Grosso, já constata: “A data precisa do ingresso de africanos em Mato Grosso é de difícil demarcação, porém sabemos que, nos primeiros tempos da mineração, ainda quando ela se restringia às minas de Cuiabá, o número de escravos já era significativo” (1991, p. 120).

A partir das referências históricas e culturais que o Estado de Mato Grosso

tem para a afrodescendência, aliadas à minha trajetória de docente negro, pude ver que, em um recorte educacional como aquele a que me propus, de algum modo me acercaria dos fundamentos histórico-sociológicos e culturais, mediados por aspectos filosóficos, que delineiam a construção de perspectivas de ação-reflexão em educação física, para atender a população negra local.

No âmbito do cenário nacional, sempre estiveram presente os movimentos negros reivindicando melhorias da situação socioeconômica da população negra, protestando contra os atos de preconceitos, discriminação e racismo, mas também promovendo em lugares sociais de reunião a socialização das populações afrodescendentes. Esses impulsos produziram um campo político onde a população afrodescendente passou a figurar como preocupação do Estado brasileiro, principalmente depois de 1995, como veremos mais adiante. No Brasil, as populações africana e afrodescendente fizeram parte de uma história de dominação e espoliação que deu um formato de relações étnicas às relações sociais brasileiras – relações estas que são na atualidade parte de diversos debates e de grande preocupação nacional.

Caminhando nesse sentido, situo-me junto à reflexão sobre diversidade étnica e fazer docente na educação física – bem como seus entrelaçamentos e margens na discussão contemporânea travada, então, do ponto de vista afrodescendente em Cuiabá. Estou, portanto, inserido no terreno dos movimentos negros e das políticas de ações afirmativas do Estado brasileiro, procurando pensar sobre os referenciais da educação física que permitam uma melhor inclusão da população afrodescendente nas políticas públicas de educação. Trago como minha pergunta de pesquisa a seguinte: que tensionamentos e possibilidades podem ser desveladas na reflexão contemporânea sobre diversidade étnica e fazer docente, na educação física, que podem fazer avançar o ponto de vista afrodescendente e a luta do movimento negro?

A expectativa é que este estudo possa viabilizar uma contribuição pedagógica e política para os professores atuantes no cotidiano docente que envolve formação de alunos e alunas afrodescendentes – e que possa cooperar com o avanço do ponto de vista afrodescendente no contexto das lutas do movimento negro, em particular na educação física.

Tomo em consideração, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais de

Educação Física e as perspectivas curriculares efetivamente em vigor nas instituições de ensino superior, bem como algumas das necessidades e conquistas que envolvem corpo, educação e cultura afrodescendente, postas em nosso país a partir da Lei 10.639 de 2003. Evidente que observarei, sobretudo, como reflexões-ações em educação física na perspectiva afrodescendente ora são silenciadas, ora se inserem nas visões que se expressam nas narrativas de professores do ensino superior da educação física e de estudiosos da afrodescendência, em diálogo com os professores da rede de ensino, em Cuiabá, no contexto do seminário sobre população negra e currículo, vivida como intervenção feita como parte da pesquisa desenvolvida neste estudo.

Cabe, entretanto, reafirmar algumas posturas profissionais que têm norteado a minha prática docente na educação física e que já foram expressas no meu trabalho de mestrado. Considero a área do conhecimento da educação física como uma prática social possibilitadora de várias pedagogias sociais. Acredito na educação física como parte da possibilidade de concretização de alguns dos ideais expressos por educadores como Paulo Freire: a educação física como método de mudança social, como atividade de socialização, aprendizado e lazer.

Diversos questionamentos formulados abaixo fazem parte do universo desta pesquisa, entre os quais: os currículos de educação física têm sido etnicamente orientados, uma vez que estudos realizados por Pinho (2004) dão conta de que professores dessa área de formação têm enormes dificuldades em trabalhar com as diversidades e, sobretudo, com as diversidades étnicas da população? Como esses professores têm tentado compreender o processo de construção dessas diversidades? Como poderíamos pensar elementos afrodescendentes que pudessem embasar formas e possibilidades curriculares novas, abrindo perspectivas para o docente de educação física poder lidar com as diversidades étnicas no âmbito do ensino da educação física?

Que respostas vêm sendo dadas ao caráter étnico de nossa sociedade, do qual a formação docente em educação física é um aspecto importante, tendo em vista que as denúncias de preconceito e discriminação racial crescem na proporção em que se tem aumentado a visibilidade dessa parcela da população?

Levando-se em consideração que a educação é um dos principais mecanismos de possibilidades de leituras críticas capazes de serem encaminhadas

na direção da superação das desigualdades sociais, que proposta vem sendo formulada para enfrentar os desafios existentes que se colocam para os sujeitos dessa condição étnica?

Como estudiosos têm incorporado em suas pesquisas a temática afrodescendente e como têm se beneficiado do diálogo com grupos que vêm desenvolvendo importantes experiências de educação que incluem jovens e crianças negras?

A atualidade é marcada pela existência de uma política pública do Ministério da Educação, que é a implantação ampla da Lei 10.639, sobre história e cultura da África e dos afrodescendentes. Esse esforço tem sido realizado com cursos de formação de professores e de formadores. Aparecem dentro desses cursos duas perguntas, em sucessivas repetições:

a) Como cada professor de educação física pode implantar a lei na suas aulas de forma objetiva?

b) Quais conceitos e conteúdos devem fazer parte da formação dos professores de educação física, visando a aquisição de conhecimentos para a implantação da lei?

Para que possamos comportar essas questões no âmbito do nosso estudo, uma vez que também delineiam o nosso objeto de investigação, faremos um percurso que irá necessitar, em primeiro lugar, identificar, nos estudos sobre culturas afrodescendentes e educação, o estado da questão no contexto da luta contemporânea das populações negras do Estado de Mato Grosso; também teremos de pensar em termos de como a cultura negra mato-grossense se insere no fazer docente, no âmbito do ensino da educação física e que argumentos e influências em educação apontam para além do silenciamento dos afrodescendentes. Dentro desse campo de questões, ergue-se minha pergunta de pesquisa: que tensões se desvelam no fazer docente em Cuiabá, na educação física, a partir do campo discursivo que traz a perspectiva afrodescendente?

Evidente que deveremos apontar perspectivas significativas no que diz respeito a contribuições que caminhem na direção de ultrapassagem das lacunas existentes no pensamento que entrelaça a cultura afrodescendente e a educação física. Para alcançar uma visão propositiva que oferece caminhos para a ação, neste

estudo de narrativas analiso as tensões constitutivas da discursividade, explicitadas no seminário “População negra, educação física e currículo”, desvelando conflitos e conquistas do movimento negro no fazer docente que, em última instância, dialoga com os programas e perspectivas curriculares evidenciadas no fazer docente contemporâneo, no âmbito da educação física, na realidade do Mato Grosso. Devo, assim, me situar no sentido de desvelar alguns dos limites e das possibilidades do âmbito do ensino da educação física, *do ponto de vista afrodescendente*.

É inegável que terei como objeto de estudo um sujeito que fala; com ele desvelo a tensão entre práticas e visões diversas, desenvolvidas no contexto de um seminário que nucleia a intervenção que faço nesta tese. Contadas da perspectiva docente (faço um estudo a partir de narrativas, que têm como núcleo uma intervenção com formato de seminário), essas tensões envolvem e se relacionam com um currículo visto de modo vivo, como experiência e relações sociais. O currículo que interessa ao movimento negro, mesmo admitindo sua pluralidade, dessa forma, corporifica a desconstrução de outros currículos que deveriam ser etnicamente orientados. Devo desvelar, ainda, como currículos de educação física vigentes podem estar a acentuar discriminação e racismo ou silenciamentos sobre a diversidade cultural e étnica. Observo com vigor como se explicitam os currículos vivos, capturados pela história oral, amplificada pelo seminário e pela entrevista – na verdade, considero currículo vivo o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos e pensadas pelos docentes do ensino superior e da rede de ensino em geral e que extrapolam os muros da universidade.

Nos trabalhos de revisão bibliográfica sobre a relação entre a educação física e a população negra, figuram um número reduzido de artigos, dissertações e teses de doutoramento. Como a dança e a capoeira são campos de trabalho da educação física, essa bibliografia se amplia na relação destas com as pedagogias relacionadas aos grupos de população negra. Em todos os trabalhos consultados que tratam do ponto de vista afrodescendente, existe um destaque positivo do ponto de vista pedagógico e educacional, quando envolve a ligação entre cultura negra ou cultura de base africana e desempenho social da população negra.

Assim, neste trabalho já parto dessas constatações e incluo a cultura negra, aqui denominada de cultura de base africana, como um ponto importante da minha preocupação. A existência de um legado cultural africano presente na cultura

brasileira, embora sempre apareça modificado e transformado pelos territórios e momentos históricos, evidencia que essa cultura é vivida por grupos sociais de maioria afrodescendentes, mas também transcende esses grupos sociais. Adoto aqui a referência como cultura de base africana (CUNHA JÚNIOR, 2005). Pressuponho as diversidades de transformações e de populações que a executam.

A cultura local afrodescendente pode ser pensada por intermédio de repertórios culturais (CUNHA JÚNIOR, 2005). A partir dessa visão de Cunha, entrelaço cultura e história, objetivando pensar a educação também como uma forma de dizer o que é cultura e o que nela deve ser preservado e continuado.

Nesta pesquisa tento fazer o reconhecimento dos repertórios culturais dos sujeitos docentes, baseando-me na metodologia da história oral (que lida com narrativas), sempre buscando o ponto de vista afrodescendente. Nessa perspectiva, trabalho com um conceito de identidade negra catalisador de identidades múltiplas, plurais (advém do jamaicano Stuart Hall o que conceituo como o múltiplo da identidade negra, uma identidade que tenta uma *unidade para a luta*) e busco superar um conceito estático e imobilizador de raça, uma vez que estou ciente de que raça é um conceito ideológico. Por isso, a ideia de diversidade étnica com que trabalho traz em seu bojo uma crítica à branquitude, vivida como um conserto homogeneizador do diverso na sociedade. Posso dizer, portanto, que não deixo de estar a problematizar o conceito social de raça e racismo, ideologizados, de modo a ver de que maneira essas categorias podem ser operativas para fazer avançar a perspectiva afrodescendente.

É que, segundo Cunha (2005), se a ideia de raça social se mostra útil na explicitação dos preconceitos e dos racismos na sua superfície, não o é na sua profundidade. Cunha observa que os estudos que tentam o aprofundamento e o alargamento temporal do conceito de raça pela via social (raça social) têm entrado em conflitos teóricos difíceis.

Assim é que, como sugere Cunha (2005), utilizarei nesta tese uma abordagem pela via da etnia, tomando-se como base africana a base geográfica e cultural (geografia humana, com suas paisagens culturais), onde se entrelaça a cultura e a história – dessa cultura e história de base africana deriva-se a ideia de cultura afrodescendente, outro conceito-chave que utilizo.

Tomando a etnia como conceito de base histórico-sociológica que permite pensar a herança da relação entre África e Brasil e das constantes atualizações desse legado devido aos sistemas de dominação do escravismo e do capitalismo, as produções das situações de vida dos afrodescendentes se realizam sempre ligadas à produção de territórios. Assim, o estudo com o enfoque da afrodescendência implica analisar territórios e espaços urbanos, pertencimento e culturas. No caso específico desse trabalho, onde o espaço urbano de Cuiabá, vê-se que não se realiza isoladamente, estando ligado à região geográfica e cultural, ao Estado e às dinâmicas inter-regionais.

Em face dessas considerações, do ponto de vista conceitual, usarei o termo afrodescendente ao invés de afro-brasileiro, uma vez que o conceito de afrodescendência tem sua importância para o movimento negro hoje. Essa escolha advém da procura de uma compreensão mais dinâmica dos fenômenos sociais e históricos, mas levando sempre em conta a geografia dentro da perspectiva de Milton Santos, que considera a relação natureza e cultura interligada, produzindo, assim, uma tentativa de (re)conhecer o mais profundamente o passado africano e sua relação com a história do negro no Brasil, no estado e na localidade.

O campo empírico desta pesquisa, que está apoiada na abordagem qualitativa, envolve uma intervenção como núcleo que possui como caminho metodológico a história oral. Além da intervenção, que teve o formato de seminário, também utilizei uma entrevista que costura parte da tese, de modo a recolher mais detidamente história e cultura locais (em especial de Cuiabá), sempre na busca da perspectiva afrodescendente. Recorto assim minha abordagem de modo a poder precisar o contexto das discussões que envolvem a reflexão e a prática docente, mostradas a partir da história oral, mobilizada pelos partícipes do seminário e da entrevista que perpassa grande parte do texto da tese.

Posso desde já anunciar que no seminário houve docentes vinculados ao ensino superior (alvo desta pesquisa), mais especificamente ligados à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), à Universidade de Várzea Grande de Mato Grosso (UNIVAG) e à Universidade de Cuiabá (UNIC) – as três universidades que possuem o curso de educação física em Cuiabá. Também é importante enfatizar a grande entrevista de Jacy Proença, que concede à sua narrativa a particularidade de nos trazer com mais precisão o mundo cultural local, além de ser também a entrevistada

docente e militante do movimento negro.

Outros estudiosos da cultura afrodescendente serão narradores e estudiosos fundamentais desta pesquisa, como os palestrantes do seminário Kabengele Munanga, Amauri Mendes Pereira, Henrique Cunha Júnior, Edílson Fernandes de Souza, Ângela Bessa Linhares, partícipes do seminário “População negra, educação física e currículo”. Devo assinalar que os palestrantes acima referidos são fundamentais como pensadores e autores desta tese, sendo, pois, parte do referencial teórico deste estudo.

O seminário, que foi realizado como intervenção feita por mim, de modo a buscar no campo empírico desta tese a riqueza da história oral, da perspectiva afrodescendente, objetivou situar a pesquisa dentro dos parâmetros de compromisso social que caracterizam o movimento negro do qual sou partícipe.

A Faculdade de Educação Física da UFMT e as instâncias da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria de Educação do Município de Cuiabá mantêm acordos de cooperação que vêm dando suporte a iniciativas acadêmicas voltadas para o desenvolvimento da docência na educação física. Este projeto deverá buscar atingir uma reflexão sobre a ação desenvolvida em Mato Grosso, nos vários âmbitos do ensino da educação física, de modo a impulsionar a inscrição do pensamento afrodescendente no contexto de preocupações de fortalecimento da pesquisa e da docência, da cultura e prática social com negros e negras no Estado de Mato Grosso.

1.2. Quadro de matérias e referenciais teóricos

Assim é que, em uma visão panorâmica ilustrativa dos conjuntos de conhecimentos que estão em interação, esta tese apresenta o seguinte quadro de matérias: um cenário discursivo inicial, no qual vou delineando as referências teórico-metodológicas da pesquisa, ao tempo em que vou configurando as primeiras impressões para o recorte do objeto.

Trata-se de um trabalho de pesquisa calcado na história oral, capturada no contexto de uma intervenção que tem o formato de um seminário; assim, lido com um recorte que transversaliza temas e problemas atuais, sempre trabalhando na perspectiva da busca do ponto de vista afrodescendente. As matrizes histórico-sociológicas educacionais referenciam meu olhar. Para efeito de exposição e clareza, nesta tese os temas e problemas tratados vão sendo arrolados à medida que forem abordados pelos palestrantes do seminário. A intenção foi não desconfigurar ou fragmentar em demasia a lógica das exposições dos palestrantes, que logo a seguir se tornam exposições dialogadas no debate ocorrido também durante o seminário. Penso que então, durante a exposição dialogada, tomo mais liberdade para fazer movimentos reflexivos e analíticos.

Quanto à abordagem feita, de um lado há que se considerar a realidade de vida da população negra, que apresenta um conjunto de conhecimentos vivenciados na cidade de Cuiabá, relacionando-se com a questão da diversidade e do fazer docente.

De outro lado, há que se considerar a formação de grupos formais e informais de representação, os quais compõem um setor de conhecimentos e práticas de luta social que interagem neste trabalho.

Esses dois âmbitos de conhecimentos e práticas – situação de vida da população negra e movimento negro – produziram uma ressonância, intervenção e (re)conhecimento, no Estado brasileiro, de uma problemática que tomou corpo e se configurou de modo prático, em especial, ultimamente, sob a forma de um discurso oficial e uma política pública denominada de “políticas de ações afirmativas”, com grande relevância para a educação, evidenciada na Lei 10.639, que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como tema transversal da educação brasileira.

Esse fato, que é parte de um movimento histórico de emancipação dos negros, é de grande importância; criou uma grande preocupação nacional com os problemas de currículos, conteúdos e práticas docentes e discentes para dar conta da proposta da lei. Esses problemas já estavam presentes na educação brasileira, mas sob outras percepções, devido a essa lei ter recebido um enfoque específico e ter aberto o debate que se quer aproveitar para fazer avançar o movimento negro.

Assim é que as políticas de ações afirmativas, que aprovaram a Lei 10.639, relacionam-se e são desaguadouros das transformações da educação e da educação física, em particular, em um sistema de retroalimentação permanente, que inclui a população negra (aqui devo focar em especial a situação de Cuiabá) e dialoga com os movimentos sociais, entre eles, principalmente o movimento negro.

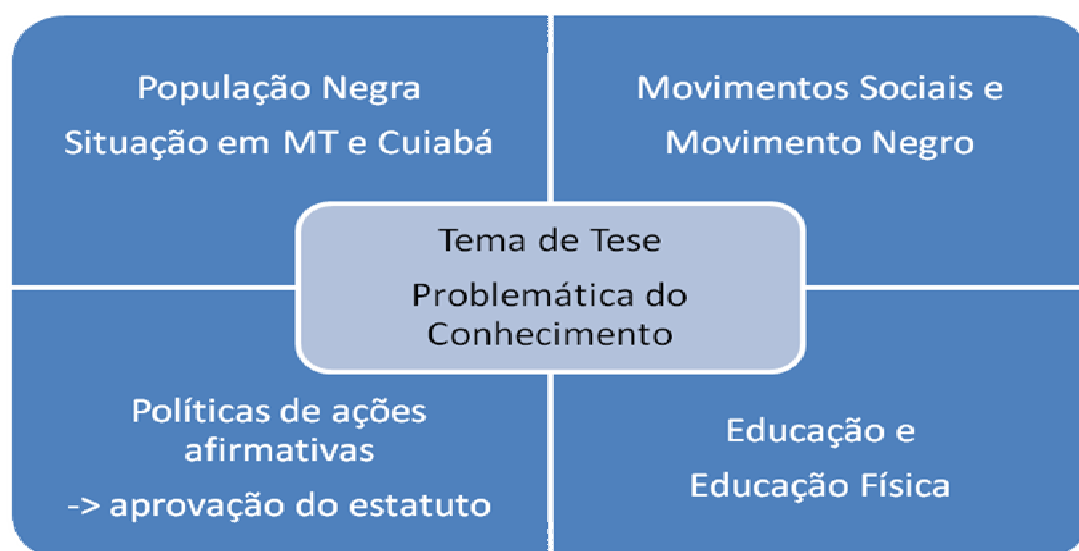


Figura 1: Apresentação dos quatro setores do conhecimento

Após abrir a cena que nos irá mostrar a diversidade étnica e o fazer docente na educação física em Cuiabá, na perspectiva do afrodescendente, enfocando precipuamente discussões contemporâneas, devo ainda adiantar que no Brasil a cultura de base africana vem sendo discutida por historiadores que tentam buscar o ponto de vista afrodescendente, desde o século XVIII (GUERREIRO RAMOS, 1957; CARNEIRO, 1940). Também o conjunto da militância negra no Brasil tem buscado compreender as relações étnicas nos seus aspectos históricos, sociais e econômicos (FERNANDES, 1965; MOURA, 1959; MUNANGA, 1992; SODRÉ, 1983; CUNHA, 1992, 2005). Esses autores constroem uma base importante do referencial teórico-metodológico desta tese.

Guerreiro Ramos, Carneiro e Muniz Sodré nos ofertam as matrizes sobre a questão negra, em sua vertente histórica, em particular; Kabengele Munanga, Amauri Pereira e Henrique Cunha nos ofertam a reflexão sobre a identidade negra no âmbito do movimento negro, situando essas lutas no contexto também da globaliza o vivida hoje.

Vários estudos desses temas, posicionando-se ante os contextos modernos, podem ser encontradas em diversos outros autores. Neste trabalho estou orientado, em especial, pelas produ es teóricas de Eduardo de Oliveira (2005), Beatriz e Silva (1987) e Emerson dos Santos (2007), que nos ofertam referências sobre as rela es étnico-raciais em sua diversidade, abordando o ponto de vista negro; Tânia Pacheco (2006) e Selene Herculano (2009) nos anunciam o conceito de racismo ambiental, que Ângela Linhares desenvolveu no seminário; Fensterseifer (2009) e Carmen Soares (2000) nos oferecem a crítica da educa o física nos tempos da modernidade e Milton Santos (1987, 1993), como também Boaventura Santos (1988) e Paulo Freire (1987).

De Cunha tomarei essencialmente o conceito de repertório cultural e o modo como o autor situa a rela o entre história e cultura, bem como os entrelaçamentos da história africana e dos afrodescendente na cultura brasileira – o que me auxilia a delinear também uma posi o junto   ideia de  tnia. Amauri Mendes Pereira nos enriquece com o olhar que se tece do Brasil para a cultura africana, abordando as derrasagens que se tem vivido na tentativa de construir esse olhar. Edílson Fernandes de Souza traz suas referências teórico-práticas como um verdadeiro

ensaio sobre cultura e arte, buscando diálogo com o movimento negro e as transformações educacionais que ele gera.

As diversidades étnico-raciais, ofuscadas ao longo da história do Brasil, tiveram seu singular modo de acontecer na história do Mato Grosso. Esses aspectos devem ser desobscurecidos, nesta tese, no contexto do fazer docente em educação física, sempre trazendo a discussão da diversidade étnica como eixo discursivo matricial.

1.3. Procedimentos metodológicos da investigação

Sob a ótica de Cunha Júnior (2005), hoje, o pensamento que se articula com o movimento negro busca a intervenção na realidade e na transformação social, cultural, econômica e política das relações étnicas brasileiras.

A minha preocupação fundamental, no contexto partícipe dessa ótica e movimento negro, é com a situação de vida nos seus diversos aspectos da população afrodescendente. Trata-se de um problema estrutural da sociedade brasileira, que afeta em específico e de maneira particular a população de afrodescendentes.

Sob o enfoque das afrodescendências, tenho conduzido as minhas pesquisas no campo universitário. Parte delas advém da produção de saber vivida no movimento negro e em meus estudos.

A ênfase é dada na produção de conhecimento que permita a intervenção nas situações de caráter cultural e estrutural (esses dois braços que se relacionam intimamente) que moldam a vida da população afrodescendente. Visa, assim, o encaminhamento para o exercício de autonomia do pensamento dos afrodescendentes, com relação à produção eurocêntrica ocidental, comprometida com outros aportes teórico-práticos.

Trata-se de capturar processos da produção de reflexão-ação que se movem dentro de um projeto científico de expressão das afrodescendências, com a finalidade de mudança das relações sociais que, nos percursos formativos, em especial nas universidades, têm lugar. E também há de se ver as lutas para isso, os

entraves.

Assim é que inscrevo minhas preocupações no âmbito dos movimentos sociais de maioria afrodescendente. Entretanto, guardo a particularidade da procura de inspiração no conhecimento de base africana.

Os estudos sobre a população afrodescendente, realizados por afrodescendentes, ganharam amplitude a partir de 1980, possivelmente como parte de um projeto político dos movimentos negros.

O final da década de 1960 e início de 1970 se caracterizou por uma retomada dos movimentos negros nos diversos Estados do País (CUNHA JÚNIOR, 2005), o que ampliou a crítica sobre as relações sociais e criticizou as produções de conhecimento feitas por pesquisadores que traziam de modo muito marcado o viés eurodescendente.

As pesquisas sobre as populações afrodescendentes, bem como sobre os temas de interesse dessas populações, tiveram, pois, grande impulso devido à crítica social direcionada pelos movimentos negros. Teve um acento significativo o processo implementado pelos movimentos negros denominado por Amauri Mendes Pereira (PEREIRA, 2006) como “cultura de consciência negra”. É importante destacar que a produção de conhecimento sobre a população afrodescendente sempre foi impulsionada pelos movimentos sociais de maioria afrodescendente.

Desde o início do século passado, os movimentos sociais de maioria afrodescendente e seus intelectuais têm tido o esforço e a perseverança da instauração dessa área do conhecimento. Em meio a essa fértil produção, há acadêmicos com opiniões e abordagens divergentes das realizadas pelos movimentos sociais de maioria afrodescendentes. Fica registrado, ainda, que o interesse acadêmico pelos temas específicos das populações afrodescendentes, em relação de escuta e representação dos anseios do movimento negro, sempre foi diminuto e vem enfrentando diversos obstáculos. Dentre os quais, alguns parecem advir do enfoque dado pela República às questões da cultura nacional, das relações étnicas no País e da identidade brasileira. A República executou um imenso esforço prático e ideológico de desafricanização do País (CUNHA JÚNIOR, 2005), esforço este que setores políticos da direita e da esquerda deram, por razões opostas ou com derrapagens, considerável apoio.

Pela natureza do trabalho como está inicialmente esboçado, tive de inicialmente proceder à realização de um amplo levantamento bibliográfico sobre relações étnicas, educação física, currículo, corpo e cultura, evidenciados como palavras e temas-chave para que eu pudesse cumprir uma revisão da literatura aprofundada, sempre relacionada com a perspectiva afrodescendente.

Dando continuidade à pesquisa, elaborei também levantamento e análise da legislação e de documentos relacionados com o objeto temático. Nesse compasso, fui fazendo registros para elaborar uma proposta para uma intervenção que teve o formato de um seminário.

Ao mesmo tempo, enquanto procedia a análises e buscas de elementos teóricos nessa perspectiva escolhida, fui estabelecendo diálogos dentro do campo investigativo da história oral temática (que lida com o tema do fazer docente), como metodologia de pesquisa. Assim, ia fazendo um estudo gradativamente mais complexo, a partir das narrativas de docentes.

Na história oral temática que caminha ao longo do trabalho de realização desta tese como “modus operandis”, situo a inestimável contribuição de Meihy (2004): história oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto, desdobra-se em entrevistas e cuidados com o estabelecimento de textos/documentos que podem ser analisados, arquivados para uso público, mas que tenham um sentido social.

A *história oral* é uma prática vista como “multi” ou “interdisciplinar”, contudo, há quem a proponha como uma nova forma de conhecimento até com estatuto disciplinar próprio e assim mais do que técnica e/ou metodologia de trabalho científico. De toda maneira, mundialmente, a *história oral* ganha foros de popularidade e passa a ser um recurso apreciado não apenas nas universidades e círculos acadêmicos. Famílias, grupos de trabalho, participantes de instituições variadas (religiosas, etárias, de gênero, associações de vítimas de acidentes, de violência doméstica, de deficientes, de moradores, grupos de reivindicação e segregados politicamente) estabelecem parâmetros comuns e organizam discursos reflexivos capazes de orientar o que se chama de *comunidade de destino*. Muitas vezes, é papel dos organizadores dos projetos despertar a motivação consciente dos participantes, mas, é bastante comum também pessoas que se juntarem em torno de determinado evento ou motivação afinada com experiências grupos que clamam por projetos capazes de dar corpo a uma causa. Assim, a *história oral* não é apenas um mecanismo de registro, uma forma de “resgatar a

memória”. Muito mais, a *história oral* é processo de conscientização, uma maneira instrumental de favorecer políticas públicas.

Porque supõe-se que a história oral tenha relevo fora do meio acadêmico, como recurso de formulação de pressupostos da condição cidadã, seu lado político impõe a qualificação das partes. Não se fala em história oral com tanta ênfase no conceito de autor. O que se exalta em história oral é a parceria entre quem narra e quem registra. Assim, a noção de colaboração é essencial para a história oral. Na mesma vertente, é importante salientar que história oral tem comprometimento prioritário com grupos silenciados seja pela marginalização socioeconômica, censura, analfabetismo e interdições variadas. Mas é mais do que simplesmente “dar voz aos vencidos”. É uma prática social e que apenas se explica em seu sentido político. Logicamente, há espaços para projetos de grupos socialmente colocados na hierarquia social como colônias de imigrantes, agremiações esportivas, de música e folclore, mas de toda maneira, o que se objetiva é menos a recuperação nostálgica ou consagradora de fatos heróicos, idílicos e demais manifestações despojada de sentido social.

A pesquisa desenvolveu uma abordagem qualitativa, utilizando como metodologia a observação participante e tendo como instrumentos entrevistas, falas e escritos (história oral), nos quais os docentes (entre esses, alguns atuando no movimento negro) narraram como perceberam suas práticas significativas e formativas, bem como seus repertórios culturais (CUNHA, 2001), segundo seus pontos de vista.

Para alcançar esse desiderato, elaborei a entrevista, o documento de base resultante dela e realizei um seminário com profissionais que estudaram afrodescendência e educação, em particular problematizando a educação física como lugar de tematização da cultura negra.

Nesse contexto de intervenção se inscreveu esta tese, na busca de elementos que propiciem reflexões no ensino da educação física em Mato Grosso, a partir da perspectiva afrodescendente.

O movimento de compreensão que persigo adentra-se nos diálogos travados a partir dessa problematização de corpo, cultura e história, em suas práticas sociais, sempre buscando o ponto de vista afrodescendente – o que compõe um inegável movimento de intervenção, com desdobramentos a serem considerados.

É importante sublinhar os registros elaborados desde o ponto de partida: a revisão bibliográfica sobre os temas de cultura negra e educação, corporeidade e

pensamento dos afrodescendentes na história, nos termos acima arrolados.

A seguir, inicio a pesquisa sobre o corpo, a cultura e a história da população negra em Cuiabá nos últimos 50 anos – o que resultou por desaguar e se corporificar na elaboração da proposta de um seminário que nucleia as narrativas de história oral desta tese e que trata do fazer docente em educação física, na perspectiva afrodescendente, no contexto de uma discussão sobre diversidade étnico-racial.

Nesse contexto se insere a proposta curricular de educação física que, particularmente (e não só) pretende a inclusão de disciplinas que lidam com as questões da população negra, desvelando tensões importantes sobre população negra, educação física e currículo.

A proposta do seminário serviu de base para os palestrantes e suas falas animaram o debate que nucleou a intervenção desta tese, cujo objetivo era utilizar a história oral, em um contexto que pensa pesquisa como intervenção concreta nas realidades. Assim é que o seminário nucleou as principais histórias (que versam sobre a temática da diversidade étnico-racial e o fazer docente) que serviram de material para a identificação das tensões que atualmente se postam sobre população negra, currículo e educação. Outra grande contribuição foi a entrevista realizada com a negra Jacy de Proença, conforme anunciamos acima, e que foi matéria-chave para se adentrar no campo analítico da pesquisa, sem esquecer o mundo local cuiabano-matogrossense.

2. Cenário discursivo inicial: adentrando mais ao quadro teórico da pesquisa

2.1. A busca das relações entre educação física e população negra

Ao procurar inter-relacionar cultura local e movimento negro, tento buscar, reitero, o ponto de vista afrodescendente e o modo como se pode pensar o corpo, a cultura e a educação física de modo a tornar visíveis as necessidades e conquistas do pensamento, nos contextos do ensino superior e da rede de ensino em geral, no âmbito da educação física, a partir das narrativas (colhidas por meio da história oral temática) dos docentes e discentes e militantes do movimento negro, que trouxeram suas visões e práticas para o seminário que nucleia a intervenção desta tese.

Nessa busca, tento desvelar as perspectivas implícitas do fazer docente – que se explicitam em reflexões da prática, como também em currículos, da educação física – e ver como têm lidado com as diversidades étnicas e raciais (bem como seu modo de nomeá-las), no âmbito do Estado de Mato Grosso. Assim é que vejo, no contexto de uma intervenção que teve o formato de um seminário sobre população negra, educação física e currículo, tensionamentos que devo desvelar – e eles se referem ao modo de lidar com corpo, cultura e história negra.

Em meu estudo, portanto, para dar conta de uma investigação nessa amplitude, faço uma leitura crítica do contexto das discussões sobre corpo, cultura e história em educação física, correlacionando-as com o mundo singular de Mato Grosso, tentando ver alguns dos movimentos de hegemonia e contra-hegemonia (dominação com consentimento e, respectivamente, reação a ela) que se tem gestado, contemporaneamente.

O trabalho pretende tornar visível, também, o modo como se entrelaçam as ideias de europeização, eugenia, branqueamento e etnocentrismo no fazer docente, em seus respectivos repertórios culturais, ao referir-se ao pensamento e às práticas que explicitam visões de história, corpo e cultura, em um recorte afrodescendente – ponto de vista que busco sempre capturar.

Ao dialogar com autores como Eduardo de Oliveira (2005), Muniz Sodré (1983), Petronília Beatriz Silva (1987) e Henrique Cunha Jr. (2001) e Kabengele Munanga (1992), entre outros, examino algumas perspectivas quanto ao estado da questão sobre cultura afrodescendente e relações étnicas no Brasil, hoje.

Para dar conta do recorte dessa proposta de estudo, que envolve fazer a crítica e ter olhos de ver as ultrapassagens necessárias à luta afrodescendente, dialogo também com Maria Solange Pereira (2001), que escreve sobre memória e história de afrodescendentes na vida dos docentes das universidades públicas de São Paulo.

A investigação sobre o pensamento dos docentes da educação física, em Mato Grosso, foi feita a partir de uma proposta de seminário, que se efetivou e teve caráter de intervenção (aspecto caro aos pesquisadores negros militantes), ocasião em que os relatos das histórias (orais) traziam temas e problemas envolvendo a diversidade étnica e racial brasileira, visando estimular a ampliação da crítica e do posicionamento pessoal dos envolvidos na pesquisa.

A partir das histórias orais narradas no seminário, provocadas também pelo debate que acompanhava as palestras, no seminário, tive necessidade de aprofundar a reflexão para detalhar aspectos locais (cuiabanos e mato-grossenses) que a longa entrevista com uma educadora negra local poderia dar conta – o que foi realizado. A entrevista, então, foi feita com a docente do ensino superior (Jacy Proença), integrante do movimento negro e também ex-vice-prefeita do município de Cuiabá.

Como veremos, a entrevista com Jacy Proença percorre e costura parte do texto da tese e desvela questões fundamentais da prática docente local – o que achei imprescindível para o contexto analítico produzido pela tese. Ela foca alguns aspectos das relações étnicas e raciais, em especial os que envolvem corpo, cultura e história afrodescendente e que se relacionam com o contexto da formação no ensino superior e da rede de ensino em geral, no âmbito da educação física. Pensei assim traçar um movimento de escuta às narrativas docente que me permitisse olhar o estado da questão no contexto da luta negra contemporânea em Cuiabá. Desse modo, identifiquei nas vozes docentes outras vozes a serem escutadas, outras vozes negadas e outras que já aparecem nos estudos sobre culturas afrodescendentes e educação.

Através das narrativas, busquei o modo como aparecia a diversidade cultural e o fazer docente, observando como se matizavam abordagens, ora silenciando, ora alteando-se a cultura e a história do negro na região estudada, em especial – educação e vida entrelaçadas.

A ideia do branqueamento da população, a eugenia, a europeização e o etnocentrismo, no contexto de discussões que envolviam cultura, corpo e história, ao se articularem com o âmbito do ensino da educação física, foram permitindo o desvelamento de argumentos e práticas em educação que apontavam para além do silenciamento dos afrodescendentes.

Nessa discussão observei também como os textos escritos sobre currículo em educação física podiam servir de contraponto nesses tensionamentos, uma vez que eram a corporificação também de falas sociais. A entrevista com a docente negra Jacy Proença também me fornecia o caminho e facilitava ouvir esses contrapontos.

Através das narrativas orais em que os docentes contavam suas práticas no seminário “População negra, educação física e currículo”, e na ocasião do debate que sucedia às palestras, ia-se traçando um desenho de como os docentes lidavam e percebiam a diversidade étnica, na educação física, em particular, lendo-se assim também o tratamento em educação dado a corpo e cultura.

Assim, eu tentava trabalhar com *scripts* (histórias), ao modo dos ancestrais africanos, que davam conselhos e contavam fatos da vida por meio de histórias.

A partir, em especial, de um contexto de escuta às histórias narradas pelos educadores, educandos e participantes do movimento negro, em particular, flagrado no seminário, passo a travar uma reflexão que alcança também inserir-se, como contraponto importante, nos vários âmbitos da discussão afrodescendente em educação.

Foram apresentadas no seminário, de modo explícito, algumas das perspectivas afrodescendentes inscritas nas reflexões e ações dos que atuam com educação e, em particular, educação física – sempre devo recorrer a uma leitura analítica ou dialógica dos textos veiculados nas falas do seminário.

Também o mundo do lugar – Cuiabá, Mato Grosso – podia-se ver, no modo como se ia tentando capturar as falas sociais sobre práticas educativas, a partir do ponto de vista de afrodescendentes que vivem no âmbito do território local.

A metodologia da história oral (temática que envolve a afrodescendência e o fazer docente), focalizada do ponto de vista afrodescendente, me permitiu lidar com os repertórios da cultura do lugar. Assim, a partir do uso da história oral temática

(sobre o tema específico da afrodescendência e do fazer docente) podia-se ir contextualizando as narrativas docentes no lugar, ampliando relações e situando esses debates no solo contemporâneo – o que explicitava, em alguma medida, as lutas sociais vividas pelos afrodescendentes no território (Mato Grosso).

Penso também que não se poderia desconhecer o caráter não neutro da ciência (SANTOS, 1988; CUNHA, 2001) – por isso fui delineando desde logo o ponto de vista afrodescendente. Para que se pensasse criticamente as várias perspectivas do saber docente, apresentadas no âmbito da educação física, tentei um movimento de cores e modulações que conectassem o olhar docente da educação física ao conjunto de temáticas trazidas pelo movimento negro e os palestrantes do seminário, como também seus outros participantes.

Pela ideia de uma ciência não neutra, reitero, mas sim interessada – todo paradigma em ciência deve ser um paradigma social –, senti necessidade de travar diálogo com o pensamento docente das universidades e da rede de ensino de Mato Grosso em geral, por meio de uma intervenção que teve o formato de seminário; também porque a intervenção é uma visão de pesquisa engajada na luta social.

A história oral temática, metodologia escolhida, situava-se, pois, no contexto de uma intervenção. A proposta do seminário situava algumas provocações iniciais que deflagravam uma reflexão maior sobre o estado da questão da diversidade étnica e do fazer docente hoje e ainda buscava que essa intervenção pudesse ser propositiva, no sentido de fomentar processos de transformação e superação de limites que se têm hoje, com relação à população afrodescendente.

A proposta que elaborei foi um ponto de partida para as discussões do seminário “População negra, educação física e currículo” – chego mesmo a explicitá-la como palavra de abertura do encontro referido. Por meio de uma proposta-base, suscitei discussões no seminário, capazes de acolher narrativas (histórias orais) que poderiam se dar nesse contexto de intervenção, em uma tentativa de compreender e registrar o pensamento docente, seus avanços e recuos, as margens e entrelaçamentos na discussão sobre diversidade étnica e racial.

Na prática, havia a construção de uma reflexão que resultou por cuidar da relação entre as perspectivas curriculares da educação física e sua corporificação na

prática docente e mesmo no movimento negro em geral, sob o recorte das relações étnicas, no Estado de Mato Grosso e no Brasil.

Tenho claro que um currículo envolve práticas sociais e culturais produtoras de identidades e, nesse sentido, elas não são inócuas, mas ideologizadas e propagadoras de racismo ou da transformação das relações étnicas. Faço, portanto, um permanente movimento de construção e reconstrução do que se tem pensado sobre corpo e cultura, história e prática social e educacional, vinculando discussões nesse sentido ao âmbito da reflexão no ensino em educação física, sempre buscando o olhar afrodescendente e a lógica social que se depreende dele, no que concerne à diversidade étnica.

O lugar muito circunstanciado para onde olho é Mato Grosso, no qual se tem uma população negra com a qual convivo e milito, como negro que sou. Nesse esboço do quadro teórico em que me movo, devo deixar visível os conceitos com os quais configuro meu objeto de investigação, de modo a seguir com eles delineando a ambiência prática do campo empírico escolhido.

2.2. Diálogos e dilemas da formação docente, no âmbito do ensino superior, em Cuiabá (MT)

A versão dos Parâmetros Curriculares de Educação Física de 1996, em seu documento inicial que trata do histórico da educação física, aborda as principais influências que marcam e caracterizam a disciplina e aponta os rumos que então se delineiam para ela.

Dittrich (2000), ao analisar a história da consolidação das redes públicas de ensino e os avanços referentes à educação pública de qualidade, afirma que existem lacunas nesse processo que impedem os avanços. Em determinadas áreas do conhecimento, como é o caso da educação física, há ocorrência de equívocos e deturpações, seja no que diz respeito às concepções de conhecimento, às sistematizações dos conteúdos ou aos encaminhamentos metodológicos.

Historicamente, a educação física esteve intimamente ligada às instituições militares e à classe médica, ligação determinante para a concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada. No Brasil não foi nem tem sido diferente.

Com a justificativa de melhorar a condição de vida das comunidades, vários médicos assumiram uma função higienista e tentaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população.

A educação física, nessa concepção higienista, visava favorecer a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças, sempre em uma visão de domesticação do corpo branco, modelo hegemônico, que se foi aliando aos estágios de acumulação capitalistas, que vieram a se potencializar de modo crescente.

A exclusão do corpo do negro, na verdade, no âmbito da reflexão feita sobre a cultura brasileira, tem nuances que são importantes serem desveladas para tornar visível a discriminação, o preconceito e o racismo. Essas discriminações são reproduzidas também no âmbito da formação superior e empobrecem as ricas perspectivas da diversidade cultural, assim como a visibilidade do saber negro e sua cultura e da escolarização básica no País.

Segundo Foucault (1986), ao discutir o surgimento da medicina social em sua *Microfísica do poder*, essa postura do corpo domesticado está, na realidade, relacionada com o capitalismo do fim do século XVIII e início do século XIX, que socializou o corpo como produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos foi sendo instaurado no corpo também, identificado como o biopoder.

Foucault (2002, p. 294) denomina de “biopolítica da espécie humana” ou “biopoder” a tomada de poder sobre o homem-espécie, que aborda a doença e a saúde como fenômeno social das populações. A questão da vida e do cuidado com os corpos, de sua manutenção e saúde passa a ser vista e problematizada na esfera do poder político, que tenta uma normalização e uma higienização permanentes do corpo social. Nas palavras de Foucault (1986), os mecanismos reguladores são exercidos pelas instituições como:

[...] mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. (1986, p. 294)

A perspectiva higienista, predominante no final do século XIX e início do século XX, até hoje deixa sua visão permeando ações na área da saúde e educação física. Assim, a vivência biológica, que com o conceito de promoção da saúde sai dessa visão mais organicista, articula-se com outras dimensões, como a afetiva, a psicossocial e mesmo (conforme alguns autores) a espiritual.

Dessa forma, ações que visam a regulamentação dos usos sociais do corpo são tomadas como evento político – e, em momento histórico de mundialização da acumulação capitalista, propiciam a aquisição de certa força de política de mercado.

Assim é que a fase higienista da educação física foi se alimentando (e sendo alimentada) pela presença, no pensamento brasileiro, de que o movimento negro tem nomeado como *ideologia do branqueamento* da sociedade. Em um cenário de forte influência europeia, as teorias racistas, de modo mais ou menos explícito, passaram a dar a tônica dos discursos sobre corpo, onde a educação física conquistou um lugar privilegiado.

As pesquisas psicossociais sobre os problemas que envolvem as relações

étnicas brasileira tiveram acento forte, no Brasil, no âmbito acadêmico, na década de 1980, com diversas frentes importantes, as quais destacamos Irene Sales de Souza (1990), Neusa Santos (1983), Ida Mara Freire (1988), Romilda Ribeiro (1996), Eliete Aparecida de Godoy (1996) e também os estudos coordenados por Iray Carone (1999), que, num projeto integrado, contou com a participação de pesquisadores em diferentes níveis de formação acadêmica, tentando rever e posicionar-se criticamente ante a literatura sociológica sobre afrodescendência.

O estudo de Carone (2002), intitulado “A força psicológica do legado social do branqueamento: um estudo sobre a negritude em São Paulo”, realizado por meio do Instituto de Psicologia da USP, tentou assumir seus estudos sem perder de vista a conexão com o movimento negro, que procurava desobscurecer a realidade étnico-racial brasileira. Esses estudos sobre a pressão cultural do branqueamento na esfera psicológica do negro brasileiro trouxeram uma diversidade de olhares para a reflexão sobre o assunto do ponto de vista afrodescendente e revitalizaram discussões.

Criticando uma visão de branqueamento forjada pelas elites brancas brasileiras, Carone (2002) afirma a articulação de “[...] um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva.” Os militantes negros e negras observaram como isso levava o negro a se culpabilizar e a retirar do branco toda sua ação como sujeito das discriminações, preconceitos e exclusão étnico-racial.

Assim, os estudos começaram a rever posicionamentos que pareciam ler criticamente realidades étnico-raciais, mas que resultavam por imputar aos negros os estigmas do branqueamento, sem lhes dar voz e sem que se colocasse em pauta a ação das elites brancas e do discurso social que as validava.

Na verdade, historicamente, os estudos críticos em educação física já viam como o higienismo e a normalização do saber médico sobre os corpos, em seu funcionamento como biopoder, resultavam por unir higiene, filantropia higiênica e educação em um mesmo discurso, que constituía o chão para a implementação das experiências eugenistas (AZEVEDO, 1960).

A educação física, bem como a educação em geral, também se submeteu à ideia da necessidade de construção de uma sociedade branca, eurocêntrica e etnocêntrica. Podemos observar que há conjunções entre a ideologia do branqueamento, o etnocentrismo e, nele, a europeização que coloca o branco europeu como modelo de “homem universal”.

Said (1990) já se posicionava sobre o assunto nos seguintes termos:

[...] a hegemonia das minorias possuidoras e o antropocentrismo são acompanhados pelo eurocentrismo na área das ciências sociais e humanas e naquelas áreas mais diretamente relacionadas com os povos não-europeus. Assim, o homem europeu ganhou, em força e identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como o “homem universal” em comparação com os não-europeus.

Nesse pacto sombrio de etnocentrismo, europeização e ideologia de branqueamento (que submetia o negro a um posicionamento negador de si, que o culpabilizava pela exclusão), a afrodescendência deveria negar sua cultura e valores, rejeitando-se e anulando-se.

A formação histórica da população brasileira no início da República é desvirtuada para pensar a miscigenação como protótipo de uma sociedade democrática. A ideologia da miscigenação cria um Brasil com ausência de conflitos sociais entre população de ex-escravizados e população de ex-escravizadores. Consolida e explicita esse pensamento as obras de *Casa grande e senzala* (Gilberto Freire, 1954) e *Raízes do Brasil* (Sérgio Buarque de Holanda, 1941).

Nesse período, flutuam no pensamento republicano diversas percepções de raça e hegemonia racial. Havia um grande contingente de descendentes de escravos negros e, quanto mais isso se tornava visível, maior o temor de uma “mistura” que ameaçasse a hegemonia da raça branca. Uma das formas com que se forjou uma reação a essa “mistura” resultou em associar-se educação sexual à educação física, para incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca, conforme Seyferth (2002):

A concepção de branqueamento tinha como pressupostos a crença na desigualdade das raças, na superioridade dos brancos, na inferioridade de negros e amarelos em geral, na incapacidade de negros e índios se tornarem civilizados e, sobretudo, na inferioridade da grande maioria dos mestiços. (2002, p. 20)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao recordar os primórdios da educação física no Brasil, ainda que a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo, uma vez que qualquer esforço físico era visto com maus olhos, considerado "menor", o que dificultava a obrigatoriedade de atividades físicas nas escolas.

As instituições militares, que sofriam a influência da filosofia positivista, almejando um poder que nomeavam de ordem e o progresso, favoreceram que tais instituições também pregassem a educação do físico, através da ginástica. Para elas era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis – o corpo do ginasta -, e a ginástica era um instrumento para isso, que poderia servir para se defender a pátria e seus ideais (estava implícito e, muitas vezes, explícito, que o corpo do ginasta serviria para o preparo para a guerra). Por essa razão é que se vai encontrar nas escolas militares, nesse período republicano, o espaço em que se cultivava a ginástica como sendo a principal prática da educação física.

Para Soares (2000, p. 46), “a afirmação da Ginástica no mundo urbano está fortemente vinculada à instauração da ordem e a ordem militar é, sem dúvida, sua inspiração”.

Mais adiante, a Reforma Couto Ferraz, em 1851, tornou obrigatória a educação física nas escolas do município da Corte, ainda que os pais demonstrassem contrariedade quanto a ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual e lembrando a herança escravagista.

Para os meninos, a tolerância era um pouco maior: a ideia de ginástica associava-se às instituições militares, o que se coadunava com o ideário hegemônico; mas para as meninas os pais proibiam a participação.

Em 1882, Rui Barbosa defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas, insistindo na importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual e, em nome do novo, do moderno, do científico, integrou-a aos currículos escolares (SOARES, 2000).

No início do século XX, a educação física foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Nessa mesma época, a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da educação física no desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando que profissionais da educação rediscutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da educação física.

A educação física ensinada nesse período mais recente era baseada nos métodos europeus, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecida como Movimento Ginástico Europeu, que foi a primeira sistematização científica da educação física no Ocidente.

Na década de 1930, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente ideias que associam a eugeniação da raça à educação física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do "ideal" da educação física, mesclando objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, formas outras da mesma matriz de pensamento.

A finalidade *higiênica* foi duradoura, pois instituições militares e religiosas, junto a educadores da "escola nova" e do Estado, compartilhavam de muitos de seus pressupostos. A herança escravagista, no Brasil, por seu lado, agravava o higienismo do modelo que vinha com a ginástica, ao trazer mais sua herança de preconceito e exclusão para com a cultura negra.

A inclusão da educação física nos currículos, entretanto, não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse tal inclusão, a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com educação física escolar era muito grande.

Sobre a escola, Giroux (1986, p. 90) vai afirmar que ela, tanto como instituição ou como um conjunto de práticas sociais, deve ser entendida a partir da compreensão de como o poder e o conhecimento ligam escolarização, em seu modelo institucional, às desigualdades produzidas pela ordem social maior. Assim é que o aspecto reprodutor da educação se conecta com a realidade de outras

instituições socioeconômicas e políticas que controlam produção, distribuição e legitimação do capital econômico e cultural na sociedade dominante.

Isso significa que essa “incapacidade” das escolas de implementarem a educação física em seus currículos, dentro de amplitudes novas, vincula-se ao ideário capitalista e sua forma de utilizar o biopoder – esse modo de se disciplinar o corpo para o mercado e a divisão social de bens da forma como se tem no capitalismo.

Em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à educação física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Em um artigo naquela Constituição aparecia o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia nacional.

Na década de 1930, o processo de industrialização e urbanização advindas no período do estabelecimento do Estado Novo fez com que a educação física ganhasse novas atribuições, pelo menos em termos de diretrizes gerais: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade. Segundo Costa, (1987, p. 46): “Na sociedade industrial, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, à qual o esporte serve de poderoso auxílio. Com seus temas mistificadores.”

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Ali ficou determinada a obrigatoriedade da educação física para os ensinos primário e médio. O esporte passou a ocupar mais espaço nas aulas de educação física. O processo de esportivização da educação física escolar foi iniciado com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional, em uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Esse processo pelo qual passou o sistema de ensino brasileiro teve início, na verdade, ainda na década de 1920, quando educadores brasileiros, retornando

dos Estados Unidos, onde haviam ido estudar, traziam os preceitos da Escola Nova. Com base nesse ideário, alguns dos educadores promoveram reformas em diversos estados, como foi o caso do Ceará, com Lourenço Filho; da Bahia, com Anísio Teixeira; de Minas Gerais, com Francisco Campos; do Distrito Federal, com Fernando Azevedo; entre outros, que acrescentaram à perspectiva hipertrofiada de “como se ensina” a de “como se aprende”, conseguindo influenciar o pensamento pedagógico educacional do Brasil, em especial até a década de 1970 (SILVA, 2004, p. 132).

Na década de 1970, a educação, em geral, sofreu as influências da tendência pedagógica tecnicista, com grande influência do pensamento norte-americano, em especial do comportamentalismo (behaviorismo). O ensino era pensado como um instrumento para se formar mão de obra qualificada, em cursos técnicos de caráter profissionalizantes e a ideia de um gerenciamento “de cima para baixo”, excessivamente verticalizado, com planejamentos homogeneizadores, os quais eram a tônica.

Em 1968, com a Lei 5.540, e em 1971 com a Lei 5.692, a educação física tem seu caráter instrumental reforçado e passa a ser considerada uma atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno – aqui aparecendo, então, a tentativa de se pensar de algum modo o polo do educando, influência da Escola Nova.

Adorno (2003) vai ressaltar que, num mundo onde a técnica é tão valorizada e a razão instrumental é hipertrofiada, negando outras dimensões do sujeito social, a tendência é que as pessoas passem a estar “afinadas” com a técnica, que vem a funcionar como um braço da ciência, a serviço do capital mundializado:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (2003, p. 132)

Na década de 1970, a educação física ganha novamente funções importantes para a manutenção da ordem, na forma que Foucault nomeia de sociedade disciplinar, mediante os modos de uso social do biopoder. O governo militar investe na educação física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional e na segurança nacional. Volta-se, assim, tanto para a formação de um exército composto por uma juventude dita forte e saudável, como aposta na tentativa de desmobilização das forças políticas democráticas. Alegava-se que as atividades esportivas eram feitas visando a melhoria da força de trabalho para o "milagre econômico brasileiro". Estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo – um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970.

Vista sob o aspecto político, posso afirmar que a educação física no Brasil vem influenciada grandemente pelo pensamento europeizante dominador, como também pela visão etnocêntrica. Nela se inscreveu a ideologia do branqueamento, que funcionou como um racismo que devo examinar, em seus contornos específicos, no contexto do fazer docente em educação física (que amplifica silenciamentos e lutas sociais, muitas vezes dialogando com essas falas sociais), em Mato Grosso.

Açodada pelo ideário das classes dominantes, o pensamento diretor que levava a educação física à escola brasileira evidenciou, pois, uma dependência muito grande da ideologia do branqueamento e, portanto, do racismo.

No âmbito escolar, a partir do Decreto 69.450, de 1971, a educação física passa a ser considerada como "a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando".

A falta de especificidade do Decreto 69.450 manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. Nesse período, o chamado "modelo piramidal" norteou as diretrizes políticas para a educação física: a educação física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade, compondo o desporto de massa que se

desenvolveria como um desporto de elite, com a seleção de indivíduos que deveriam ser aptos para competir dentro e fora do País, de modo a torná-lo uma nação olímpica.

Nos anos 1980, os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados, a par com o processo de criticização, advindo das teorias reprodutivistas em educação: o chamado milagre brasileiro não deu certo, o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou significativamente o número de praticantes de atividades físicas.

Iniciou-se, então, uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da educação física, o que originou uma mudança expressiva nas políticas educacionais: a educação física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava série do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta série e a pré-escola.

O construtivismo influenciou também boa parte do pensamento educacional sobre “o que é uma criança e como ela aprende”. O enfoque que foi se delineando passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, o que levou a uma quebra na hegemonia do pensamento, em educação física, sobre os esportes de alto rendimento.

O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da educação física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em educação física, o retorno de professores doutorados advindos de uma formação fora do Brasil, as publicações em um número maior de livros e revistas, a resistência do pensamento crítico e dos movimentos sociais, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que também contribuíram para que um debate se alastrasse, como algumas novas percepções.

Como se disse, as relações entre educação física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área, quanto aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a

educação física escolar no Brasil, que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, aproximando-as das ciências humanas e sociais. Embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, já parecem ter em comum a busca por uma educação física que articula as múltiplas dimensões do ser humano.

Ao que me parece, neste aspecto, uma das tarefas mais importantes na reforma da escola é o fim da educação conforme um cânone estabelecido e a substituição deste cânone por uma oferta disciplinar muito diversificada, portanto, uma escola – conforme expressão técnica – dotada de ampla diferenciação eletiva e extensa diferenciação interna no plano das diferentes disciplinas (ADORNO, 2003, p. 182).

E o questionamento quanto aos contextos culturais em que se inscreve o sujeito multidimensional de que se fala? Essa é uma pergunta que faço, ante os novos delineamentos. De que sujeito está se falando, quando relacionado à educação física? Como ele dialoga com sua cultura?

Nas escolas, embora seja reconhecida como uma área essencial, a educação física ainda é tratada como "marginal" – como um estudo que pode, por exemplo, ter seu horário "empurrado" para fora do período em que os alunos estão na escola ou alocado em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades. Outra situação em que essa "marginalidade" se manifesta no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho escolar como um todo, no qual raramente a educação física é integrada.

As pressões sociais resultam, porém, no alcance de fazer alguns avanços dentro da Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Ela busca transformar o caráter que a educação física assumiu nos últimos anos, explicitado no artigo 26, parágrafo 3º que "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos". Dessa forma, a educação física é exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava série, não somente de quinta a oitava série, como era anteriormente.

A consideração à particularidade da população de cada escola e a integração ao projeto pedagógico local evidenciou a preocupação em tornar a educação física uma área não marginalizada. Algumas perspectivas teóricas apoiavam pressões e práticas advindas das teorias que discutiam reprodução e poder simbólico. Esse esforço de inserir o debate da educação física dentro do projeto pedagógico, por sua matriz radical, encontra sustentação em Giroux (1986), que afirma ser a educação para a cidadania uma forma de emancipação, onde homens e mulheres são tratados como fins e não como meios, no contexto do capital mundializado.

Assim, para se discutir a questão étnica presente nos parâmetros curriculares nacionais de educação física, tentei, a partir das narrativas dos docentes colhidas também na intervenção feita, verificar como ela aparece nos documentos curriculares, além de fazer o contraponto entre estes documentos e as falas dos docentes. Desse modo, faço uma comparação com as práticas do ensino superior explicitadas nas narrativas, para delas depreender os silenciamentos e margens na reflexão sobre o racismo nesse âmbito formativo, o que inclui diálogos com as falas sociais de todo o corpo social.

Um dos aspectos positivos identificados é a reconstituição histórica de como a questão étnica foi retratada ao longo do desenvolvimento da educação física. O processo torna-se importante uma vez que, ao longo do século XX, desenvolveu-se um consenso de que os seres humanos nascem no interior de uma rede de formações sócio-históricas, como é o caso dos membros de um grupo étnico-racial. Isso tem implicado repensar noções e conceitos profundamente incorporados em nosso imaginário social (SILVÉRIO, 2006).

Busco, então, nos diversos tópicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, assim como nas práticas sociais da educação física, em nível de ensino superior, observar como as questões étnico-raciais são retratadas e que diálogos travam com o corpo social, sempre buscando identificar o ponto de vista afrodescendente.

Com relação à organização social das atividades e à atenção à diversidade étnico-racial, observei que em nenhum momento a questão étnica apareceu em destaque. Ao contrário, foram destacadas as questões de gênero, espaço e competências. Esse silenciamento tem matizes que é importante adentrar, como

veremos, ao nos depararmos com a pergunta sobre como os currículos de educação física têm sido etnicamente orientados, uma vez que estudos realizados como, por exemplo, o de Pinho (2004), dão conta de que professores de educação física têm dificuldades de trabalhar (e têm mesmo silenciado) as diversidades e, sobretudo, com as diferenças étnicas. Poderíamos absolutizar essa dificuldade? E que conquistas já se têm? Que dilemas estamos a vivenciar que é mister desocultar?

Sabemos que na universidade há conflitos e diversidade de práticas. O saber docente é fruto desses embates. Daí que, nesse campo de tensionamentos, situo como pergunta de pesquisa o questionamento sobre como esses professores têm tentado compreender o processo de construção dessas diversidades. Como o fazer docente tem lidado com as diversidades étnicas no âmbito da educação física? Que limites e possibilidades têm se aberto nessa discussão que busca o ponto de vista afrodescendente? É nesse campo em que me movo.

Nesse contexto, papel importante pode deflagrar a Lei 10.639/03, que além de responder a antigas reivindicações do Movimento Negro, ainda traz novas abordagens, discutindo a questão do corpo e da cultura, remetendo-nos a uma nova visão do sujeito da educação.

Como um dos resultados dessa nova fase, destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão ligado diretamente à Presidência da República e que tem por objetivo tratar as demandas da população negra. Como se refletem essas novas situações nas práticas de ensino superior, do ponto de vista dos docentes?

Ora, apesar de tudo, essa lei ainda é permeada de contradições que vêm sendo debatidas ou mesmo que têm deixado ressonâncias no universo das práticas educadoras no ensino superior, desde então, através de seminários, fóruns, entre outros, nos diversos Estados brasileiros. Um dos maiores desafios postados, atualmente, tem sido a sua efetiva implantação nos currículos escolares, onde vem enfrentando resistência de dirigentes e educadores escolares. Portanto, a nossa preocupação e atenção para com a Lei 10.639/03 se justificam, uma vez que estaremos trabalhando um olhar concreto, que deve ver também o currículo de educação física, em cursos de formação de educadores em instituições de ensino superior.

Devo observar, no entanto, como se explicitam essas novas perspectivas e seus silenciamentos, a partir das narrativas dos docentes de Mato Grosso e de um seminário feito sobre a questão racial nessa cidade de amplo contingente de negros. Como essas práticas convivem com o conflito étnico-racial? O que adiantam e o que recuam, o que reproduzem ou reinventam os docentes, no contexto da discursividade, resultante de suas práticas? Sabe-se que o currículo vivo é o conjunto das experiências do aluno. Como os docentes leem essas experiências e os conflitos étnicos que nas práticas universitárias se instauram? Como acontecem os silenciamentos e a resistência dos docentes negros, em contraposição a outros docentes?

Pensar em termos de silenciamento com seus matizes e resistência, parece-me uma via importante, uma vez que, reitero, a universidade é composta por uma diversidade de práticas e o seu pensamento não é um bloco monolítico.

O campo teórico da educação física, pois, parece estar saindo de uma visão excessivamente marcial, militaresca, higienista e europeizante, mas ainda não fica evidente uma posição que situe o corpo como um corpo cultural e, portanto, étnico-racial.

Na contemporaneidade, as discussões teóricas e metodológicas na educação física têm acompanhado as formulações das diversas teorias pedagógicas. Ainda que exista um debate sobre o específico da educação física, interessa aqui formular um referencial teórico que dê conta de explicar não só o específico da educação física, mas suas implicações étnicas. Nesse sentido, Cunha Júnior (2005) aponta para um encaminhamento teórico em que:

A história social, pelas tramas do marxismo clássico, não conseguiu dar satisfatória notoriedade à especificidade dos africanos e dos afrodescendentes. Não conseguiu retirar do eixo das lutas de classe uma formulação que explicasse a particularidade da história e da cultura desenvolvidas pelos povos africanos e por seus descendentes. Entretanto, esta base teórica do marxismo clássico possibilitou entendermos que a essência do trabalho histórico no Brasil é negra, devido aos significados dos aparatos ideológicos e coercitivos implementados pelas classes dominantes no exercício das imposições culturais, sociais e econômicas. (2005, p. 251)

Essa abordagem remete-nos a uma leitura dialética da realidade estudada,

em que a percepção das contradições existentes é um desafio teórico e metodológico que implica uma análise que mostre caminhos para a mudança:

Mesmo que as divergências sobre a natureza do racismo sejam diversas, os estudos, do presente e do passado, sobre os afrodescendentes, permitiram um consenso sobre a existência de uma enorme desigualdade estrutural de ordem socioeconômica sofrida pelos afrodescendentes. As divergências conceituais explicam a origem e a natureza da conservação dessa desigualdade. O fato importante que deveria nortear a discussão é que essa desigualdade é injusta e desumana, que deveria ser combatida por todos os meios não importando as suas origem e natureza. Nessa formulação da necessidade de combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança da estrutura social dos afrodescendentes. Para combater essa desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afrodescendentes. (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 252).

O presente estudo, portanto, tenta dar conta dessa relação da cultura com a história, do ponto de vista afrodescendente, e se inscreve em uma tradição teórica de natureza qualitativa, em que os resultados podem buscar não só a compreensão da realidade estudada, mas devem mover-se em um campo de intervenção, apontando, inclusive, para a transformação concreta dessa realidade.

A expectativa é que este trabalho possa servir como uma contribuição pedagógica e política para os professores que atuam no cotidiano da escola com alunos e alunas afrodescendentes e que possa dialogar e fortalecer o movimento negro.

Nesse sentido, comecei esta tese tendo a preocupação de apresentar uma visão no que concerne ao caráter étnico-racial, no ensino superior da educação física, em Mato Grosso, tendo em vista que as denúncias de preconceito e discriminação racial têm crescido na mesma proporção em que se tem a visibilidade dessa parcela da população. Que entrelaçamentos e margens acontecem nessas práticas que as aproximam ou distanciam da cultura local afrodescendente e dos movimentos sociais da população, em particular do movimento negro?

2.3. O contexto da população negra de Cuiabá (MT): uma discussão introdutória sobre diversidade étnica

Quanto à população negra contida na região metropolitana da Grande Cuiabá, temos, na atualidade, em termos estatísticos (IBGE), uma taxa de 52%. Essa presença é encontrada ao longo de toda história da cidade e da região, ficando também bastante evidente quando examinamos as manifestações culturais do Estado, que em grande proporção são de origem afrodescendentes.

Após uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a população negra em Mato Grosso e especificamente em Cuiabá, desde a sua formação, constata Costa a existência de uma grande concentração de negros, conforme citação abaixo:

A data precisa do ingresso de africanos em Mato Grosso é de difícil demarcação, porém sabemos que, nos primeiros tempos da mineração, ainda quando ela se restringia às minas de Cuiabá, o número de escravos já era significativo. (COSTA, 2004 apud SIQUEIRA, 1991, p. 120)

Outro aspecto referente a tal afirmação está relacionado às principais demonstrações culturais incorporadas às tradições mato-grossenses e que tiveram origem africana, como presente nas danças do Rasqueado, do Congo e do Chorado, conforme afirmação de Madureira (1991, p. 80): “Os congos e marujos eram personagens das danças que os africanos trouxeram para o Brasil [...] Manifestavam-se através das festas populares ou religiosas de Cuiabá”.

O que queremos evidenciar com essas afirmações, contudo, é justamente como se deu (e está a se dar) o processo de conquistas sociais significativas para os afrodescendentes, como também desobscurecer os silenciamentos, o racismo e o preconceito, questionando os diálogos travados a esse respeito na educação, em particular na educação física.

Segundo constatamos, existem elementos importantes que justificam este trabalho. Em Mato Grosso, estudos que abordam a questão do negro e das comunidades negras vêm sendo realizados. Destacamos as pesquisas desenvolvidas por Acildo Leite da Silva, que pesquisou o universo negro da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade; Maria de Lurdes Bandeira, que trabalhou

território negro e espaço branco; Maria Aparecida Matos, que desenvolveu estudos acerca do Grupo de União e Consciência Negra de Cuiabá (GRUCON), que emergiu na década de 1980. Nesse trabalho, Aparecida Matos discutiu a importância do grupo e o seu papel formador da consciência negra de Cuiabá frente à democratização da educação.

Reportamo-nos, também, à profunda historicização de De la Mônica (2005), que compilou fatos dos trabalhadores negros em Cuiabá, onde destacava sobremaneira que:

A maioria dos lugares onde os trabalhadores executavam os seus afazeres era insalubre, sem iluminação e ventilação. As longas jornadas os obrigavam a ficar longe das famílias por longos períodos; a maioria morria ou ficava inválida em decorrência dos acidentes de trabalho. Eram submetidos a horas exorbitantes de trabalho, submetidos à vigilância dos capangas dos patrões que lhes aplicavam castigos físicos, multas. Apesar de ser difícil acompanhar as condições de vida dos trabalhadores negros, algumas indicações tornam possíveis as incursões em seus ambientes de moradia, como o bairro do Caixão, Bahú, Araés e Lixeira, locais onde foram detectados vários casos de peste varíola nas primeiras décadas do século XX. Segundo o Delegado de Higiene, as habitações eram constituídas por salões divididos em quartos que apenas recebiam uma rede e continham à noite estivadores e carregadores que pagavam 100 réis por dia.

As grandes dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores urbanos, naquele momento, foram críticas, devido às cruéis relações de trabalho, carestia e baixos salários.

Nos anos de 1914 a 1919, a situação se agravou com a rápida expansão de uma epidemia de gripe que se alastrou por toda a cidade, provocando um alto índice de mortalidade, disseminada pelos navios que vinham de Corumbá, levando as mercadorias das casas comerciais.

O censo de 1914 nos permitiu identificar cerca de 30 categorias profissionais diferentes em que se ocupavam os negros: jornaleiros (do mercado, em geral), motorneiros, chofers, marceneiros, plaineiros, pedreiros, trabalhadoras domésticas, costureiras, engomadeiras, padeiros, sapateiros, lancheiros, coletores de garrafas, operários de fábrica, pescadores, peixeiros, cozinheiros, negociantes, vendedores de leite, vendedores de cereais, trabalhadores de dragas, operários das oficinas,

empregados da alfândega, catraieiros, marítimos, policiais, taberneiros, carreteiros, tipógrafos, “mata-mosquitos”.

A percepção do trabalhador negro como ignorante e incapaz condicionou esses personagens urbanos a executarem ocupações depreciativas. Deste modo, a imagem de “trabalho de negro” estigmatizava quem o executava. Conforme DeLamônica (2005), “[...] trabalho e homem passaram a ser vistos como uma unidade socialmente negativa”.

Levando-se em consideração que a educação é um dos principais mecanismos de possibilidades de superação das desigualdades sociais, que aspectos, segundo os docentes, vêm sendo gestados explicitando visões do corpo como um corpo cultural de um sujeito étnico-racial? E, por outro lado, que silenciamentos e aviltamentos acontecem nesse sentido? Como as práticas dos docentes explicitam conflitos dessa ordem e que avanços e recuos trazem ao diálogo com o movimento negro? De que forma se poderia formular ultrapassagens, devendo vislumbrar nas práticas docentes, para enfrentar os desafios existentes dessa condição étnica?

Como os estudiosos do currículo de educação e em particular de educação física têm incorporado em suas pesquisas a temática afrodescendente e como têm se beneficiado do diálogo com grupos que vêm desenvolvendo importantes experiências de educação com jovens e crianças negras?

Para que se possa responder a esses delineamentos, devo nucleá-los na seguinte pergunta de pesquisa: como os currículos de educação física têm sido etnicamente orientados, uma vez que estudos realizados, como por exemplo, de Pinho (2004), dão conta de que professores de educação física têm dificuldades de trabalhar com as diversidades e, sobretudo, com as diversidades étnicas? E mais: como esses professores têm tentado compreender o processo de construção dessas diversidades? Como o fazer docente tem lidado com as diversidades étnicas no âmbito da educação física – que limites e possibilidades têm se aberto nessa discussão que busca o ponto de vista afrodescendente?

Pergunta que problematiza a tese: qual é o papel da educação física nesse contexto relacionado à situação de vida dos afrodescendentes, às demandas do movimento negro e à existência de políticas de ações afirmativas do estado

brasileiro?

A tese defendida é a de que a educação física, para contribuir nessa mudança de paradigma, necessita de um aprofundamento no campo da cultura. O paradigma das culturas regionais de base africana ainda não penetrou profundamente no campo do pensamento teórico sobre a educação física, embora já apresente vários contornos na literatura, várias problemáticas sejam delineadas com rigor e inúmeras esperanças, como veremos.

3. O seminário: “População negra, educação física e currículo”

O seminário é uma chave e um lugar de desvelar os tensionamentos e possibilidades flagrados na reflexão contemporânea sobre diversidade étnica e fazer docente, na educação física, que podem fazer avançar o ponto de vista afrodescendente e a luta do movimento negro.

De início, os palestrantes tentaram analisar o estado da questão da diversidade étnica, situando o movimento negro hoje em suas tarefas de fazer avançar o pensamento afrodescendente. Seguimos, então, tentando ver as africanidades dessa discussão: como estamos a olhar uma África hoje, situando-nos em meio aos desafios de realidades ainda ásperas.

As perspectivas do fazer docente, que focalizaram vicissitudes da prática educadora, ganharam uma luz importante também com as reflexões sobre os currículos da educação física, tensionando corpo e cultura, exclusão e inclusões.

Em meio a tudo isso se ouvia e via nos debates como se tem vivido as diversidades étnicas e raciais (bem como seu modo de nomeá-las) no âmbito do Estado de Mato Grosso, em diálogo com perspectivas menos localizadas, mas partindo sempre desse diálogo com o território como lugar de produção da vida, como afirma Milton Santos (1987 e 1993).

Assim é que a perspectiva de uma intervenção, em pesquisa, adquiriu o formato desse seminário sobre população negra, educação física e currículo, objetivando capturar os tensionamentos sobre o fazer docente e sua orientação étnica.

Desse modo, a apresentação do seminário abordou as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas – transformações que colocaram para universidades e para os docentes dos diversos níveis de ensino a necessidade de redimensionamento do seu papel e do diálogo com os movimentos sociais e o mundo do lugar. Ouçamos cada um dos palestrantes.

3.1. Perspectivas afrodescendentes: razões histórico-teóricas: diálogos com o Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior

Corporificando essa visão, situada desde a apresentação do seminário feita por mim, sucedeu-se a palestra de Henrique Cunha Júnior. Em sua exposição, percebo que este estudioso pontuou aspectos-chave na discussão contemporânea sobre o assunto, de modo a “atender as novas exigências apontadas para a formação cultural das novas gerações”. Observa ainda Cunha Júnior (2005) que:

No mundo globalizado e complexo se alteram as relações de produção e com elas as demais instâncias da vida social; esse quadro, no entanto, mostra-se mais complexo quando nas diferentes instituições educativas e, em especial, em suas salas de aula, encontramos alunos e alunas pertencentes a diferentes classes sociais, a distintos grupos étnicos de gênero, de religião professada, de escolha sexual, com deficiências físicas ou outras de que sejam portadores ou que lhes são atribuídas individualmente ou em virtude do grupo a que pertencem. Neste contexto, o desenho de uma nova formação acadêmica faz-se urgente, e em função disso, as políticas adotadas para as licenciaturas e os bacharelados têm sido, sobretudo nos últimos anos, alvo de fortes críticas e de grandes preocupações por parte de uma parcela significativa dos segmentos ligados à educação.

A preocupação dos sistemas de ensino, dos professores, bem como dos pesquisadores em educação com os diferentes grupos sociais étnicos e culturais que compõem a sociedade, é observada no texto introdutório do seminário, elaborado por mim, “[...] em consequência das pressões contundentes, das denúncias, como de reivindicações de grupos postos à margem e subestimados em suas potencialidades, empobrecidos e desumanizados, como os afrodescendentes.” Conforme Cunha Júnior (2005):

Os preocupados com a afirmação e a reafirmação da identidade dos afrodescendentes, por exemplo, tentam diálogo com o sistema de ensino propondo a inclusão de história e cultura negra no currículo escolar. Como isso está acontecendo? Sensíveis a esse tipo de reivindicação é que propomos neste seminário sobre a população negra, educação física e currículos, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, em parceria com um programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará – sempre na expectativa de que possa servir como contribuição pedagógica e política para os

currículos de educação física, no trato com as diversidades étnicas e culturais.

Iniciando com as saudações à ancestralidade africana e ao Mestre dos Caminhos, o professor doutor Henrique Cunha Júnior iniciou sua fala de abertura com uma provocação: “[...] nós estamos discutindo política pública nacional e há pouco eu disse que, se o Brasil chegar a se fazer realmente democrático, a população negra deve representar 10% do PIB. É o dinheiro que dá para fazer uma política pública razoável”.

A seguir, observou que a população negra na educação física é símbolo da possibilidade de “causar a arte no corpo e na mente” em todo o processo educativo.

Para pensar em termos de futuro com seriedade, porém, há que se fazer “acertos com o passado”, como nomeia Cunha Júnior.

Em que termos o estudioso Cunha Júnior situa esse “acerto com o passado”? De primeiro, o estudioso observa que os currículos têm caráter seminal, uma vez que definem conteúdos que podem vir a atender as necessidades da população de descendência africana, podendo, assim, realizar o que nomeia como reacerto com que essa população “que está pagando hoje o preço de um passado que não foi suficientemente elaborado, no sentido de contemplar todas as etnias presentes no País”. Parece ser nesse contexto de reelaborações do passado e reacertos, de ações seminais (que sejam sementes de outras) e de causações novas no corpo e na mente, como as que a arte pode fazer vivificar, que Cunha Júnior propõe as chamadas ações afirmativas. Conforme suas palavras:

O movimento negro do qual nós fazemos parte construiu uma trajetória política e hoje exige políticas de ações afirmativas. É uma coisa legítima, no espaço democrático, os grupos se articularem e fazerem a sua reivindicação social, política, econômica e cultural[...] Então eu elenquei o que pode ser uma abertura: eu vou falar um pouco sobre a memória, a história, a identidade e as políticas públicas. Eu vou tomar a liberdade de estar abrindo este evento e, para isso, vou propor uma definição de população negra que trabalhe os aspectos da memória e da história, de identidades e das políticas públicas – vou dizer que podemos definir população negra em vários sentidos.

Cunha Júnior (2005) observa a polissemia e a multiplicidade de frentes de atuação, quando se trata de falar em termos de movimento negro no espaço democrático, com suas trajetórias políticas de luta e seus embates teórico-práticos em educação.

Sem, todavia, deter-se nessa polissemia, o pesquisador retoma a pergunta que certamente nos leva a uma reflexão sobre o que seria reafirmação e o que seria seminal em termos de ações afirmativas, junto ao currículo e à educação, do ponto de vista afrodescendente.

O Brasil tem abrigado um imenso enriquecimento da sua história, mas... as pessoas me falam: para que lembrar o passado? Para que pensarmos na história? Eu sempre digo: por que é que a gente pede a sua herança e vai no banco ver a conta bancária que recebeu do pai, a propriedade, tudo, e não esquece a história? Fundamentalmente, a herança é a parte que todo mundo quer da história de todos nós; devemos ser beneficiário de heranças dessa história; o Brasil é um país rico, é um país desenvolvido, é um país que deveria estar repartindo sua herança com sua população.

Pode-se observar como Cunha Júnior, desde os inícios de sua fala, confere um entrelaçamento da educação com a história:

Então, nesse sentido, eu vou estar falando da história para pensar nas propostas da educação. Falar sobre memória e história é falar sobre um acervo, um patrimônio, é falar sobre a forma de identificar a existência do povo.

Toda vez que estivermos pensando na memória, podemos pensar desde a praça pública, o museu, como podemos pensar nos espaços onde a história ocorreu. Memória, assim, é também onde ficou o registro do que nós temos como lembrança, do que temos como referência; nela nós nos espelhamos.

Por exemplo, quando vamos realizar um filme sobre a história do País, estamos sempre buscando, antes de mais nada, os recursos da memória. Então, a memória é uma coisa sempre presente, sempre existente, sempre cursora das outras categorias que eu vou estar elencando.

Observo na fala de Cunha Júnior o acoplamento do conhecimento como saber, que inclui a memória das pessoas e que deve incorporar as memórias locais

e das etnias e da educação com conhecimento que se insere em uma memória coletiva.

Temos tido quase sempre uma visão que coisifica a memória – transforma-se a memória em coisa e lugar, retirando-se o povo. É evidente que se pode “chamar o povo” a partir dos lugares e dos objetos que o situam e falam dele. Isso é um aspecto importante. Outro dado relevante é buscar o próprio povo e ver como vivem “a partir desse passado”. Ver o que fazem desse passado. Dentro dessa perspectiva é que a história é sempre “uma coisa do presente e do futuro”. É importante verificar essa articulação entre memória e história, no contexto do pensamento afrodescendente hoje e como isso pode ser considerado em contextos educacionais:

A história, como a consolidação das existências, é um recopiar do patrimônio das gentes, que a memória nos inspira a olhar. Só que a história tem uma outra articulação, ela vai no coletivo e explica qual articulação desses grupos sociais estiveram na sua existência.

História nunca é uma coisa do passado, a história é sempre uma coisa do presente e do futuro. Qualquer grupo social que se organize, sindicato, partido político, qualquer associação que se organize tem um fundo de representação e a primeira coisa que ela faz é escrever a sua história; ela escreve a história não para as pessoas simplesmente terem um papel, mas para dizer qual o espaço político que ela está querendo ocupar. Então a história é uma representação coletiva, praticamente dos espaços políticos que nós podemos ocupar e todas as instituições têm a sua história, todas as instituições fazem referências à história, dizendo quem é e porque está naquele lugar e qual é o espaço político que quer para o futuro em relação às demais instituições, em relação aos demais grupos políticos. Por isso a história é uma coisa do presente e do futuro. (CUNHA JÚNIOR, 2005).

Essa visão de memória e história coloca os quadros sociais conectados com as buscas do presente, situando-os, ainda, como memórias em disputa. Todavia, há um olhar para o presente que “puxa o fio da memória” e o traz para “o espaço político do presente e do futuro” – e isso é um acréscimo de visão importante para os estudos sobre essa temática.

Justamente nesse fio que se puxa, vêm as identidades compor sua partilha, significando também uma retomada do que foi perdido ou usurpado. Nessa luta de

partilhas sociais há uma legitimidade que também implica heranças e poder. Ainda segundo Cunha Júnior (2005):

As identidades que nesse campo da memória vão se erguer, elas vão ser também um ato político de reconhecimento dos campos de interesse de grupos comuns. O grupo diz: “nós somos idênticos aos que jogam futebol na praça no sábado e queremos que a prefeitura nos dê novas traves”. Quando o jovem diz isso, ele vai lá com a identidade de grupo de jogadores do esporte no final de semana, ele se representa quase sempre com pessoas que têm um conjunto de práticas sociais com interesses comuns.

Então, a identidade é quase que não só um cartão de visitas, mas a identidade é o que legitima um grupo social, é o ato político de associação de ideias, que diz “nós somos esse grupo social, nós temos essa identidade”, baseada nos atos comuns ou baseada numa história comum ou baseada numa cultura comum.

Mostrando que buscar memórias é *erguer* identidades, que isso é um ato político e que esse ato se dá em meio ao reconhecimento ou à luta dentre campos de interesses comuns ou em disputa, Cunha Júnior passa a perguntar: o que seria a peculiaridade de um grupo em relação a outro?

O pensamento de Machado de Assis, na literatura, por exemplo, aponta uma divisão social que se dá mesmo no amor, no mundo doméstico, e que deve ser mudada. Há uma discussão do que seria o âmbito do público e do privado nessa luta.

No caso dos afrodescendentes, há, contudo, sempre, uma hereditariedade, no sentido de que há âmbitos do sujeito que foram mutilados em suas potencialidades e há populações na história que foram excluídas na partição do que foi acumulado por ela e pelo corpo social dos trabalhadores. Essa visão de identidades culturais é colocada nos seguintes termos por Cunha Júnior, na fala do seminário:

Nós nos representamos perante os outros grupos sociais dentro de um conceito e de identidades culturais. Então, quando nós falamos “população negra”, nós podemos dizer que é um grupo hereditário de uma história política do País.

Depois, podemos dizer que nós temos as políticas públicas e a política pública é o campo da divisão social do que foi acumulado no

produto da história. Política pública é sempre um ato que não é simplesmente orçamentário, mas é um ato de distribuição de partes do que foi acumulado; é o resultado da ação política sobre a história. (CUNHA JUNIOR, 2005).

Pode-se ver que Cunha Júnior se refere a uma relação entre um “grupo (que era originalmente) hereditário” e uma história política, ao discorrer sobre identidades culturais e representações de grupos. Quando menciona o cenário da história política, fala em termos de ação política e de políticas públicas na sua composição.

Cunha Júnior ressalta que “[...] a política pública é o campo da divisão social do que foi acumulado no produto da história”. Mais adiante, parece sublinhar que essa acumulação e essa partilha do que foi sendo acumulado no decorrer da história é problemática, porque é condicionada, em grande medida, por essa divisão social do que foi construído pelas gentes, historicamente. A política pública não se reduz a orçamento e, embora possa envolver a questão orçamentária, é, sobretudo, um ato de distribuição de partes do que foi acumulado na história.

Evidente que existe uma diferença entre o real vivido e o discurso que sobre ele é feito hoje – a memória é sempre o que foi e o que é visto com olhos de agora; mas a memória é influenciada pelo que é possível ou permitido lembrar e pelo que se quer ou se é obrigado a esquecer.

Por outro lado, o discurso histórico comporta, ainda, elementos do político, quer revendo usurpações (o que Cunha Júnior aqui nomeia como *reacertos*), heranças e desvios do que seria legítimo, socialmente, para grupos sociais diversos, que foram espoliados ao longo da história – como o dos afrodescendentes:

Você chega e vê que a sua rua tem determinadas necessidades; você percebe que ela não está asfaltada, que ela precisa de nova iluminação; você tenta uma história de necessidades, uma história de pessoas que chegam e dizem: olha, nós somos o grupo que mora no bairro tal e nos representamos politicamente como desse bairro, para que o Estado e a Prefeitura façam uma política pública...

E a política pública é quase que uma divisão de bens acumulados pela história. (CUNHA JÚNIOR, 2005).

Vemos que uma reflexão sobre etnicidade traz agora para o mundo contemporâneo essa ideia de memória associada a identidades e também a políticas públicas afirmativas, sem desvincular da ideia de busca ao passado, como história.

Pode-se dizer que há na questão da etnicidade vivida no mundo contemporâneo a emergência da pertença étnica como categoria pertinente para a ação social e para a educação.

Contém ainda a pertença étnica como caminho de partilha, a ideia de reparação (reacerto, como diz Cunha Júnior), capaz de fazer valer direitos coletivos que foram usurpados. Ele observa que a história política envolve herança acumulada e atos de distribuição de partes do que foi acumulado. Ele percebe ainda a existência de populações que foram submetidas e que precisam reaver sua memória para retomar de algum modo o que foi usurpado.

Cunha Júnior refere-se a essa necessidade histórica da ação política de partilha do que foi acumulado na história, em termos de riquezas sociais, e também alude ao que foi usurpado em termos de conhecimento. O estudioso e militante negro realiza uma tentativa de descrição de quem seria a população negra hoje – que deve embasar nossas reflexões sobre esse aspecto de heranças e partilhas históricas -, mediante quatro categorias de trabalho, capazes de nos fazer adentrar na reflexão sobre quem seria a população negra hoje:

Baseado nesses conceitos, eu posso definir população negra de quatro formas diferentes: 1. como parte da memória social, representativa de um corpo social, que tem a marca do escravismo criminoso e do capitalismo racista, ou seja, um grupo social que sofreu políticas públicas contrárias aos seus interesses durante a história do Brasil e que nesse conjunto foi apedrejado constantemente.

Aqui se observa a definição da comunidade ou da pertença étnica baseada na memória social; uma memória que enfatiza, no caso afrodescendente, o escravismo criminoso e o capitalismo racista, como denomina Cunha Júnior.

2. Eu posso também definir população negra como aquele grupo que tem um patrimônio cultural inscrito na memória social do povo brasileiro, que tem uma cultura de base africana: é uma outra definição de população negra.

Aqui se pode ter um conceito alargado de cultura, que não compila apenas os objetos, separando o povo que os fez; que não faz o mapeamento dos lugares, apenas, mas que traz dívidas e retomadas.

Ainda é sublinhado também pelo professor Henrique Cunha Júnior (2005) a dívida de “se ter negado a real história dos negros, no Brasil”, de termos nos calado e ocultado uma história social que nos constitui. Com as palavras do estudioso:

[...] Uma população que trouxe para cá todos os elementos do sistema produtivo brasileiro, durante o período do Brasil Colônia e Brasil Império – essa é uma outra definição possível também de população negra, independente da cor da pele, independente do fenótipo.

Referindo-se às bases do sistema produtivo brasileiro, assentadas pela população negra, Cunha Júnior adentra na questão da memória do povo brasileiro, mostrando que a história que conta o que de fato aconteceu no Brasil foi adulterada, “roubada”, como nomeia o professor. Senão, vejamos:

Eu posso, pela questão da memória social brasileira, saber muito bem o que é uma população negra neste país. Eu poderia definir saindo da memória e indo diretamente para a história, definir história oficial brasileira; eu estaria definindo população negra a partir da história pela negação da história, direito que nos roubaram – o de ter uma história presente em todos os campos de atuação da educação brasileira.

Por exemplo, seria a nossa história aquela história que precisa estar presente, mas ainda não foi totalmente incorporada. Eu posso definir população negra como grupo social e histórico, coletivo de pessoas que produziram a história social política brasileira durante o período do Brasil Colônia e do Brasil Império, do Brasil histórico, e que precisa apropriar-se daquilo que é a especialidade da história nacional.

A ideia de “escovar a história a contrapelo”, como diria Walter Benjamin, é clara, quando vemos a necessidade de ser contada uma outra história do Brasil. Essa história dos afrodescendentes é uma “história roubada”, como diz Cunha Júnior.

Outro aspecto: seria importante, também, que se fizesse uma história social do presente que nos pudesse acordar.

Pode-se ver, ainda mais, que há no imaginário negro também a resistência quilombola, o combate que põe de pé uma história de luta, que existe na mente dos negros no agora. Evidente que essa eleição de ser negro se faz não no nível biológico, em um conceito racista e superado de raça, mas sim com a eleição das lutas políticas no tempo de agora, e que devem desocultar um passado de silenciamentos. Conforme Cunha Júnior (2005) em sua terceira definição:

3. Eu definiria a população negra como aquela que fez parte dos quilombos, aquela que fez parte das irmandades negras de artistas e escritores, que enfrentaram o regime do escravismo criminoso, que produziram um ser negro histórico, operando até hoje na mente da população negra combativa.

Eu estaria definindo negro a partir das condições históricas brasileiras; poderia também apelar para a identidade e falar que politicamente negro é o grupo se identifica como o negro, é aquele que se identifica com a ideia de negro. É a população que se define como grupo social específico, a partir de culturas específicas, a partir de necessidades sociais específicas.

Cunha Júnior mostra com clareza como estamos carentes de políticas públicas afirmativas, capazes de requalificar uma imagem do ser negro ou negra que foi desqualificada historicamente. E assinala mais uma visão da população negra como a de um contingente em luta, em *combate*.

A história de vida da mulher negra, educadora e ex-vice-prefeita de Cuiabá, Jacy Ribeiro de Proença, aponta com vigor uma visão racista e uma de resistência, vivenciada no quilombo, dentro de um contexto de violência escravagista. Também demonstra como isso continua até o presente, de alguma forma:

[...] o que eu sou é o resultado de outros. Então, o que eu queria até registrar aqui, como exemplo, é sobre o meu pai, filho de quilombola. Filho de quilombola, que foi expulso de sua terra, lá do quilombo Mata Cavalo, aqui em Mato Grosso. As famílias de lá foram colocadas em um caminhão, naquela época nas fondeiras – esses caminhões antigos –, e foram jogadas ali no Capão de Negro, em Várzea Grande.

Lá no Capão de Negro, onde as famílias quilombolas foram jogadas, que vinham do quilombo de Mata Cavalo, não se conseguia manter a família com essa intervenção do poder público, com uma política de governo onde a família toda foi desestruturada.

No quilombo, a família era muito coesa, uma família grande como era a do meu pai, de onze irmãos... Então, as famílias foram retiradas, o governo retirou as famílias daquela área do quilombo e jogaram aqui no Capão de Negro, e ali foi uma confusão só. Sem uma definição de nada foram jogadas naquele espaço em uma degradação total.

A partir dali houve uma dispersão dessa família: meus avós foram para uma outra região, depois, foram conduzidos para um outro local, e meu pai permaneceu. O meu pai foi um menor abandonado aqui nessa terra em Cuiabá. (PROENÇA. Depoimento, 2008).

Nota-se como a migração colocada aqui como política pública de desalojamento, expulsão – e por que não dizer? – violência, acentua o conflito racial, que ora é velado, ora é explícito. Isso nos leva aos estudos sobre diáspora.

Para o negro jamaicano Stuart Hall, há diásporas abertas e fechadas, observa, ao se referir a “comunidades diaspóricas sem possibilidade ou desejo de retorno”. Essas identidades diaspóricas são alimentadas pelos discursos de pertencimento e de exclusão de políticas públicas e realidades nacionais – o que implica dizer que diásporas envolvem “[...] as políticas culturais de subincluídos e não incluídos, desenvolvidas em arenas altamente localizadas” (HINTZEL, 2008, p. 60). Diáspora revela ainda o vínculo inevitável entre raça e concepções de origem, porque a origem das pessoas é racialmente marcada.

Há uma discussão, atualmente, muito característica sobre o papel da África no imaginário da diáspora africana. E a *imaginação diaspórica*, nessa visão, passa a ocupar um lugar significativo junto às necessidades de transformação que tentam dar um basta à supremacia racial, da segunda metade do século XX em diante. Nas palavras de Hintzen (2008):

O papel da África no imaginário da diáspora africana levanta questões interessantes que giram em torno dos vínculos entre civilização, o Estado e a nação. Em sua concepção naturalista, a África que existe no imaginário racionalizado da modernidade não pode ser civilizada. Em sua versão historicista, os africanos representam a “imaturidade histórica” do sujeito colonial. Isso invoca uma contínua necessidade da supremacia branca, exercida através das instrumentalidades do Estado pós-colonial. [...] Em última análise, discursos racializados de inclusão e exclusão, mesmo quando organizados em torno de imaginários nacionais, referem-se inevitavelmente a distinções entre civilizados e não civilizados. (2008, p. 60)

Observa-se como há no imaginário que até hoje é evocado uma associação entre a África e a não civilização e entre a civilização europeia, que pretende ser o protótipo da branquitude e da civilização. Sabe-se que esse discurso é utilizado para manter a divisão (racializada) do trabalho e que há uma relação íntima entre a luta política africana que acentua a força negra e o anticolonialismo no continente.

Como observa ainda Hintzen (2007, p. 61), “[...] a identidade diaspórica precisa ser distinguida da etnização, que é o processo da acomodação cultural do heterogêneo”.

A identidade diaspórica, segundo observa o autor (consciência negra, *Black Power*, panafricanismo etc), pode ser vista, também, como uma política que lida com a diferença como resposta à exclusão racial no espaço nacional moderno. Muitas vezes ocorre com uma rápida familiarização das múltiplas localizações do diferente, o que não é apenas desafiador, mas pode gerar acomodações: as identidades diaspóricas podem colaborar e desafiar ao mesmo tempo o Estado racial.

Sabe-se que a atual globalização faz por realizar, ainda que superficialmente, mantendo, certamente, a divisão de trabalho, algum tipo de inclusão no Estado moderno, através da aquisição de capital cultural – isso intensifica muito o processo que produz o desenraizamento do lugar.

Ao mesmo tempo em que uma tentativa de inclusão perversa é tentada, como se ouviu na história da família de Jacy, conforme observa Hintzen (2007), a migração desafia o estado racial, por fazer a exclusão racial aumentar descontroladamente.

No entanto, segundo o autor em destaque, “[...] o deslocamento intensifica a imaginação diaspórica, assim como as pessoas se voltam mais e mais para o imaginário de terra natal na formação de suas identidades”. (HINTZEN, 2007, p. 62)

Nessa linha de pensamento, o estudioso avança ao observar as pessoas situando-se ante a nova vida como agentes (e não apenas se vendo como vítimas). Os migrantes podem, segundo Hintzen (2007, p. 62), “[...] reverter as perdas materiais da exclusão através da reconstrução imaginativa de suas subjetividades, ou através do engajamento em lutas políticas para a inclusão”. Para o autor, a identidade diaspórica facilitaria ambos os processos.

Parece, pois, que, em grande medida, as identidades diaspóricas se organizam a partir de perdas – como a do pai de Proença, nossa entrevistada –, e se observa nesta, assim como em outras histórias de migrações coletivas, que, para sobreviver, as pessoas passam a edificar um laço forte que conduz a si e suas famílias a um “relembrar e refazer”. Essas reminiscências são focalizadas por Jacy Proença, destacando diversos aspectos:

O meu pai viveu até os 16 anos no abrigo das crianças. Até porque ele contou mais recentemente, há uns seis anos atrás, que quando foram deslocar a família dele desse local foi pelo rio; colocaram uns barbelões pra descer o rio e ele ficou. Aí a mãe dele o chamou. Nesse caso ele fez uma opção muito pequeno, ele era muito pequeno; foi então que ele disse “eu não quero ir, eu quero ficar aqui para estudar”. Só que ficar com quem? Onde?

Ele foi para o abrigo das crianças e permaneceu lá a sua infância, a sua adolescência toda lá e parte da sua juventude toda lá. Ele foi amparado depois – porque ele só podia permanecer até uma certa idade lá –, por um padre da Igreja São Gonçalo do Porto; aí ele começou a trabalhar de estivador no porto, junto aos navios que chegavam.

Depois, ele fez a antiga escola técnica dos artífices; lá ele se profissionalizou em serralheiro; foi um dos primeiros, logo quando abriu essa escola ele foi um dos primeiros. Então, a minha história é marcada por isso, meu pai veio com essa marca e ele fez um juramento pra ele mesmo: que ao constituir família, jamais, acontecesse o que acontecesse, ele não permitiria que a família dele fosse desestruturada por qualquer outro fator, por nada. Isso foi uma promessa que ele fez, que ele nunca desampararia os filhos, que ele nunca deixaria os filhos passarem fome como ele passou. (PROENÇA. Depoimento, 2008).

Sem criticizarmos o eurocentrismo como perspectiva única de civilização e de conhecimento, fica muito difícil nos libertarmos de uma ideia redutora de raça. A associação do que é europeu com o que é branco percebe-se muito marcada. O registro de Proença parece sugerir uma ambivalência da mãe que, sendo racista, pôde ser, contudo, companheira e soube cumprir um pacto de fidelidade e amor no cuidado com a família e os filhos, em especial. Com as palavras de Jacy Proença:

[...] E a minha mãe, eu quero confessar, teve uma formação racista e por influência do outro lado dos portugueses. Muito racista. Mas eu não sei, até hoje eu não entendi muito bem, como essas coisas se explicam: a minha mãe se apaixonou pelo meu pai mesmo sendo negro, sendo pobre e com uma história de vida dessa natureza.

Minha mãe sempre teve uma família muito unida, muito forte, meus avós maternos também eram muito humildes, mas de um valor imenso. Ela fez um pacto com o meu pai, jovens também que eles eram, meu pai com 25 anos e minha mãe com 18; minha mãe com uma força muito grande e conhecendo o meu pai como ela conhecia, ela fez esse juramento que nunca iria nos desamparar. E eles foram muito guerreiros. (PROENÇA. Depoimento, 2008).

Há, nesse olhar ao passado, feito no presente, uma reparação (reacerto) e um acordo para que, a partir do vivido, se possa reaver espaços perdidos e selar fidelidades na luta, que aqui começa como luta familiar pela sobrevivência em meio a violentações:

Essa luta que eles travaram serve de referência para a gente; se casaram, tiveram que morar junto com os outros – depois que casaram tiveram que morar com a minha avó, a mãe da minha mãe...

E depois meu pai, nessa labuta toda onde ele trabalhava dia e noite, fazia os serões, e mamãe, uma economista de primeira, conseguia juntar por semana, ganhava por semana e guardava aqueles centavos lá pra poder comprar um terreno e conseguir construir uma casa. A casa foram duas peças apenas, no bairro Dom Aquino, no Morro do Tambor.

Na época, meu pai trabalhando fora e minha mãe, construíram a primeira fase em mutirão. Nós todos juntos. Então, essa história eu trago em mim, uma história de muita decência, de muita força e de muita luta. Foi o que nos manteve. (PROENÇA. Depoimento, 2008).

Observa-se, no relato acima, que é nesse lugar de se situar como guerreiros e cuidadores da família, capazes de se refazer de violências e racismo, que Jacy Proença encontra-se junto à ideia de identidade negra como combate, luta, fortaleza.

Voltando à fala de Henrique Cunha Júnior, que sublinhara a relação entre identidade negra e luta, combate, ainda se observa que o estudioso propõe um quarto aspecto a se considerar quando da discussão sobre a identidade negra:

4. Então quer dizer que, por identidade, eu consigo definir também população negra brasileira; eu poderia definir população negra a partir de uma perspectiva das políticas públicas: população negra é aquela que tem direito a políticas públicas e de qualificação social específica.

O Brasil sempre desqualificou essa população socialmente, desmoralizou suas possibilidades profissionais, trazendo uma população imigrante e dizendo “este é o novo trabalhador no país”.

Então, quer dizer, houve a desqualificação profissional que existiu com o processo migratório e que não valorizou a mão de obra africana, que não valorizou a mão de obra afrodescendente, que fez uma política pública contrária a esses interesses. Esse grupo precisa agora ter uma política pública que repare esses erros do passado e que nos dê a qualidade de vida que nós esperamos.

A ideia do racismo como fator poderoso na produção de exclusão social mostra, além de uma crítica ao que se tem visto como ideal de civilização, também uma recusa, consciente ora inconsciente, da vivência da alteridade, como observa Muniz Sodré (1983, p. 258), vendo uma e outra coisa.

No século XX, pode-se dizer que surge a teoria da distinção racial baseada nas ciências biológicas. O nazismo utilizou-se do conceito biológico de raça para justificar uma suposta supremacia branca e aariana sobre os outros grupos étnicos, gerando o holocausto e a tragédia em escala mundial.

No Brasil, observou-se a estratégia da assimilação, da incorporação e da homogeneização dos negros. Por sob essas ocultações e disfarces, estava a utilização de um conceito de raça transportado da botânica e da zoologia para as nascentes ciências do homem. Kabengele Munanga (2008) comenta o conceito de raça:

[...] o conceito de raça pode ter uma conotação própria do campo das ciências naturais. É utilizado para definir a classe dos animais que têm um tronco comum com características e potencialidades físicas específicas relativas a cada raça.

Indefensável o que se faz historicamente como racismo, o conceito de raça hoje é tomado desse referencial do campo das ciências naturais que só é operatório como parte de um discurso de reivindicação, no qual se historicizam perdas e se luta por recontros necessários a serem feitos para a construção de outro marco civilizatório.

Para desconstruir o conceito de raça que acudiu a um racismo sempre presente, que por períodos se reavivava (como nas imigrações brancas), é preciso desconstruir muito da história e do que foi nela dito sobre o negro – é bem certo.

Quando nós vamos falar de política pública da população negra, as pessoas ficam nos entediando com a questão: mas quem que é, fulano é mestiço, fulano é isso ou aquilo... Como foi visto, a população vem de mestiçagem, sim, todas as populações do mundo vêm de mestiçagem.

Dizer que nós somos mestiços é muito bom, é saudável, só que minha conta bancária não é mestiça. Se o Brasil tivesse mestiçado as contas bancárias, se tivesse mestiçado o patrimônio territorial, todo esse país seria uma maravilha e mestiçagem seria a coisa mais bonita do mundo, porque eu teria herdado todo trabalho que meu avô e meu bisavô aqui executaram e eu não estava com problema de pagar minha casa própria como a maioria dos negros brasileiros.

Então, a mestiçagem, por mais bonita que ela seja, precisa ter o papel histórico de mestiçar as contas bancárias, de mestiçar as propriedades, de mestiçar a repartição dos bens.

Eu estou dizendo aqui que o problema de definir população negra pode ser enfrentado por diversos caminhos, desde que se queira, desde que se tenha vontade política de entender a realidade da população negra no País. (CUNHA JÚNIOR, 2005).

Falar da história afrodescendente no Brasil seria fundamental, e no livro de Henrique Cunha Júnior *Tear africano* o pensamento dominante é o de que “o africano teceu o pano da cultura brasileira”.

Tem-se esquecido de que o africano veio até o Brasil, por exemplo, e, com ele, todas as profissões. Contudo, quase sempre se desqualifica o saber que veio da África, em nome de uma europeização que foi crescente em nossa história.

Segundo Cunha Júnior, o africano ficou sinônimo de mão de obra braçal e somente isso, em um pensamento redutor e racista lesivo. Esquece-se de que cultura é todo o conjunto de saberes que veio com o africano em todos os campos da experiência social. Segundo Cunha Júnior (2005), “[...] o legado europeu era pobre, numericamente diminuto de conhecimentos e na maioria era dos enfeitados da metrópole portuguesa.”

Na verdade, o estudioso enfatiza que a cultura portuguesa era “restrita e tacanha” durante os quatro primeiros séculos da formação da sociedade brasileira.

Vejamos como ele desenvolve o tema da necessidade de conhecermos essa história:

Falar da história do Brasil é relembrar os fatos que todos conhecem e que todos fazem questão de desconhecer, desconhecendo o seguinte: a mão de obra escravizada que veio para Brasil trouxe duas coisas fundamentais – o passado histórico das sociedades africanas e conhecimentos que viabilizaram o Brasil Império e o Brasil Colônia. Sem essa mão de obra, o Brasil não seria certamente o que é e todas as áreas, desde medicina até o trabalho mais bruto, mais sem especialização; em todas as áreas a população negra, durante o período do escravismo, participou, esteve presente e executou.

O aspecto do saber cultural advindo com os negros do Brasil é sublinhado pelo professor Cunha Júnior na sua fala do seminário:

Eu falo, por exemplo, dos médicos negros africanos que Debret registrou; eu falo, por exemplo, dos artesões da madeira que a história do Brasil mostra, por nossas igrejas barrocas; eu falo da música clássica brasileira que poucos de nós temos oportunidade de ouvi-la – é uma música negra, uma música de músicos de primeiríssima qualidade, como a de padre Maurício. O piano de padre Maurício é um piano onde você toca e ouve o atabaque no seu som fundamental; é um piano que vai refazer uma leitura afrodescendente da música clássica europeia.

Observa o professor como a população africana e afrodescendente deixou seu lado como trabalho e conhecimento na história do Brasil e como “não recebeu o dividendo”, a sua parte no que se foi erguendo como construção social:

Estou falando, então, de um país construído por essa população africana e afrodescendente; eu estou falando de um grande investimento no trabalho e no conhecimento que é o alicerce do país. A história do Brasil é isto: é um grande investimento de conhecimento e de trabalho que a população africana fez e não recebeu o dividendo. Foi um investimento feito que o outro lucrou e não nos deu a parcela que nos cabia desse trabalho. [...] O período republicano poderia ter reparado essa história, poderia ter reconstruído as coisas. (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 89)

No percurso crítico que a duração viveu em nosso país, viu-se a necessidade de ir forçando essa discussão das partilhas da história e teve-se, como afirma o professor Cunha Júnior, de “arranjar um nome” para incluir a resistência e o lugar da cultura afrodescendente – e esse nome foi, de início, *cultura popular*. Um problema com essa nomeação é que ela pulveriza diferenças e assume uma inferioridade, conforme se pode observar.

Outro problema que se tem hoje é uma espécie de exotização ou de apagamento da história, que fica com camadas de esquecimento sobre si, agravadas pela forma como as mediações da cultura e dos meios de comunicações de massa vão tratando a questão: colocando um verniz em cima, para evitar o que a memória possa lembrar. Evidente que há o agora e que esse presente pode ser novo – e deve. A questão é o desconhecimento do que se foi, pois leva-nos, como movimento negro, à tarefa de desocultar a história vivida pelos negros, observa Cunha Júnior. Aponta o estudioso que nas vilas brasileiras do passado havia a força e o pelourinho, elementos da prática e do mundo simbólico da vida cotidiana dos brasileiros, senão vejamos:

Quando eu falo de história do Brasil [...], por exemplo, falo da noção de que, na história do Brasil, as vilas brasileiras no passado, todas elas tinham duas coisas simbólicas, todas elas tinham força e pelourinho; pouca gente se lembra de enforcados na história do Brasil; ficamos com a impressão de que o único injustiçado da história do Brasil é Tiradentes, o único que foi enforcado parece que

é ele; que foi ele a única vítima da força no Brasil. Não; a força no Brasil era a coisa mais cotidiana que você tinha nas cidades antigas brasileiras; muitas delas têm até igreja dos enforcados.

O que é que era a igreja dos enforcados para as pessoas que iam para enforcamento e, quando voltavam, iam pedir perdão por matar alguém injustamente e para a alma do enforcado?

Quando você constrói até igreja de enforcado é que o número de enforcados deve ser grande, deve ser contínuo; então, a história do Brasil é uma história de enforcamento majoritariamente de negros, majoritariamente de africanos e descendentes de africanos, e também é uma história de pelourinho.

Para dar uma ideia da necessidade da tarefa das transformações e de como essa mudança e desocultação implica ações no plano concreto e uma tarefa simbólica imensa, Cunha Júnior refere-se a um exemplo extremamente didático e observa, ao final da cena contada, que o cotidiano da opressão, ao dizer que “as instituições que se fortaleceram no País não foram capazes, até hoje, de evitar que a polícia brasileira mate prioritariamente negros”. Ouçamos:

Eu em um tempo atrás falei em pelourinho e um menino levantou a mão e me disse: escuta, o pelourinho é aquele que o Olodum se apresenta?

Eu falei: não é bem esse pelourinho que eu estou falando, estou falando pelourinho onde se amarravam negros para torturá-los em praça pública, onde se pendurava negros para chicoteá-los às vezes até a morte, até a paralisia, em todas as praças brasileiras, que todas as cidades brasileiras tinham força e pelourinho.

Eu acho que essa é uma parcela da história brasileira que nós vamos ter de dolorosamente enfrentar, até para entender a construção dessa história do Brasil. Entender que os nossos livros didáticos fogem da realidade histórica brasileira, não têm nem força nem pelourinho, parece que Tiradentes foi o único enforcado e que pelourinho é motivo de festas, apenas na Bahia. Não é, não. Força e pelourinho é o cotidiano da opressão no Brasil, que a população de descendência africana sempre sofreu. Com a abolição se eliminou a força e o pelourinho, e o Brasil não tem mais, felizmente, nem força nem pelourinho; no entanto, não se eliminou as relações que causavam e usufruíam da força e do pelourinho. As instituições que se fortaleceram no País não foram capazes, até hoje, de evitar que a polícia brasileira mate prioritariamente negros.

Pode-se dizer que é no entrelaçamento do cotidiano com a história que se desvendam chaves para um combate ao racismo. Henrique Cunha (2006) mostra o cotidiano e a história de um fato de racismo vivido por ele:

Nós podemos ver todo dia na imprensa brasileira coisas do tipo... Que eu mesmo sofri várias vezes, eu, por exemplo, era estudante de engenharia da USP e tinha um certo orgulho disso, achava que isso era um valor social importante e transitava no bairro vizinho ao meu, na cidade de São Paulo, com o carro do ano que minha mãe tinha comprado e me presenteado. Estava feliz da vida, me achava bonito, elegante e tudo o mais, e eis que, de repente, aparece não sei de onde uma série de carros que me cercam e me param, com metralhadora na cabeça, dizendo “sai daqui, negão! Negão, o que é isso?”. Eu tive meia hora de terror e, depois de meia hora de terror, eu consegui me acalmar e falei: “eu sou estudante da USP”. Tirei a carteirinha, então o policial pegou a carteirinha e jogou no asfalto: “que é que é isso, nego estudante da USP? Onde você falsificou este documento, negão?” Eu tive três horas de tortura, vamos dizer, psicológica, até que uma hora um dos caras disse “leva para averiguação”.

Então eu falei: bom, não vou morrer no asfalto. Mas esse é o cotidiano que nossa sociedade não conseguiu eliminar. Então, nós temos uma dívida histórica, sim; nós precisamos enfrentar essa dívida histórica, nós precisamos produzir currículos, e aí é que entra a educação; é preciso que se faça um resgate dessa história, analisando o passado para que ele não se repita no presente.

O professor Cunha tentou propor desafios, como se pôde ver, de que “nós precisamos produzir currículos e é aí que entra a educação” e que “há uma dívida histórica” a ser resgatada com a população brasileira afrodescendente. Continuemos buscando a perspectiva afrodescendente, com o professor Edílson Souza.

3.2. A cultura negra: reflexões para uma dança em curso: diálogos com o Prof. Dr. Edílson Fernandes Souza

Ora, currículos são relações sociais que transbordam de suas “grades” quando as relações sociais mudam. O que se pode dizer de currículo quando se trata de corpo e do corpo negro em educação? “Eu vou tentar pensar sobre o corpo com as mesmas dualidades, o mesmo simplismo com que nos acostumamos, na

chamada cultura ocidental?” – perguntava-se o prof. Edílson Souza, nos inícios de sua fala no seminário:

O corpo em educação parece estar muito longe de se discutir, porque menosprezamos quem trabalha e quem produz; valoramos apenas quem controla e quem planeja na sociedade. Eu estava conversando ontem com uma colega e perguntei: o que você acha dessas visões da dualidade, dos binarismos negro e branco, saber e não saber? Será que isso está ultrapassado?

Parece que sim. A gente fala que a sociedade é complexa e que as questões precisam ser analisadas de uma forma mais abrangente, fala-se em buscar a densidade histórica, mas, de fato, praticamos isso nas nossas reflexões?

Então, por isso resolvi que era melhor pensarmos sobre o simplismo e seus problemas, pensarmos na questão racial e no Brasil. Parece que se diz que há uma questão de o corpo da sociedade ser a massa da população, e a mente da sociedade, as classes dominantes.

Também se diz que as manifestações culturais dos negros estão mais próximas da natureza, daquilo que se exige do trabalho e que é uma dimensão intrínseca ao mundo popular, o esforço físico – ao contrário do planejamento, da organização, controle e gestão, que estariam afeitas às elites das classes dominantes na sociedade.

Isso é um paradigma.

O autoritarismo parece viver os binarismos: não há poderes cambiantes e mutantes, nem pessoas e grupos-sujeito que vivam a sua singularidade: há um ou outro, há natureza ou cultura; negro ou branco, corpo ou mente, dominadores ou dominados – lugares marcados e contrapostos? Novamente, segundo Edílson:

Então, o simplismo para mim é uma das pilastras de todo poder autoritário: mente e corpo, certo e errado, saber e não saber, elites e massa – tudo isso são questões que estão presentes em todo sistema social onde o autoritarismo começa a ganhar força.

[...] Essas formulações binárias, esses dualismos estruturaram e legitimaram o avanço europeu sobre o mundo, porque são essas idéias de *brancos e não brancos, esse simplismo e binarismo* que fundam a chamada modernidade ocidental e o autoritarismo europeu.

O palestrante Edílson afirma que “de fato, a questão racial no Brasil tem uma outra dimensão: é essencial à questão demográfica”. O Brasil é o único país do mundo em que, primeiro, a massa da população é “entre mais claros e mais escuros”. Isso significaria uma recusa ao binarismo, também?

Os paradigmas são referências fundantes de um pensamento dominante ou da ciência de um período histórico. Muitas vezes eles estão ocultados, como se fossem uma espécie de voz em surdina, permanente e que, de tão próxima, fica invisível.

Edílson nos leva a superar algumas reduções e simplificações. A exclusão do Outro, açodando o individualismo que em muito caracteriza a modernidade, não nos deve levar para o lado oposto – uma unidade de superfície, ora uma separação e fragmentação dentro de nós e no mundo.

Ao afirmar que “é possível vivenciar dilemas existenciais e dilemas psíquicos espirituais de outras pessoas, independente de quem ela seja, é possível essa interação”, Edílson parece levar-nos a desocultar alguns lugares que resultam por ser um não lugar – acabam por ser apoios falsos. Observemos isso que o professor Edilson Souza afirma, sem sua fala no seminário:

Todo mundo sabe que é berlinda?

Vamos colocar paradigma na berlinda?

A primeira consideração é sobre a suposta unicidade da cultura ocidental. [...] Spinoza, na minha formação da educação física, me ajudava muito a pensar a complementaridade mente, alma e corpo, por exemplo; ele via a complementaridade e não a separação; via a união e não a dualidade. Para ele havia a divindade e havia mente, alma e corpo.

O século XVIII é o auge do tráfico atlântico; é o momento em que se deslancham as relações profundas e intensas dos europeus do Ocidente com o resto do mundo.

E é nessa época que se vai colocar a razão como ápice; em uma época de conflito permanente, onde os europeus se confrontam com outros povos, que precisam ser vistos como menos humanos.

Certamente não poderíamos afirmar a humanidade dos afrodescendentes dizendo que os europeus seriam menos humanos; todavia, o contexto da afirmação

do professor Edílson parece estar a enfatizar a desumanidade que foi o tráfico atlântico de negros. É a partir desse questionamento da unicidade da cultura ocidental que o estudioso vai questionar também a ideia de uma “cultura ocidental essencial” e a da exclusividade da cultura ocidental. Senão, vejamos:

Por um lado, a gente vai questionar a unicidade da cultura, mas também a gente vai questionar a visão de totalidade da cultura, de uma chamada cultura ocidental essencial.

A unicidade da Europa ocidental, por exemplo, é um mito. [...] Jamais houve essa visão única; a complexidade de fato está presente em todo momento no mundo.

Por isso, podemos pensar que há uma terceira consideração, a que questiona a exclusividade da cultura ocidental.

Adentramos na reflexão das matrizes culturais vividas por nós; é a partir de nossa própria história pessoal que podemos dialogar com a história coletiva. Edílson Souza, ao trazer sua própria história, mostra o percurso do descobrimento de uma cultura negra que encontrou em sua própria experiência:

Eu me lembro da primeira vez que ouvi a palavra atabaque. Foi meu pai que falou; mostrou na TV e disse: isso é atabaque. Isso ficou registrado durante algum tempo: atabaque, atabaque. Quando eu estive numa festa que chama Festa da Pitomba, lá no Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, eu vi a capoeira. Isso é o atabaque, pensei. Tudo isso me trazia um certo nervosismo: às vezes eu estava dormindo e ouvia de longe um tambor do candomblé batendo; não conseguia dormir. Eu queria ir para longe e aquilo me puxava. (SOUZA, 2008)

Edílson parece mostrar que a cultura, no que trazemos dela dentro de nós, não é um processo tão consciente assim. Os apelos da cultura vêm para nós e, aos poucos, vamos tomando consciência disso, através de variados modos pelos quais vivemos o cotidiano, o inusitado e a mistura dos dois que caracteriza a vida. O estudioso continua sua reflexão sobre corpo e cultura na educação física:

Então, nesse período, de 1979 a 1985, minha família se mudou para um determinado interior do Estado. E todas as famílias que estavam chegando ali... A gente tinha de conversar, interagir com elas. Em uma dessas interações tinha uma aula de teatro; fui assistir à aula; comecei a fazer teatro. Em uma das aulas encontrei uma amiga que cantava e que foi cantar numa emissora de TV. Lá, encontramos um grupo chamado “Balé Primitivo de Arte Negra de Pernambuco”. Ela foi convidada para participar do grupo para cantar e me convidou para assistir ao ensaio. Quando cheguei no ensaio, me deparei com tudo aquilo que eu queria negar, mas que me chamava a atenção: a movimentação, o ritmo do tambor, as pessoas dançando – na verdade, a maioria homens dançando. Então aquilo dizia para mim: esse é teu lugar também.

Fui me envolvendo com a dança de uma maneira tal que eu cresci decisivamente na dança. Tornei-me profissional de dança afro. (SOUZA, 2008).

Podemos ver que o percurso de “descobrimento” vivido pelo professor Edílson Souza teve seus momentos iniciais de negação do que ele tanto queria conhecer e viver; e que depois há uma descoberta de que a arte negra era seu *lugar* também.

Chegando ao Rio de Janeiro em 1985, para fazer uma carreira solo, Edílson logo foi dar aula em uma Escola Estadual de Dança, vinculada ao Teatro Municipal. Depois, fez o curso de educação física. Veja como o professor entrelaça sua vida com as ideias de que há um “*arsenal* que é o capital cultural, o capital simbólico que perpassa a universidade pública”. Repare-se a palavra arsenal vinculada à de capital cultural; a ideia de buscar tomar posse de algo que foi negado parece estar implícita. E a de que há luta nesse caminho, capaz de aproveitar veredas que levem a maiores possibilidades de acesso à universidade:

[...] E aí vem a história das cotas para negros. Eu digo com toda propriedade da minha experiência: eu queria ser produto das cotas das universidades públicas, porque a universidade pública garante o espaço privilegiado, por causa da disposição dos professores aos alunos e, principalmente, do arsenal que é o capital cultural, o capital simbólico que perpassa a universidade pública, que é muito maior, consideravelmente, que a particular. Eu não tive essa oportunidade, mas quem sabe muitos colegas vão ser produto das cotas [...] (SOUZA, 2008).

Após algum tempo, Edilson passou no concurso da Universidade Federal de Uberlândia, e lá pôde juntar conteúdos da teoria e prática da dança afro, que, com base na Resolução 03/87, permitia alterações significativas nos currículos de educação física. Vejamos como o professor Edílson Souza nos mostra o que é a dança afro; observemos como a perspectiva afrodescendente vai se construindo, lidando com impasses concretos na vida do professor Edílson Souza e como isso nos oferta vasto manancial teórico:

[...] Os batuques, por emergir deles (e por fazer emergir deles) fortes emoções dos negros, ao ritualizarem seus antepassados por meio de ritmos, cantorias, danças, suas atividades, a dos batuques, continuaram não como atividades dos negros, mas como também em atividades artísticas.

Se as práticas ancestrais faziam partes das inúmeras sociedades africanas que compunham a África negra, essa manifestação evoluiu também para uma prática corporal e artística que contemporaneamente se chama dança afro.

Vemos nessa reflexão que estamos e reconhecer diferenças culturais importantes, atravessadas por relações de poder, dependência e desigualdades. Um dos aspectos mais importantes em estudos culturais e que Edílson Souza estava a nos mostrar no seminário envolve os “aspectos subjetivos e objetivos da luta negra, explicitados na busca de sua arte”. Aqui vemos um aspecto importante dos estudos culturais, em sua face de movimento negro, a meu ver fundamental: *os fluxos subjetivos mostram-nos como se constituíram a si mesmos política e etnicamente*. Vê-se o processo de tornar-se negro consciente por meio de uma tentativa de produzir coerência e continuidade de sua história pessoal e dos sentimentos vividos nela junto à uma história coletiva que vai sendo (re)descoberta. E nesse entrelaçamento se vê as *transformações* acontecendo.

[...] Tínhamos um grupo de dança afro dentro da universidade. Também a questão da relação da disciplina que eu ministrava com as comunidades negras e a comunidade de terreiro, desde aí eu via ser um dos aspectos importantes na reflexão e ação da universidade. Há também, aí, inclusa a questão da religiosidade [...] (SOUZA, 2008).

Na história oral que o professor Edílson Souza nos narra, vemos que se observa o silenciamento da cultura negra no fazer universitário; esse silenciamento lhe levou a tentar desocultar a religiosidade como dimensão que estava encoberta no fazer universidade.

Em particular, o professor Edílson Souza aqui nos mostra a ausência da expressão negra nos cursos de que ele participava ou nos diversos tipos de relações mantidas. Percebo que essas ausências se dão em meio a posições e perspectivas que vão gerar rupturas com o único, apostar em novas experiências culturais e, assim, apontar para uma ideia mais plural do fazer cultura na universidade. Pode-se ver aí uma estratégia de luta:

- rupturas com o único, abertura para novas experiências culturais a serem vividas na universidade e em outros lugares fora do espaço acadêmico;
- a continuidade desse caminho plural, inserida como um modo de pensar e viver o currículo, em sua prática universitária;
- a vinculação dessa prática plural (em educação física) com outras dimensões do fazer universitário e outras áreas do conhecimento (como a religião).

Certamente os três processos não caminham tão lado a lado nem de modo exemplarmente sincrônico.

Vejamos como o professor Edílson Souza nos fornece, com seus caminhos de descobrimento, elementos preciosos para pensarmos currículo e cultura negra na universidade, abrindo nosso olhar, inclusive, para novos entrelaçamentos, como eu tinha de observar:

Então eu vi que no curso de mestrado da Universidade Gama Filho, como na UFRURAL do Rio de Janeiro, na UERJ, na Castelo Branco, na UNIVERSO, que na época era Universidade Salgado de Oliveira, se tinha curso de educação física, mas não tinha nenhuma disciplina ou conteúdo que expressasse a cultura negra.

A partir daí me voltei para as pessoas que praticavam a dança: alunos, ex-alunos meus, e fiz uma série de entrevistas com essas pessoas, para que as pessoas pudessem me dizer, na perspectiva delas, o que era a dança afro, o que tinha de conteúdo, qual a relação entre arte e religião, no momento da dança se era possível incorporar com os orixás, como dançavam os brancos e negros quando dançavam a dança afro... Eram questões que eu vivia.

A preocupação, em princípio, do professor Edílson Souza, de certo modo central, era incluir a dança afro no curso de educação física, e aí já não com base apenas na sua experiência de coreógrafo, profissional ou de bailarino, mas numa perspectiva de inclusão acadêmica, científica. E aconteceu uma coisa curiosa: fazendo o curso de mestrado na Gama Filho, logo o professor Edílson Souza passou no concurso da Universidade Federal de Uberlândia. E, depois, pediu transferência do mestrado de educação física para educação brasileira.

Há dois trechos de sua pesquisa de mestrado muito esclarecedores:

O conhecimento mítico produzido pelo negro, no Brasil, originou várias confirmações estéticas em seu interior, presentes até hoje na música, no ritmo e, entre outras formas culturais, na dança. Sempre ligados aos antepassados, mas determinando a concepção de mundo em sua interação social, o negro, ao produzir e reelaborar o conhecimento mítico, fez cumplicidade entre o seu ser social e o saber produzido.

Como diz Renato Ortiz, dentro dessa perspectiva pode-se apreender os ritos e as práticas africanas como processos de ritualização e de reivindicação que se manifestam no ritual das celebrações religiosas.

Um dos aspectos que observamos recorrentes nas falas do seminário – e aqui o professor Edílson Souza nos mostra com clareza esse aspecto – é a compreensão da expressividade da arte negra como um modo de dizer que tinha um aspecto ritualizante muito marcado e nele se reivindicava e fazia resistência. Outro aspecto que a este se vincula é a ideia da inter-relação entre vida, arte, conhecimento e religião. Como observa Richard Johnson, um estudioso dos estudos culturais, a produção cultural é muito comumente assimilada ao modelo da produção capitalista em geral... E parece falar de produto mercantilizado, apenas; deve-se ver, contudo, que toda produção traz a vida social em si e organiza de algum modo seus efeitos, suas leituras do que é expresso nos produtos culturais, seus discursos. Com as palavras do autor (2000, p.56):

[...] as condições de produção incluem não apenas os meios materiais de produção e organização capitalista do trabalho, mas um

estoque de elementos culturais já existentes, extraídos do reservatório da cultura vivida ou dos campos já públicos de discurso.

Parece que Edílson avança nessa discussão ao anotar que na vida do negro havia e há um *ethos* que une aspectos éticos, religiosos, estéticos e cognitivos desenvolvidos e produzidos; a não compartimentalização arte e vida, conhecimento e religião me parece aspecto essencial, que não deve ser perdido em uma ação do fazer universitário hoje, em consonância com as aspirações do movimento negro brasileiro.

O estudioso Edílson Souza salienta ser preciso fomentar a libertação contra os traços da dominação colonial que ainda existem e, também, mirar uma reorganização da cultura que preserve uma perspectiva multidimensional em prática educadora engajada com nossas aspirações. Ouçamos o professor:

Essa prática social do negro, longe da aceitação política por parte do poder, sobreviveu a longas datas, fazendo parte do processo histórico cultural de resistência, através das mais variadas manifestações populares, desde aspectos culinários artísticos e religiosos onde destilava a influência africana.

O negro produziu no seu sistema cultural, desse modo, todo um conjunto de conhecimentos e de práticas, que formalizaram um *ethos*, uma visão de mundo que iria orientá-lo no decorrer de todo o processo escravista até os dias atuais. O que é a visão de mundo: são os aspectos éticos, estéticos e cognitivos desenvolvidos e produzidos; eles fomentaram a resistência contra a dominação colonial, reorganizando as atividades valorativas do negro, que contribuíram para a manutenção da sua cultura materna. (SOUZA, 2008).

Nota-se aí uma visão de cultura que extrapola seu caráter objetal (de produto artístico) e mostra o esforço afrodescendente de manter-se como existência coletiva.

Na realidade, mesmo no ambiente da modernidade, em Mato Grosso, os grupos afrodescendentes tentam manter viva a experiência de si como coletividade. Os espaços atuais de poder dentro da escola, por exemplo, são às vezes contestados por outra lógica. E o cotidiano comunitário, afetivo, dos grupos e

famílias negras fura o cimento da lógica capitalista do dinheiro e do consumo, mesmo dentro de limites.

Ao escutar o “nós vamos, mamãe” da entrevistada Jacy Proença, por exemplo, percebe-se uma história que mostra o esforço de um grupo para se manter vivo e unido em cenas do cotidiano. Como os antigos africanos faziam, irei descrevendo histórias (narrativas) que contam, de memória, o vivido. Retomando a narrativa de vida de Jacy de Proença:

[...] Teve até um momento muito interessante; eu estava na quarta série para escolher a Rainha da Primavera. Eram sempre os mesmos que ganhavam. Tinha a Maria Lúcia, uma menina da minha sala, branquinha de cabelo bem escorridinho... Só que ela tinha que vender os votos, até para a escola ter uma renda, e não sei por que cargas d'água essa colega ficou um longo período doente e não tinha ninguém na turma que quisesse ser a rainha da sala pra concorrer com as outras. E eu fui. Minha mãe: “Minha filha do céu! É pra quem vender mais e nosso povo tudo é pobre, como é que você vai?”

Aí eu falei: “Nós vamos, mamãe”.

Aí minha mãe, meu pai, todos se envolveram nesse negócio de vender esses votos. Mobilizou-se a família toda pra vender esses votos, a vizinhança também.

Observamos na experiência de Jacy Proença, rico material que explicita o que se poderia chamar de “economicismo” ou a tendência de se lidar com a arte dentro de padrões de produção e recepção que ressaltam o caráter de *produto* das experiências artísticas, muito aproximado a situações de exibição e exposição mais próprias da lógica da mercadoria. Continuemos com Jacy Proença:

Chegou no dia da festa, eu toda linda, maravilhosa, minha mãe, meu pai, os amigos. Meu pai fez serão de novo pra comprar uma roupa pra mim... A família em peso na festa. Chegou lá, veio a hora da apuração parcial, e eu é que tinha vendido mais votos. Pronto: “Você que é a rainha da escola!” Você acredita que chegou próximo da hora de fazer a coroação, a entrega do prêmio... E foi então que a diretora chama para a sala dela os pais de todos os candidatos e fala assim: “Pronto, agora é o fechamento para a gente logo em seguida fazer a coroação; então eu quero saber se tem alguém que quer dar mais um lance!”

Chegou um lá da turma do segundo ano, não foi nem do terceiro, e colocou uma pilha, um maço de dinheiro lá, e eu perdi.

Ah! Mas isso foi uma decepção tão grande! Para minha família então, nem se fala! Todo o dinheiro, todas as moedinhas do cofrinho, tudo foi catado para concorrer. Quer dizer, perdi...

A festa da Rainha da Primavera é apresentada na escola, como estamos a ver, como uma experiência artística, mas de tal modo expõe a longa expectativa da festa às situações de compra e venda ao modo de outras, que a escola passa a vender o título para quem consegue ou tem mais dinheiro e a possível arte da festa fica ofuscada. Vive-se a aprendizagem do “quem tem mais dinheiro ganha” como se ela fosse uma experiência educativa. Na corrida para o dinheiro, ainda que o aspecto de jogo ofusque um tanto essa empreitada, estamos a ensinar. O circuito de produção e consumo da cultura na escola tem a lógica da mercadoria e em nada rompe com ela?

Mais: havia um corpo excluído, o negro, que era preterido, sob o disfarce da lógica da mercadoria e que por meio dessa lógica se expunha?

Não fui rainha deste ano também, mas fui a princesa.

De tudo, fiquei me perguntando: como é que pode a força do dinheiro, a força de quem tem? Ela se manifesta nas grandes coisas, de maior amplitude, e até nas pequenas coisas. Todo o esforço de você mobilizar muita gente, de divulgar, isso não teve valor nenhum. Aquele que não se envolveu na vendas dos votos ganhou; mesmo que eu tivesse disparado na frente pelo esforço, na venda. Aí chega lá o sujeito e compra a coroa. E eu não fui a Rainha da Primavera. (PROENÇA. Depoimento, 2008).

Pode-se inferir no que está visível com as falas de Jacy de Proença que há, inclusive, opressões superpostas – mulher e negra – que se evidenciam no mundo social e que é preciso desvelar; Jacy Proença dizia que a escola não ajudava a fazer a leitura de como “essa coisa se dava” (o racismo). Pelo contrário, a escola propagava o racismo e o velava. Desde a escola, quando há corpos excluídos do que é visto como beleza, por exemplo. Conforme a declaração de Jacy de Proença:

A gente não fazia leitura nenhuma em relação a isso (de racismo), mas a gente percebia como a coisa se dava. Como por exemplo, eu sempre fui muito dedicada aos estudos, e qualquer professor gosta de aluno assim: que é extremamente aplicado, dedicado, disciplinado. Eu percebia, porém, que esse gostar não se expressava no cotidiano da escola, não se expressava o tempo todo. Como por exemplo, chegavam os momentos de comemorações – era muito presente na escola esses momentos de datas comemorativas, era Dia da Árvore, Dia da Mãe, Dia da Bandeira etc – e sempre tinha os alunos que eram escolhidos para declamar uma poesia.

Então, quando chegava naquela história de ser a rainha da sala, da primavera, isso era uma complicação, porque definiam quem era a mais bonita e, nessa hora, a gente (negra) estava sempre de fora. E eu me achava tão bonita, porque meu pai e minha mãe me achavam a coisa mais linda do mundo, e quando chegava na escola não me achavam bonita. Eu ficava intrigada com isso e já me incomodava. Por que fulana é bonita e eu não sou bonita pra dentro dessa escola? Por que é assim? (PROENÇA. Depoimento, 2008).

Sob a forma de narrativa interna, exposta por Jacy (seu mundo interior), narrativa que se entrelaça com as histórias concretas do mundo social, ora familiar, ora social, a militante negra tenta compreender na sua experiência cotidiana os antagonismos e racismos reais contra os quais ela vai lutar mais e mais fortemente. Isso nos leva a ver a “autonomia relativa” do nível cultural e nos aproxima de Hall, o negro jamaicano, que nos impulsiona para pensar “um novo conceito de “totalidade social”: totalidades como estruturas complexas (HALL, 2005, p.32).

Por outro lado, estamos a ver como no seminário parece ser uma perspectiva importante historicizar as formas e modos com que vão emergindo as representações sobre afrodescendência e corpo, cultura e arte, reconhecendo nessas espacialidades e nessas territorialidades tanto o lugar da sujeição como da luta e da transformação. Nas palavras de Meneses (2007):

O questionar das formas como os diferentes passados produziram diferentes estruturas sociais e políticas, ou os diferentes sistemas de valor que hoje chamamos culturas, etnias, tradições e civilizações, assim como o estudo do modo como estes continuam a delinear comportamentos, emerge como uma dimensão básica de exercício de cidadania. (2007, p. 57)

Certamente a professora não tinha um olhar atento a essas produções de significados que ali se conflituavam e que eram uma formação dos sujeitos, que se fazia no tecido cotidiano. A professora e o conjunto do pensamento da escola, que foi narrada na história de Jacy de Proença, parecem não perceber que nessas festas e no cotidiano de sua preparação se dá *uma função pedagógica pública*, como nomeia Meneses (2007):

Por outro lado, a própria reafirmação dos espaços das civilizações e das etnias e das nações sirva não só para legitimar os espaços atuais de poder e as suas projeções para o passado, como, pelas mesmas razões, altera os processos históricos que produziram essas configurações. Os espaços que os conceitos de tribo, etnia, cultura e civilização propõem são o produto e não o sujeito de complexas interações históricas. (2007, p. 57)

Voltando ao narrador de antes, o estudioso Edílson Souza, pode-se ver que é por essa visão que o pensamento dele vai valorar a religiosidade como algo que, além da manutenção da ordem do sagrado, em suas formas significantes, mostra também que, nessa matriz, muito da vida e do cotidiano, dos valores e da resistência afrodescendente, aglutinou-se e condensou-se. Segundo seu depoimento:

Os valores que o povo negro conservou e a ordem geral de sua existência foram essencialidades que ajudaram a manutenção de sua religiosidade, fixada através da produção de símbolos sagrados, incorporados a partir dos ritmos e do movimento corporal – porque símbolos são incorporações concretas, mas também ideias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças; assim, os significados da religião africana foram armazenados através de símbolos dramatizados em rituais, a partir da dança vivida.

Isso parece ter condensado, para o negro, algo fundamental de sua qualidade de vida e de sua apropriação do mundo. (SOUZA, 2008).

Algo fundamental da vida e da reapropriação negra do mundo foi e é vivido por meio da religiosidade, que não se deixou perceber como esfera apartada da vida e da arte, do conhecimento e do cotidiano.

Weber dizia que uma das características da modernidade era esse apartamento entre ciência e religião, filosofia e arte, como esferas separadas e longe da vida. Na cultura negra não aconteceu essa rendição, embora tenha tido alguma relação, porque há transações culturais na sociedade e nenhuma cultura fica intacta. O professor Edílson Souza estuda essa questão, evidenciando que:

A crença religiosa que o negro africano possuía marcou efetivamente a sustentação da etnia negra como a sua única saída no processo de civilização aqui no Brasil.

Porque além do negro reorganizar-se corporalmente, diante da dominação socioeconômica, teve de se organizar perante uma outra concepção religiosa.

Foi talvez a dimensão cultural – e aí especificamente ressurgiu o candomblé como religião popular –, que proporcionou condições de reagir, por meio de uma memória étnica, no sentido contrário ao dos opressores, capaz de dar suporte necessário para que o negro preservasse seus valores éticos e estéticos, como para a manutenção da sua identidade cultural. Isso em meio às matanças das experiências vividas dos ancestrais. Daí que a religião do candomblé – espaço sagrado compartilhado e assumido como resistência cultural –, traz em seus rituais as mais variadas formas estéticas, principalmente a dança, que aparece como um elemento ritual cujo movimento corpóreo é percebido e ampliado como vida. (SOUZA, 2008).

Pode-se dizer que na reflexão de Edílson supracitada, suas observações e pesquisas já se adentram no conteúdo complexo, de um simbolismo abrangente e vasto, que constitui a cultura negra. Além de discutir-se sobre as fronteiras, o sentimento de pertença étnica e o que define o grupo afrodescendente, chega-se ao sistema das relações culturais junto aos seus símbolos, como também se adentra na discussão das formas significantes da arte como matriz de vida.

Pode-se dizer que havia, segundo Edílson, “[...] uma dança artesanal praticada nos terreiros e candomblés e uma dança desenvolvida e apresentada em teatros, de matriz africana.” Segundo o estudioso, isso só foi possível – essas duas vias por onde se preservava, com interações, evidentemente, as africanidades – porque:

O *habitus* de natureza africana é fundamentado em três princípios:

- 1- o culto aos antepassados;
- 2- a crença no poder da fala, do gesto;
- 3 – a relação de parentesco por contiguidade e por arquétipos.

Portanto, apesar das perseguições, o *habitus* africano avançou, seja por resistência ao escravismo, seja pelo próprio pulso civilizatório da África negra, cujos matizes éticos e étnicos podem ser contactados em forma de religião ou de arte, principalmente.

Na realidade, percebe-se que “[...] o anti-racismo exige a memória histórica em lugar do esquecimento e da alienação; e requer que se observe a relação entre o mundo local e o global.” (SOUSA, 2007, p. 70). É importante, pois, retomar sempre, na luta antirracista, que a relação do continente africano com a história brasileira envolve a complexa trama da relação entre o colonizador e o colonizado.

Compreender a mudança na concepção de uma arte artesanal, baseada na ancestralidade, e o trânsito decorrente de um processo iniciático, que também dialoga com a arte, segundo Edílson, foi acontecendo por meio de uma sistematização, de algum modo complexa, das narrativas míticas de matriz africana.

Observa Edílson que “no século XX, os diretores e coreógrafos, dançarinos e atores criaram repertórios coreográficos que se tornaram temas clássicos e, dessa forma, a *dança afro* se espetacularizou.”

Essas “narrativas míticas”, continuando a observação do estudioso: “deram continuidade à função de contadores de história – a mesma função atribuída aos escravos do século XIX: contadores dessas histórias míticas e representantes de uma classe desfavorecida”.

Adentramos agora na discussão das africanidades, que envolve hoje a necessidade de ultrapassarmos paradigmas; ouçamos o palestrante Amauri Pereira.

3.3. Ultrapassando paradigmas: diálogos com o Prof. Dr. Amauri Pereira

Seguindo na esteira das críticas dessas ausências, mostrando por sua vez a complexidade do assunto, em sua apresentação, o professor Amauri Mendes (2008) observa, já em seus inícios: “[...] Estamos no conjunto das falas precedentes vendo os contornos de narrativas que tecem críticas às ausências dos pensamentos e práticas inspiradas no conhecimento da cultura africana e afrodescendente dentro da educação física, mas isso tem os mesmos conteúdos da Lei 10.639”. O que significa essa constatação?

O professor Amauri Mendes, ao observar uma série de incoerências no trato diário como professor de educação física, chama a atenção para a necessidade de a educação ser repensada quanto aos seus fundamentos e práticas. O que é necessário ensinar, e para que se ensina; com quais conteúdos se constitui um currículo útil para uma população.

Ao lembrar da obra de Rubem Alves (2000), *Histórias para quem gosta de ensinar*, o professor Amauri Mendes faz um contraponto com as suas experiências de aluno:

[...] Ao ler Rubem Alves, em suas conversas com quem gosta de ensinar, vê-se que ele faz uma pergunta em seu livro: vomitar é saúde ou é doença? Ele diz: costumamos pensar que o vômito é uma coisa negativa e que não pode ser um sintoma de que o organismo está rejeitando algo que não caiu bem nesse organismo... E aí ele fala dos currículos, quando ele falou isso fico até arrepiado, lembro... Até hoje eu lembrei do meu professor de geografia que queria me reprovar de qualquer maneira porque eu não conseguia guardar que o Rio São Francisco tinha 3.565km; eu aprendi tanto que repito agora até num susto; mas naquele tempo, se eu não acertasse, eu não passava na prova de geografia. Então, esse monte de coisas vai se acumulando, coisas que não tem serventia muitas vezes para nós em nada do que vamos fazer ao longo da vida. [...] Eu então ficava nesse dilema: dando aulas de educação física e refletindo *relações raciais*: vendo os saberes que eram trabalhados na escola.

Amauri Mendes (2008) também relata o poder pedagógico dos movimentos negros que de início não são vistos como importantes nem como necessários à transformação das ideias. A seguir, cita as situações vividas por ele próprio em sua casa, quando a sua mãe dizia que movimento não daria camisa a ninguém. Mostra,

no entanto, como com o passar do tempo sua mãe percebeu que o movimento negro tinha *o sentido de nutrir os espíritos, de afastar as tristezas dos vazios e das incoerências racistas*. Nesse mesmo sentido, as práticas pedagógicas da educação física poderiam ser pensadas – observa o professor Amauri Mendes. É que a mãe de Amauri, poder-se-ia dizer, sai do universo da cultura como exterioridade, produto e mercadoria, e adentra a ideia de cultura como *transformação*.

Mas, na continuidade da fala, ele avança para a explicitação de outra realidade: a de que a educação física e o professor de dessa área são vistos apenas como recreação e não como parte do processo pedagógico de ensino e de produção do ser pensante e atuante:

[...] de outro lado, eu tinha minha satisfação pessoal, aquela turminha ali fantástica numa praça, e jamais consegui ficar dentro da quadra – ou dentro da sala de aula nem pensar. Mas na quadra ou no espaço reservado para a educação física, ou qualquer espaço, professor se vira onde você estiver, onde puder, não tem problema. Se não puder dar uma bola, se não puder fazer nada, contanto que as crianças não fiquem zanzando no pátio, ou não fiquem à toa em sala de aula. Um pouco dessa visão pelo menos foi a minha vivência ao longo de trinta e tantos anos em turmas do ensino básico. O professor de educação física é o quebra-galho, se ele fizer um trabalho extraordinário, palmas pra ele, se não fizer, também não há problema, porque não é como falou aqui o Clóvis: o currículo oculto, desenvolver sensibilidades, outras potências das crianças e dos adolescentes, isso aí é irrelevante. O importante é matemática, português e talvez um pouco de geografia, história pra se situar melhor, para adquirir cidadania, visões, os saberes consagrados esses saberes, sim, é preciso tê-los para ser cidadão, para ser gente nas sociedades, mas outras coisas, se fizer, tá bom, ótimo. (MENDES, 2008).

As referências expressas pelo professor Amauri têm uma constante mensagem de alerta às concepções, aos exercícios de paradigmas e à necessidade das mudanças destes. O seu discurso vai primeiro na construção de uma ideia de crítica ao pensamento ocidental e do forte exercício que este tem na educação física. Essas ideias se somam principalmente às do professor Edílson, quando discorre sobre a importância da dança afro no fazer educativo, assim como na produção da mente e da identidade, do situar o ser no mundo pelo exercício da identidade. Mendes (2008) ainda reforça dizendo:

[...] eu vou tentar refletir, tentar pensar sobre o corpo, mas pensar sobre o corpo e ver como as mesmas dualidades, o mesmo simplismo com que costumamos na chamada cultura ocidental menosprezar a importância do corpo – e aí total a importância à mente, à alma como isso também está refletido no plano social, no que toca às visões de quem controla, quem planeja na sociedade, e também de quem trabalha, de quem produz, de quem faz esforço físico. Há uma noção muito firmada na cultura ocidental de que no plano individual a mente controla o corpo e há uma correspondência no plano social que tudo aquilo que é popular, o povo, na maioria da população, constitui o corpo da sociedade; as classes dominantes, as mentes da sociedade. Eu estava conversando ontem com uma colega e perguntei: você acha que essas visões da dualidade dos binarismos, negro/ branco, saber/ não saber, será que isso está ultrapassado? Parece que sim, a gente fala, nós costumamos dizer que a sociedade é complexa, que as questões precisam ser analisadas de uma forma mais abrangente, buscar sua densidade histórica, mas de fato praticamos isso nas nossas reflexões.

No discurso de Amauri Mendes, desenvolve-se um conceito norteador do seu pensamento, que é o do simplismo, forma a ser compreendida para ser afastada na sua existência conceitual e prática nos currículos de educação física. Sobre o conceito de simplismo, Amauri Mendes (2008) discorre:

Então resolvi que era melhor pensarmos sobre o simplismo, seus problemas na questão racial e no Brasil. Pode ser que eu esteja, como se diz, gastando vela para defunto barato, e o simplismo já seja algo para sempre arredado das nossas formas de pensar. Tomara que esteja gastando vela pra defunto barato, mas eu vou tentar aqui. Se, por favor, for o caso de pensarem isso, alguém pode levantar e dizer que isso já está ultrapassado, não precisava bater nesse cachorro morto, no simplismo das nossas formas de ver e entender a relação entre o corpo e mente e as relações sociais. Muitas as controvérsias; não há consenso muito firme sobre essas questões do corpo, da sociedade, e ser a massa da população e a mente da sociedade seriam as classes dominantes. Há controvérsias, essas visões são fortalecidas pela visão de que o que é popular é mais natural; ali preponderam o ritmo e as qualidades físicas. Nessa massa da população estariam as manifestações culturais mais próximas da natureza, daquilo que se exige do trabalho. É uma dimensão intrínseca desse mundo popular, o esforço físico. Ao contrário do planejamento, organização, controle, gestão, estariam feitas as visões das próprias manifestações. Aí, sim, propriamente culturais das elites, das classes dominantes na sociedade. Isso é um paradigma, o esquema conceitual. Mundo social e mundo conceitual. Eu tentei pensar o erudito e o popular,

como costuma ser feito, por mais que a gente ache que não. Na minha visão, vale a pena falarmos dessas dualidades, desses binarismos: o erudito, coisa da mente, do planejamento, controle, administração, é o mundo das classes dominantes – o popular, ênfase no corpo, no trabalho, mais próximo da natureza, primitivo na sujeição.

As ideias expressam bem as concepções sobre a educação física como o lugar do corpo sem intelecto, do indivíduo sem o conjunto social, das aulas de educação física sem ressonância no fazer pedagógico geral. Do aluno e da aluna que não aprende a matemática, mas joga bem futebol, a atividade não é pensada nem como conhecimento nem parte da inteligência e muito menos como parte de um processo de socialização. As relações com a ideia de simplismo invadem um território amplo da filosofia, conforme Mendes (2008):

[...] Já não se fazem paradigmas como antigamente; então, o simplismo para mim é uma pilastra central de todo poder autoritário. A questão racial, uma coisa mundial hoje na conjuntura global, não se pode pensar nela com esse simplismo e essas formulações binárias; esses dualismos estruturaram e legitimaram o avanço europeu sobre o mundo, porque são essas ideias brancos/ não brancos que são simplistas.

É isso – esse simplismo e a necessidade de transcendê-lo – que funda a chamada modernidade ocidental. É muito interessante, porque esses paradigmas de alguma forma precisam ser refletidos por dentro.

[...] Eu quero chegar ao ponto de afirmar que o simplismo é a pilastra central do poder e ele se manifesta nessas formas e nesses conhecimentos que vêm para nós desde o ensino básico; eles são oferecidos em nossas formações como algo pronto, como um mundo de saberes consolidados que se pode tomar para si e dele fazer parte para sempre deste mundo simples. É sedutor, mas ilusório e inconsistente. A questão da vida é mais complexa.

Observa-se que Amauri quer transcender um binarismo redutor, e também o palestrante parece propor a complexidade como uma ordem no conhecimento tão importante como na vida:

Eu vou chamar três considerações: a primeira é que coloco os paradigmas na berlinda. Todo mundo sabe que é berlinda? Vamos colocar paradigma na berlinda; eu não vou quebrar paradigmas, então

a primeira consideração é sobre a unicidade, uma suposta unicidade da cultura ocidental.

Partindo da ideia de um simplismo que é paradigmático, que faz moldagens do nosso modo de pensar, Amauri segue fazendo sua abordagem da relação corpo e mente como empobrecedora (binária, redutora); seguindo-se a esse simplismo anunciado, Amauri mostra que também esse binarismo envolve as relações entre os grupos sociais. Assim é que temos um pensante, um fazedor de coisas; um administrador dominante e/ou outro como trabalhador obediente às ordens do primeiro. O simplismo é o pensamento da conservação dessas ideias na educação física, na forma de conceber o trabalho dessa disciplina sem a realização das necessárias rupturas com essa forma binária de postar-se do pensamento e da leitura da vida.

Nesse sentido, Amauri desenvolve o pensamento em torno de outro simplismo em relação à cultura ocidental e questiona a visão monológica, dominante da unicidade da cultura ocidental. Para demonstrar o simplismo dessa visão, o autor recorre a quatro filósofos ocidentais: Kant, Hegel, Nietzsche e Spinoza.

Amauri percebe que, nesses filósofos, a unicidade e a importância da razão estiveram em crise; e que eles assim puderam pensar ao ler certas provocações da história e da época histórica em que viveram. Fazendo amplas considerações sobre as épocas e a sucessão dos pensadores, destaca Amauri os períodos de vida e morte desses paradigmas, de modo a compreendermos as contradições ensejadas pela própria história. É então que o autor Amauri frisa, no final da sua fala, a falência dessa suposta unicidade da cultura ocidental:

[...] Também agora, sem dúvida, não se trata aqui de questionar essa iniciativa estupenda, extraordinária de alguns povos, de alguns setores, de alguns povos de algumas regiões europeias no incremento das relações humanas e sociais e políticas e comerciais que inaugurou o que hoje é a globalização. Sem dúvida saiu na ponta da história. Com ela se pode ver que jamais houve essa visão única; a complexidade de fato está presente em todo momento, por isso podemos pensar que há uma terceira consideração, que é sobre a exclusividade da cultura ocidental no Ocidente.

[...] O que estudamos das civilizações maias, incas, astecas?

Quantos professores de geografia, com todo respeito, são capazes de dizer “é ali”; imaginemos nós, míseros mortais que fizemos pedagogia e educação física, o que sabemos sobre o continente asiático...

É surpreendente saber que o Egito, aquelas civilizações faraônicas... Aquilo é na África! É impressionante o continente africano; e ele só vai existir mesmo para nós a partir do tráfico atlântico...

É nessa hora que Amauri critica a dificuldade de pensar a totalidade do pensamento ocidental contemporâneo; e critica também a dificuldade de vermos o plural posto pela vida:

Da questão racial no Brasil... Em nosso país não se consegue contemplar o pensamento da totalidade; só se fala de uma única clivagem possível, segundo Marx, que é um pensamento também poderoso, potente, sem dúvida. Mas tudo estava subsumido nisso das classes sociais... Todas as outras questões sociais estariam resolvidas. E a sujeição que o homem impõe sobre a mulher? E as questões raciais, seja nas sociedades, internamente, seja em âmbito mundial? Tudo isso, com a revolução social, com o poder proletário estariam superados? Claro que já vimos nos últimos 70, 80 anos que não é assim, claro que não é assim. Há pouco vimos como o partido comunista francês apoiou um último esforço de guerra colonial francês, primeiro no Vietnã. Mas de fato a questão racial no Brasil tem uma outra dimensão essencial: a questão demográfica; é o único país do mundo em que a massa da população é mais escura e ela é a grande maioria da população. (MENDES, 2008)

Então, observa o estudioso, os pensamentos não são únicos e as considerações que se fazem transcendem o campo da denominada razão, que foi questionada de diversas formas, uma delas através de Nietzsche:

Nietzsche viveu outra coisa; ele já estava no momento em que a sociedade tinha se ampliado de uma forma inusitada. Na minha visão – e isso é uma coisa que precisamos trabalhar, porque estamos produzindo novas visões sobre a sociedade –, com Nietzsche posso dizer que se toma a razão para criticar; se critica a razão como única forma de conhecer. Ela é realmente aquilo que pode ser, que pode designar o que as outras coisas são, que pode de fato interpretar o mundo?

Não vou aqui dizer que sou irracionalista, mas que há outras coisas certamente, há outras coisas e uma delas é que a razão precisa ser estimulada pela interação – eu acho que aí o paradigma balança um pouco. (MENDES, 2008)

Entretanto, Amauri começou discorrendo a respeito de Spinoza, que viveu um outro tempo e tendo outras preocupações:

Spinoza estava vivendo um momento em que a Igreja era o grande poder... E Spinoza diz de um deus imanente, que o que havia era um deus imamente. [...] O ser humano tem de trazer a virtude e perfeição para as relações sociais, para si próprio, e a compreensão de um Deus imanente coloca essa tarefa do homem (MENDES, 2008).

No decorrer dos exemplos e das considerações, Amauri revela que inexistem tanto a unicidade da cultura ocidental como a primazia de uma razão única, autorizando o pensamento de novas formas de abordagem dos problemas da epistemologia da educação física e da educação.

3.4. Racismo ambiental: uma reflexão necessária: diálogos com a Prof. Dra. Ângela Linhares

A professora Ângela Linhares concentra a sua exposição em várias experiências educacionais com populações tradicionais de comunidades litorâneas de pescadores e de populações de regiões de mangues. Uma das observações importantes está relacionada à criação de categorias específicas a cada uma das populações que se pretende tratar, levando a uma fuga no que diz respeito a generalizações e a não deixar de observar a especificidade de cada contexto.

Quanto a esse problema das categorias que delegam especificidade, a professora faz o seguinte relato:

[...] Criar estudo sobre situações sociais concretas, valorando a ideia de fazermos uma experiência demorada com realidades, ajuda a fazer avançar a discussão teórica junto com a militância. O estudioso Carlos Diegues, ao criar as categorias de povos do mar, povos ribeirinhos, povos ilhéus, passa a considerar em educação o contexto de um modo mais totalizador, onde se vê o território cultural como uma espécie de *holos* ou casa maior. E por que é importante *cunhar o lugar de uma forma como se fosse um grupo cultural, com seu tipo de cultura, vista como a vida coletiva do lugar como um todo?* Por que isso seria importante do ponto de vista humano e político? Isso nos levará a pensar em termos de racismo ambiental. E por que isso é válido para um pensamento educacional, em especial para o movimento negro? (LINHARES, 2008)

Um outro problema presente nas preocupações da professora Ângela Linhares se refere à dinâmica entre os conhecimentos do passado e as necessidades do presente. Essa problemática é introduzida sob a forma de uma história indígena, que dá sequência a outros questionamentos. Anunciando que irá utilizar uma metáfora para iniciar reflexões sobre o pensamento criador e o modo como ele se inscreve como crítica da cultura, a professora narra a permanência dos ritos de passagem indígena como marcando um lugar de encontro entre a sucessão (o movimento da história e das culturas humanas), as juventudes (o novo) e a conservação (o passado, as memórias individual e coletiva):

[...] Queria começar contando a história de um povo indígena de uma aldeia dessas regiões aqui do Ceará. Era um rito de passagem, vivido, no caso, como aquele momento que você sai da juventude e passa para a vida adulta. Os jovens estavam diante das peças de escultura mais bonitas da aldeia, que os grandes mestres daquele grupo étnico tinham feito. Diante dos mais jovens, os mais velhos quebraram as peças (as obras de arte) – e era então que os jovens eram convidados a pegar as peças quebradas e tentar fazer algo a partir disso, tentar construir sua nova escultura. Era, assim, um rito de passagem onde os jovens eram estimulados a fazer - do barro que foi desmanchado das peças, feitas pelos grandes artífices da aldeia - novas peças.

Depois dessa preciosa metáfora, a professora mostra a educação, como ela diz, como um modelo de direção que se recorta do território diverso e multifacetado da cultura:

Essa metáfora ou história nos ajuda a fazer uma reflexão sobre educação e cultura; vou tentar chegar, através dessa história, no ponto da questão negra. A educação é como se fosse esse lugar que você escolhe da cultura para conduzir alguém para outro lugar, ou seja, a cultura é como se fosse o mar, e dentro desse mar você recorta um caminho (um território cognoscível, possível de ser conhecido, naquele momento histórico, a gente poderia dizer mais). Assim: a gente, ao fazer educação, se reporta para um caminho, que acontece sobre um território, assim dando direção e movimento a uma história individual e coletiva. A educação, ela entra como algo que você *tira, escolhe* da cultura para dar o *modelo de direção* para o conjunto do mundo social, modelo de direção que implica ter um caminho e um horizonte para olhar e seguir. (LINHARES, 2008)

Quanto à demarcação dos problemas que estão sendo tratados, ela afirma:

[...] Pensando de que forma poderíamos começar essa reflexão sobre cultura e educação, vejo duas questões fundamentais: a questão da criação, a da memória e o movimento de transformação que as faz se unirem e constituírem um conjunto que só é separável como exercício do pensamento. Ora, é fundamental pensar, hoje, no âmbito da questão das populações negras: que modelos e perspectivas, prismas você pode trazer para conduzir um grupo social de um lugar para outro? Por outro lado, quando uma estudiosa como a Ana Cláudia Teixeira estuda uma população de mangue, o Cumbe, em Aracati, Ceará, e observa que ali a devastação da biodiversidade acontece junto à devastação cultural de um grupo humano inteiro (negro e indígena), de catadores de

caranguejos e de pescadores artesanais, que ali viviam como “população tradicional”, como se diz, situa a questão do racismo ambiental como uma questão que supera a discriminação individual que um sujeito pode vivenciar. E chega a mostrá-la como uma questão cultural, coletiva, que elimina um grupo humano inteiro, fazendo-o migrar e submetendo-o, destruindo-o como pessoa, grupo, com seus saberes, seus modos de viver, sentir, como cultura humana que são. (LINHARES, 2008)

Compõem também a reflexão da estudiosa, alguns tipos de análise que considere a ideia de etnocultura; ela pergunta, a seguir, “o que seria importante para uma comunidade de pescadores artesanais; como a escola poderia funcionar não para fazê-los migrar, mas para buscar refletir e agir sobre como se pode produzir a vida no lugar”. Ouçamo-la mais:

Em Canto Verde, uma aldeia de pescadores artesanais, quando a pessoa chegava na oitava série, ela ia pra cidade grande. Então, eu via que, timidamente, os adultos como que “selecionavam” alguns filhos para ficarem no lugar e manterem a vida da pesca (e do que mais agora lá se nomeia de eco-turismo ou turismo comunitário). Veja, “a escola servia como um passo para a migração”, na percepção dos adultos do lugar; ora, era então que a escola de Canto Verde só servia para o povo de Canto Verde migrar? E quem sustenta a vida das pessoas que moram neste lugar? Foi então que começamos a pensar, o pessoal de lá e o do Instituto Terramar, não apenas na agressão ao litoral vista como a perda da terra, dos costumes nativos, vistos ambos como algo vago, com discursos generalizantes, mas como algo que nos devia fazer colher, em educação, a reflexão-ação sobre a “estrutura da experiência da vida coletiva” e fazê-la currículo, essa palavra estranha. Estranha?

E, novamente, a professora mostra, segundo ela, “porque o pequeno ato (a escola, por exemplo) e o grande (o mundo da aldeia, das comunidades) se relacionam intimamente”. Mostra também “como é importante pesarmos o conceito de racismo ambiental como um modo de defendermos o conjunto de um grupo cultural e seus possíveis como diferença humana”. Prossegue a professora:

O lugar, como diz Certeau, é também tudo o que se pode sonhar sobre o lugar. É nessa medida que a arte ajudava muito, ajudou sempre: ela faz de sua matéria o que não está ali, o que as coisas poderiam ser. Foi com a arte que as pessoas foram se sentindo mais

potentes para se sentirem sujeitos e capazes de pensar a vida coletiva, a vida da comum diversidade do lugar [da comunidade]. Em uma hora de dizimação de populações inteiras [sempre as indústrias, os grandes complexos de hotéis vão se instalar, dizimando vidas-e-meios-de-vida das populações do litoral e outros recantos], quase sempre negras, indígenas e pardos-brancos pobres. Nesses momentos é importante tomarmos para nós o conceito potente de racismo ambiental para darmos um “não” a invasões predatórias e defendermos as possibilidades de vida cultural e coletiva de grupos inteiros em sua experiência humana singular. (LINHARES, 2008)

Ao longo de sua exposição e diálogos, a professora também focaliza o problema da educação física, a partir de questionamentos surgidos em meio a um trabalho que incluía um professor de educação física, que trouxe “conversas novas”, como ela disse, para a comunidade de pescadores da Praia do Canto Verde no Ceará:

[...] Então, o professor começou a fazer com os pescadores educação física na praia; e eu teria pedido mais: que levasse essa questão da relação do corpo nas aldeias, porque o corpo dos que vivem do Canto Verde possui sua singularidade como vida. Com a jangada, o rolar das jangadas, o conserto dos peixes, os cataventos e a forma de pegar água no lugar... A educação física dentro da Faculdade de Educação tem um discurso muito voltado para estéticas do corpo que são assujeitadas pelo consumo (o corpo como mercadoria); fica-se aprendendo como fazer os “marombados” e o corpo como lugar onde o ser que é espírito habita, na reencarnação, um corpo que dança, trabalha, ama, um corpo que tem sua vida singular, sua concretude. Quando você pergunta a eles se eles não se preocupam isso, eles não entendem... E os pescadores de toda orla marítima, que levam sal nos olhos dia a dia, da água salgada que entra o dia todo na jangada, o corpo que cedo já não dá conta das câimbras... Isso não entra no “currículo” das universidades? Não preocupam um educador físico? Os motoristas de ônibus da cidade, que não conseguem, depois de seis anos dirigindo, passar pelo psicotécnico, e que ficam também cedo doentes de coluna, não importam como área de trabalho?

Como se pode observar, estamos muito longe de pensarmos o corpo do trabalhador como esfera de trabalho do educador físico. Ainda as solicitações estéticas e mesmo culturais pressionam a expectativa dos que procuram o curso de educação física e quase nunca se detêm no corpo do trabalhador que necessita da

alegria, do movimento, da ambiência lúdica e da profilaxia que o educador físico pode proporcionar para a saúde e a educação, interligadas.

Então, toda a educação física é voltada para fazer grandes academias e isso não vai absolutizando o olhar para a educação física ser vista de um modo redutor, que alija o estudo de grupos humanos e da forma como eles usam o corpo – esse corpo que é parte de um todo, que é o ser? Também essas reflexões sobre espiritualidade – o que é o ser – não são reflexões que a educação física precisa fazer? Weber observava que colocamos em separado e em nichos diversos a ciência, a religião, a filosofia... Na modernidade. Não estaria na hora de fazermos a crítica destas separações? Já não temos uma Igreja medieval; é lícito jogar fora todas as questões que envolvem a não redução do corpo ao modelo mecanicista ou da biomedicina? Parece-me que o corpo já não suporta ser apenas um feixe de músculo, carne e ossos que se rompe um dia. (LINHARES, 2008)

As questões levantadas pela professora envolvem a necessidade, que ela ressalta, de pensarmos “qual o sujeito da educação” e “de que sujeito estamos falando”, para então “se chegar a uma proposta de sujeito como um ser espiritual, que possui múltiplas dimensões: por que essa reflexão é expurgada dos estudos sobre educação?” – ela pergunta.

A professora, que assume também a linha de pesquisa, em educação, que trata da espiritualidade, propõe que essas discussões, “ainda hoje tidas como de margem”, venham a ter dignidade. Refere-se “às possibilidades do fazer educativo da educação física e da possibilidade em criar identidades ativas, plurais, no processo de defesa da localidade e de seus interesses, com base na cultura do local”. E coloca como problema a questão de que temos hoje cultura híbridas; de que pode-se fazer, como diz Milton Santos, “uma outra globalização”, capaz de “tomar rédeas de processos de transformações sociais urgentes”. Lembra ainda a professora que “a reflexão sobre racismo ambiental recoloca a questão de que modelo de desenvolvimento queremos; de que isso requer que consideremos as populações comunitárias em seus desenhos diversos de prática comunicativa e cultural, trabalho e vida”.

Fica problematizada a questão da educação, pensando apenas uma visão *dominante* de ser, de cultura e de desenvolvimento econômico; fica ressaltado o desacerto que é tentar incluir todos os povos no mesmo tipo de desenvolvimento,

destruindo culturas inteiras. O desenvolvimento turístico tem sido visto como a chave para determinadas regiões do País; no entanto, se ele vem, de um certo modo destrói a realidade local, atingindo a cultura e eliminando a possibilidade de vida da população. E, como diz a professora: “temos visto arte como objeto de contemplação, como observa Canclini; temos tentado guardar obras de arte dos negros e indígenas, por exemplo, ao mesmo tempo em que destruimos as pessoas e comunidades que as fazem. Essa lógica deve ser mudada.” Esse é um desafio que a educação tem de articular: a relação entre o passado e as novas necessidades de vida, movimentos de transformação e história:

[...] Quero dizer da importância de tomarmos cultura junto à reflexão sobre educação física, corpo e movimento negro; é um conceito muito potente para o pessoal que trabalha concretamente com populações negras. Podemos dizer que a ideia de ancestralidade, de intergeracionalidade, narrativa e oralidade, juventudes, na prática é um desafio para os educadores. [...] Na verdade, os jovens assumem demandas e desafios em sua vida familiar, parental e comunitária, pode-se começar daí. Olha: faz-se urgente examinar o que os jovens estão lendo das respostas que os adultos lhes exigem; o que eles podem pensar como grupo cultural para cuidar do território, visto como lugar da produção da vida. Território como um lugar que relaciona e articula (como tarefa da educação) o local e o global que se quer ter. Como diz Milton Santos, pensar cultura envolve tomar o território como lugar de produção da vida, daí o cuidado com a ideia de ambiente (começamos falando em racismo ambiental, não?), ambiente como essa casa (afetiva) nossa no mundo. Por todos esses elos, penso que uma reflexão sobre cultura está junto da questão das problemáticas das juventudes, hoje. (LINHARES, 2008)

Sabe-se, como se está a ver, que não é tão simples reconhecer os conhecimentos e seus problemas, na escola e na luta social. Outras barreiras aparecem quanto à concepção ainda tradicional de escola, e da relação desta com o conhecimento se defronta com as necessidades de vida da população. No relato abaixo, a professora revela que:

Numa dessas vezes que estava ajudando a fazer uma escola de pesca (para os pescadores) de Canto Verde, fui junto para o alto-mar, na jangadinha. Precisávamos levar os jovens a ver que demandas (solicitações) os adultos, velhos mestres de pesca, traziam para eles responderem. Eles, os velhos mestres da pesca, precisavam dizer, na prática, do que sabiam e do que necessitavam

que os jovens continuassem ali, na vida comum. Foi então que fomos a um aprendizado de navegação e mestrança, com os pescadores velhos ensinando na prática o que sabiam aos mais novos.

Vejamos como a professora observa seu sentimento ao conhecer a vida dos pescadores e como seu saber ficava distante da escola do lugar; e de como se tentava aproximá-los nessa escola de pesca, que se estava a fazer em Canto Verde:

[...] Os ventos vinham não sei de onde e as ondas também pareciam entrar e sair de múltiplos lugares, naquele alto-mar; os velhos falavam para os mais novos se eles não estavam vendo as ondas que conduzem a direção da jangada, da terra para o mar e do mar para a terra. Os jovens não compreendiam, mesmo que os velhos mestres da pesca lhes explicassem; era um conhecimento extremamente complexo. Havia a triangulação, que é feita com a ponta do barco, a ponta da duna e a ponta de um coqueiro da beira, e também isso os mais velhos tentavam explicar para que nós que enxergássemos essa triangulação, mas não víamos.

Isso mostrava aos jovens a vida de um pescador de um jeito que eles nunca tinham visto – eles disseram depois, no seu calado e no seu dizer. E daí, só então, os jovens foram criando uma espécie de acolhimento e respeito por aqueles velhos mestres do lugar. Mestres de pesca que eles sempre tinham visto e desprezado como analfabetos.

Certamente há saberes que precisam ser “acolhidos” no agora e a educação deve assumir essa tarefa. Os saberes, como diz a professora, “estavam nos corpos cansados e atentos também, dos pescadores, e era preciso torná-los visíveis.” A reflexão que se faz sobre ancestralidade tem como sua essa questão.” E dizia mais, a professora: “a função da escola, em um lugar desse, estava em questão. Veja: os pescadores diziam que antes da escola eram pescadores dignos; depois, ante seus filhos, agora, eram analfabetos”. Vejamos como ela conclui:

No trabalho que fiz na comunidade para escrever um livro, quando tentava escrever as histórias e manter a linguagem deles, com a simplicidade da cultura do local, as professoras diziam: ninguém vai usar esse livro, isso aí não serve, não, porque os meninos têm vergonha, vão dizer que falar assim é coisa de analfabeto.

Esse tipo de coisa nos fazia pensar em juntar vários locais para criar uma escola de pesca que fosse a da resistência do litoral. Na verdade, poderíamos dizer que as questões que o movimento negro coloca hoje, a de como escutar a ancestralidade das culturas, por exemplo, e a de como pensar em termos de comunidade, para articular o local e o global, são questões que são importantes para a luta social e para a sobrevivência de toda a humanidade. (LINHARES, 2008)

As reflexões propostas pela professora Ângela Linhares têm diversos desdobramentos e diversas sutilezas para se pensar. Nesse sentido, ela conclui a exposição com um ensinamento aprendido com os índios Tremembé, do Ceará:

Numa aldeia de índios Tremembé, aprendi uma coisa com os índios, algo fundamental sobre cultura e educação e que é um começo para nosso debate. Eles diziam que verdade é aquilo que serve para viver e fazer viver; eles disseram que em nome de muitas verdades de brancos ou disso ou daquilo são dizimadas populações e que em nome de desenvolvimento ou de progresso ou disso e daquilo; e que a verdade para eles – como etnia espoliada e aviltada pela forma como o capital vai se desfazendo desse sujeito, desses grupos, com sua singularidade rica –, verdade é aquilo que serve para viver. Nesse sentido, acho que se deve buscar o que pode fazer viver os negros, como todos os outros povos e culturas. Acho que podemos começar agora um debate sobre educação e cultura? (LINHARES, 2008)

Isso posto, continuemos o debate articulando a questão da cultura no contexto de uma discussão sobre diversidade étnica, que envolve cidadania. Vejamos como o reconhecimento das diversidades étnicas deve envolver o fazer docente.

3.5. Cultura negra e cidadania: diálogos com o Prof. Dr. Kabengele Munanga

O professor Kabengele Munanga deteve-se sobre o processo de cidadania e a relação com a diversidade cultural. De partida, o professor nos faz ver que a relação dos seres com seu corpo é um dos problemas centrais da identidade cultural:

Ora o processo de construção da identidade das vítimas do racismo passa absoluta e necessariamente pela aceitação do seu corpo simbolizado, pela aceitação da cor de sua pele e também pela aceitação de sua história e de sua cultura.

O senso étnico-racial na escola, além de fornecer em dados estatísticos o quantitativo indispensável para avaliação e acompanhamento das políticas de promoção da igualdade racial nas escolas, faz parte do exercício de autodefinição e autoafirmação coletiva necessário para exigir o reconhecimento de sua identidade e, conseqüentemente, a exigência de políticas públicas específicas.

Apesar do progresso da ciência biológica, a genética humana e a bioquímica (etc) teriam demonstrado que geneticamente não existem raças puras. Entendemos, pois, a raça como uma construção social feita a partir das diferenças fenotípicas, baseadas na cor da pele e/ou outros elementos morfológicos percebidos entre negros, brancos e amarelos.

Após adentrar na problemática do racismo, mostrando, depois, a ideia de raça como construção social, o palestrante nos alerta de antemão que o problema do reconhecimento da diversidade cultural não é problema de fácil tratamento na sociedade brasileira, que sempre enfrenta obstáculos causados pela percepção colonizada do tema. Os grupos hegemônicos tendem a impor um monoculturalismo, e esse é o caso brasileiro:

A questão fundamental que se coloca hoje é a do reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que até hoje estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro. Todos devem se lembrar das recentes campanhas de difamação e demonização das religiões brasileiras de matrizes africanas em algumas emissoras de televisão. Isso pode alimentar preconceitos culturais e gerar conflitos capazes de prejudicar justamente a construção da democracia e do pleno exercício da cidadania dos descendentes dos escravizados de ontem que, apesar de serem juridicamente cidadãos livres, ainda não exercem

igualmente sua cidadania e não têm a garantia dos seus direitos sociais, entre os quais a educação é uma peça central.

Recordo-me quando a Lei 10.639 foi promulgada pelo Presidente da República: houve algumas reações negativas até da imprensa brasileira, da parte das pessoas que questionavam a generalização do ensino obrigatório da história africana do negro brasileiro; até nos Estados e municípios brasileiros onde os negros são minoria teve as manifestações de resistência.

[...] Quando o processo de formação de alguns educadores em alguns Estados no espírito da Lei 10.639 começou a acontecer, alguns educadores resistiram e reagiram negativamente, alegando que se estava tentando introduzir um racismo às avessas nas escolas; que o racismo é fenômeno que não existe nem nunca existiu; e alguns criticaram o fato dentro da proposta de educação na sociedade brasileira que, segundo eles, é uma sociedade de cultura e de identidade mestiça. Outros acharam absurdo falar ainda de raça quando a própria essência biológica já provou que a raça não existe etc.

Muito recentemente criou-se uma polêmica sobre o censo escolar proposto pelo Ministério da Educação, pedindo aos alunos para declararem sua cor ou raça; dizem os críticos que a menção cor ou raça arriscou-se a introduzir a consciência racial que, segundo eles, nunca existiu na sociedade brasileira e, conseqüentemente, poderia reacender os conflitos raciais ao invés de lutar contra o racismo.

O professor Kabengele mostrou-nos a seguir que outro problema relativo à educação realizada no Brasil é o seu enfoque de fundo eurocêntrico, que não contribui para a constituição das identidades culturais da população negra, em particular, mas se dissolve no geral das diversas identidades culturais presentes no Brasil. Seria fundamental o resgate de uma dívida histórica com a população negra.

Ressalta Munanga que o problema da diversidade cultural é um problema com o qual todas as nações têm se defrontado:

Habitualmente é dispensada aos nossos uma visão eurocêntrica, que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gênero, sexo, classes sociais, raça e etnia que contribuíram na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos.

Ora, a construção das políticas sobre diversidade cultural é uma realidade que está na agenda de todos os países do mundo (embora resultante de lutas). A miragem de um Estado-nação construído com base numa única cultura, isto é, numa única religião,

numa única língua, está se tornando cada vez mais raridade, senão mito. A Europa ocidental que invadiu os outros povos, colonizou e tentou destruir a riqueza da diversidade cultural dos países colonizados revela, hoje, que sua unidade cultural é apenas uma fachada. Vê-se os exemplos que desmentem a unidade cultural da Europa e do mundo ocidental, em geral: basta olhar o que está acontecendo na Espanha, na Bélgica, Suíça, Itália, Canadá, nas questões relacionadas com a riqueza da diversidade das comunidades culturais.

Importante é a consideração introduzida pelo professor Kabengele de que a visão monocultural do Ocidente é um problema ideológico de dominação dos povos, sendo que essa tentativa de homogeneidade da cultura ocidental não existe nem na Europa e muito menos na América do Norte:

A falsa imagem do monoculturalismo ocidental é cada vez mais confirmada pelas novas correntes migratórias vindas dos países ditos de terceiro mundo, da África, Ásia, América do sul e Oriente Médio, que trouxeram desses países outras culturas, construíram novas diásporas e reivindicam o reconhecimento público de suas religiões e visões do mundo.

Essas reivindicações geram problemas de convivências decorrente dos mecanismos de discriminação cultural dos quais somos vítimas, daí a necessidade nesses países ocidentais que vivem novas diásporas de discutir, construir, incrementar suas políticas, suas diversidades culturais, evitar barricadas culturais e buscar o diálogo cultural.

A ideia de uma cultura de paz sempre foi vista de modo redutor. Evidente que pensarmos em termos de cultura de paz é pensarmos em termos de nos contrapor à violência em todos os sentidos, ultrapassando a instância da crítica da violência e entrando na proposição da paz, vista então como uma maneira de atuar “ao modo de ações afirmativas”, com proposições bastante concretas.

Há estudos (MATOS, 2006) que apontam para a necessária ultrapassagem da ideia de que “a violência é inerente ao ser humano” e de que é preciso valorar os estudos que trazem o aspecto dialógico como relevante para a educação. Também se tem citado a participação das diversas etnias e diferenças (gênero etc) na gestão escolar como de fundamental importância; o aprender a lidar com o conflito e a diferença, como também a volta à afetividade como dimensão no trabalho do

educador. O trabalho com valores humanos também parece ser necessário para nortear o diálogo com a diversidade e o “saber da afetividade” de que fala Jares, que propõe a paz como um “processo ativo e dinâmico” para todos e todas (2002, p.11).

Continuemos escutando Kabengele Munanga:

Todos buscam a construção de uma cultura de paz baseada na convivência igualitária das diversidades; nunca se falou tanto da diversidade, da identidade como no atual quadro de desenvolvimento mundial, dominado pela globalização da economia, das técnicas e meios de comunicação, nos países da América do Norte e do Sul, que são não apenas países de velhas imigrações, mas também países de deportações desumanas através do tráfico negreiro.

O quadro é totalmente diferente dos países ocidentais, pois são países que nasceram do encontro de culturas e civilizações – o Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades, os povos indígenas das diversas origens étnicas, de europeus de diversas origens étnicas e de africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais. Todos, sem exceção, se encontraram neste país e deram suas notáveis contribuições na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e sua identidade plural.

Temos aqui um pluralismo inegável, como diz Munanga. E isso não significa que não se deva dar mais aos que têm menos; não significa naturalizar injustiças, tampouco cruzar braços para diferenças. Como vimos na reflexão sobre currículo oculto, uma cultura que fica invisível pode estar a alastrar-se ainda e ela traz também o racismo.

Como se viu, as pesquisas de Apple, Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis, quando se debruçaram sobre o fenômeno educativo, mostraram que a educação, sendo um ato político com conotações e denotações simbólicas e econômicas (acrescento: também afetivas e espirituais), deve enfatizar seu aspecto de transformação. A negação da história da população negra na formação docente (acesso ao saber sistematizado e ao saber que a população negra acumulou) é negação também de suas vidas, de sua subjetividade.

Por outro lado, também se vê um *silenciamento* da cultura afrodescendente, que parece “ter sido treinado” pelo currículo oculto nas escolas – como estamos a dizer.

Aprofundando mais, estamos a ver que o corpo é um fator de identidade e que a identidade é um tema importante na educação; a identidade negra brasileira, pois, precisa ser valorada:

[...] a identidade negra não surge simplesmente da tomada de consciência de diferença de pigmentação ou de diferença ideológica entre população negra, branca e amarela. Ela resulta desse longo processo histórico ao qual me referi e, nesse contexto histórico, devemos entender a chamada identidade negra no Brasil – país onde quase não se ouve um discurso ideológico articulado sobre identidade branca e amarela justamente porque os portadores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros negros. Fala-se de identidade italiana, gaúcha, espanhola, judia, árabe e japonesa, e não de identidade branca e amarela. Sem dúvida o tráfico negreiro é hoje considerado como uma das maiores tragédias da história da humanidade, por sua amplitude, sua duração e os estragos provocados dentre os povos africanos. Apesar da tragédia, foi graças ao sacrifício desses africanos e seus descendentes que foram construídas as bases econômicas no Brasil Colonial.

Mais do que isso, a resistência cultural desses africanos foi tão forte a ponto de criar uma cultura de resistência que, por sua vez, contribuiu para modelar a chamada cultura nacional e identidade nacional. Como nós vimos, aí fora do mundo ocidental o Brasil é o país do samba, carnaval, futebol, da feijoada, mulata etc. Seriam simplesmente os símbolos da resistência cultural dos negros, brancos e índios – mesmo aqueles que foram reprimidos durante a colonização e passaram a integrar o processo de construção da cultura e da identidade plural brasileira.

Apesar de terem sido arrancados de suas raízes culturais, os escravizados africanos não perderam sua memória coletiva nessa memória herdada dos seus antepassados. Foram conservados diversos saberes sobre a medicina das ervas, as técnicas da agricultura, de caça, de pesca, de metalurgia e mineração; a música, a dança, esportes ou ainda o sistema de pensamentos míticos relativos a religiões, sabedoria e visão do mundo etc. Veio como uma cultura arrancada do seu meio de origem.

Munanga se pergunta se essa cultura arrancada de seu lugar poderia resistir ao sistema servil que foi obrigada a viver, com o tráfico negreiro. As repressões que continuam, então, como devem transformar-se? – fala Kabengele Munanga. E observa Munanga que “as estratégias de defesa (dos negros) para resistirem foram notadamente simbólicas”.

Também observa Munanga que os negros “encontraram no Brasil condições ecológicas semelhantes às do ecossistema de suas origens, oferecendo dentre

outras coisas as mesmas essências vegetais, o que teria facilitado a continuidade de uma religião cuja relação entre o homem, a sociedade e a natureza é primordial.”

E continua Kabengele Munanga:

Visto desse ângulo, uma parte de sua medicina (dos afrodescendentes) e da produção de objetos simbólicos, ligados às suas práticas e seus cultos religiosos teriam encontrado um terreno segundo...

[...] E a resistência, a continuidade e até a inovação na cultura, apesar da adversidade, foram alimentadas...

Não faltam estudos que apontam também as contribuições das línguas africanas no nosso português do Brasil, tanto do ponto de vista lexical como fonético e fonológico; somadas todas essas resistências, que constituem a herança cultural africana no Brasil, vê-se que elas se traduzem numa cultura de resistência.

Ao articular a vinda ao Brasil e o presente da situação dos negros, Kabengele afirma ter se construído uma cultura de resistência para manter viva e em evolução, dentro da diversidade brasileira (e da adversidade, eu diria), o mundo cultural afrodescendente.

Observa Kabengele que seria preciso, todavia, “uma tomada de consciência capaz de ajudar no processo de construção da identidade negra ou afrodescendente” que agora teria de lidar com a “herança cultural africana, que constituiu uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional brasileira.”

A ideia de uma memória coletiva plural também é outro conceito que Kabengele define: uma memória que não dissolve o singular das culturas em nome de algo unitário – eu diria monológico – e uma memória que exige a “consciência” que é base também de uma cultura de resistência.

É importante afirmar, também, a ideia de tradição e de criação do novo, na cultura afrodescendente. Esse aspecto de “conservação” e “cultivo” é mostrado por Kabengele. Nas suas palavras:

Juntas, as heranças diversas (japonesa, italiana, judia, indígena etc) constituem a memória coletiva do Brasil – uma memória plural (e não mestiça ou unitária), uma memória a ser conservada e cultivada através das memórias familiares e do sistema educacional.

O pensamento do professor Kabengele, ao insistir em uma cultura de resistência (que se faz com conservações ou sobrevivências e com inovações e criações no tempo presente) detalha os caminhos da identidade da população negra pela cultura e pela via da resistência (cultural também) e política.

A seguir, o professor da USP, nativo do Zaire, volta a mostrar a existência de um processo amplo de submissão cultural e educacional da população negra na direção da destruição dos valores étnicos:

Por isso não é novidade dizer que a partir da abolição da escravatura os descendentes africanos de ontem e de hoje foram simplesmente submetidos a um sistema educacional monocultural, egocêntrico, que nada tinha a ver com sua história cultural, sua visão do mundo.

[...] Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto a violência física sofrida durante a escravidão.

Pergunto: se não há mais dúvida sobre as contribuições africanas culturais no Brasil, por que então o sistema educacional precisa esperar as reivindicações do movimento negro para começar a discutir essa questão?

Ainda dissecando o processo de dominação a que foi submetida a população negra no período depois da abolição, podemos ver que essa dominação, segundo Kabengele, inclui as formas ideológicas e as práticas que obstaculizam um desenvolvimento autônomo dessa população.

Conectando essas reflexões que fazem o desenvolvimento da cultura de resistência, sabe-se que o *currículo oculto* – que envolve normas e valores, implícitos e explícitos, não mencionados nos planejamentos e práticas dos professores ou nas propostas curriculares oficiais – possui movimentos de conservações e de contestação, luta e criação do novo.

Penso que haveria, contudo, o que Jackson (1996) argumenta como sendo o conhecimento, os hábitos, mas um conhecimento e um hábito transmitidos também de forma subliminar.

Pode-se ver, ao discutir a educação física, que o currículo acontece também por intermédio dos modos de organização das escolas que, por sua vez, criam rotinas, disciplinas, interações entre os alunos – e outros sujeitos – e, também, ainda

utilizam processos de recompensas e punições e outros aspectos valorados negativamente ou positivamente no contexto dos grupos dos educandos.

A compreensão de que o cotidiano é lugar de conservação, mas também de mudança, coloca-nos, portanto, de maneira a pensar que não apenas a “disciplina” criada com a Lei 10.639 será alvo de nosso olhar, do olhar dos que fazem o movimento negro (embora o valor da lei no concreto, na luta de cada dia, possa alavancar muito do que se tem como objetivo para os afrodescendentes). Não se pode esquecer de mirar o ambiente como um todo que envolve a cultura escolar.

Creio que isso que estamos fazendo aqui, se esperou tantos anos! [...] Essa cultura (afrodescendente) faz parte do nosso cotidiano e do cotidiano de todos brasileiros; o atraso que vivemos tem certamente a ver com o mito de democracia racial que, segundo penso, se contrapõe às ideias de diversidade e de pluralismo cultural.

A reflexão sobre o cotidiano, que tenho marcado com força ao falar do chamado “currículo oculto”, quando o fazer docente em educação física necessita se pensar, para dar conta disso que escorre dia a dia, precisa ser enfrentada.

Podemos ver que Kabengele Munanga mostra como a negação do corpo negro principia algo que se completa com a negação da memória coletiva (a memória cultural) dos afrodescendentes. Essa relação, inclusive, eu sublinharia, uma vez que temos apartado o que é de realidade mais subjetiva das realidades da esfera econômico-social.

A Kabengele não escapa a ideia de que o aspecto da violência simbólica (que aqui temos visto como negação do corpo negro, negação de um currículo oculto discriminador e negação da memória coletiva dos afrodescendentes) não deve nos fazer deixar de ver a exclusão do acesso, da população afrodescendente, ao sistema de ensino oficial e público de nosso país.

Ao apontar o aumento das cifras de analfabetismo, evasão, repetência, Munanga mostra a importância da discussão das cotas hoje – elas trazem a questão do impacto dos fatores socioeconômicos na inclusão/ exclusão social. No entanto, isso não deve significar deixar de olhar o aspecto simbólico dessa violência e exclusão.

Com Munanga:

[...] Além disso, as crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiram ingressar de modo representativo no sistema de educação existente que, embora não contemple sua história cultural e visão do mundo, é indispensável para sua inclusão no mercado de trabalho e em outros setores da vida nacional. Prova disso é o número de analfabetos negros ou afrodescendentes, proporcionalmente muito pequeno comparado com o número de outras descendências étnicas na universidade.

Por isso estamos discutindo cotas, depois de tantos anos, em função dessas estatísticas. Sem minimizar o impacto dos fatores socioeconômicos, a explicação dessa diferença está – como já foi ilustrada pelas pesquisas recentes sobre o racismo brasileiro –, com suas ambiguidades. [...]

As pesquisas mostram que até nas escolas mais pobres das periferias brasileiras e dentro da mesma camada social mais pobre a situação do aluno negro é a pior de todas em repetência e evasão escolar.

O apagamento da memória parece, então, relacionar-se com a valoração do corpo, visto como aspecto importante da identidade das pessoas negras. Mas ainda seria importante analisar os meios pelos quais essa negação é transmitida – livros didáticos etc. E aqui eu falaria em termos da educação física: ritmos afro, danças e modos de utilização do corpo em movimento (dança-luta-jogo) como a capoeira, manancial de saber codificado com esmero, completo em sua base biomecânica e que envolve também uma ética, uma história cultural e social, em um processo interativo no qual educadores e educandos se irmanam.

E mesmo se começarmos a valorizar a cultura afrodescendente, deve-se atentar para as falsificações e os estereótipos, observa Kabengele Munanga:

A busca da explicação dessa situação (de exclusão, de negação) remeteria para além da questão socioeconômica – envolve a questão da memória coletiva, da história da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagados no sistema educativo formal quando apagada é sua história no livro didático, quando sua história é negada... E é contada apenas do ponto de vista do outro, muitas vezes falsificadas e apresentadas numa ótica estereotipada...

As consequências de tudo isso no aparelho psíquico dos indivíduos afrodescendentes são incalculáveis; a baixa autoestima do aluno negro passa por essa questão...

[...] Infelizmente não há como medir essas consequências psíquicas, porque faltam ferramentas apropriadas.

Fanon, no seu livro, “Pele negra, máscara branca”, mostra melhor esse mecanismo psíquico. Acho que os que leram esse livro entendem melhor o que quer dizer ao enfatizar a importância da memória, da história da cultura, da identidade coletiva do negro no sistema educativo dos países que se beneficiaram do tráfico negreiro.

Kabengele ressalta que essa devolução do valor dos afrodescendentes é importante também para os não afrodescendentes. A educação que negaria o pluralismo, a seu ver, seria uma educação envenenada por uma unidade e homogeneidade irreal – o que seria o contrário da unidade real, que se faz na diversidade e no pluralismo que a diferença traz. Ouçamos o professor:

A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de descendência africana, mas também para os alunos de outras descendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada.

Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros, ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura – que de tudo se alimenta cotidianamente – é resultante das contribuições de todos os segmentos étnicos, porque por motivos históricos conhecidos, os negros foram obrigados a conviver desigualmente nesse encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual.

Evidente que a cultura – que de tudo se alimenta cotidianamente, como observa Kabengele Munanga – é resultante das contribuições de todos os segmentos étnicos. Isso nos devolve a esperança, legado do pensador Paulo Freire para o pensamento educacional brasileiro, que nega a inexorabilidade do futuro – o futuro não é um dado, mas algo mutável.

É assim que, como diz Kabengele Munanga:

[...] nem tudo está perdido. Precisamos, como têm insistido os movimentos negros, proporcionar maior tomada de consciência dessa realidade e partirmos para formas de modificação da realidade.

Nesse sentido também o professor Kabengele nos indica alguns aspectos do caminho necessário para realizar modificações na direção que vimos de propor. Com o professor:

Quando essa memória se tornar comum na consciência de todos, brancos e não brancos, quem sabe o sonho pode se tornar realidade e, quando isso acontecer, os que se dizem brancos começarão a reivindicar seus ancestrais culturais negros e vice-versa, os negros poderão também reivindicar seus ancestrais culturais brancos.

A recuperação dessa memória poderá trazer o diálogo intercultural e aproximar todos, em um processo de compreensão mútua.

E na construção de relações de solidariedade, sem as quais não existe uma verdadeira cidadania, não existe lei capaz de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e proveniente de todos os sistemas culturais de toda a sociedade humana.

Temos aqui, como aspectos propositivos, pelo que se pode aprender, a partir das contribuições de Munanga,

1. A ideia de um trabalho sobre memória – uma memória que deve se tornar comum (veja que ela não “implode em um gueto”, o que significa que ela não separa, mas une);

2. A ideia de que a busca da ancestralidade é um processo que faz a alteridade comportar um olhar mais equânime, mais justo, mais amoroso para o diverso, o diferente;

3. A ideia de que há um trabalho da consciência (da razão) inegável nessa busca da memória cultural afrodescendente e da busca de outras memórias (como a branca);

4. A ideia de que há “empréstimos”, mutações e deslocamentos (troca de lugares, de experiências) quando se busca as ancestralidades.

5. A ideia (que acrescento) de que a busca da ancestralidade é processo, não se afirma com algumas conquistas, leva-se para os caminhos da utopia, que são crescentes, porque crescente é nossa forma de evoluir pessoal e coletivamente.

6. A ideia de que o corpo negro deve ser valorizado, mas ele se liga à história cultural e à memória coletiva, como já se observou.

Vimos que a importância da interação entre culturas e da educação na formação educacional foram amplamente trabalhadas. Durante toda essa palestra, esses pontos foram adensados e reafirmados, e acrescentados a outros.

A partir dessa operação, poderemos facilmente equiparar a expressão cartesiana: penso, então só existo; a expressão tem a minha história, a minha identidade, então sou e existo. No plano da prática, isso é na implementação de políticas públicas capazes de incluir a plenitude do negro do sistema educativo uma das questões fundamentais que se coloca. É como fazer isso sem segmentar a sociedade, ou seja, sem prejudicar a unidade nacional, porque todos os países do mundo constroem sua unidade; é como formar a unidade nacional sem sacrificar as unidades particulares e as diversidades que alimentam e constituem sua matéria prima. É neste contexto complexo que se coloca o debate sobre o pluralismo na educação.

As necessidades de uma posição pluralista no trato as identidades e principalmente no referente à educação também é reafirmada:

Observa-se que o encontro das sociedades contrastadas pode gerar tensões, contradições e conflitos e geralmente prejudicam o processo de construção de uma verdadeira cidadania, da qual depende também a construção de um Estado democrático, no sentido de um Estado de direito, no qual o sujeito tem a garantia dos seus direitos. A convivência pacífica só seria possível se sentarmos numa mesma mesa para negociar nossas diferenças e nossas identidades. A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou deformação real se as pessoas, a sociedade que os rodeiam devolvem a si uma imagem limitada e depreciativa.

O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do outro pode lhe causar prejuízo e lhe ferir uma ferida cruel e um ódio de si paralisante; por isso, como dizem os filósofos defensores das identidades, o reconhecimento da identidade não é apenas uma cortesia que se faz para uma pessoa: é uma necessidade humana vital, qualquer que seja sua forma. Ela está relacionada com a política das diferenças.

Por fim, Kabengele, ao discutir a economia e a política das diferenças, observa que a Lei 10.639 deverá equacionar *qual África e qual Brasil negro ensinar aos alunos do ensino básico*. Eu acrescentaria qual população negra se pode colocar na roda dessa discussão. Vejamos em que termos Kabengele se pronuncia sobre isso:

Podemos realçar que a convivência harmoniosa dos diferentes grupos, o respeito e a convivência dos grupos específicos na sociedade e o foco sobre a redução dos preconceitos e busca de igualdade de oportunidades educacionais, de justiça social para todos, enfim, envolve rever e modificar práticas do racismo. [...]

Nesse sentido, a discussão sobre os direitos sociais e coletivos no sistema legal, e por extensão no sistema escolar, finalmente coloca a questão que hoje o Ministério da Educação e as secretarias de educação também estão tentando equacionar: trata-se de saber que África e que Brasil negro ensinar aos alunos do ensino básico.

Da mesma maneira que as identidades e a educação são importantes, existe um problema suplementar presente na sociedade brasileira: a ausência de preocupação com a formação sistemática dos docentes que atuam com a cultura negra e, em particular, da história africana. Dado o vazio cultural onde ficamos historicamente, quanto a isso, existe a falta de sistemático estudo do continente africano e, agora em função das leis existentes, essa dedicação parece de suma importância. Vejamos como desenvolve mais o aspecto dessa interrelação fazer docente e a Lei 10.639:

África, sabemos, é um imenso continente de 30 milhões de metros quadrados de superfície, que abriga diversas civilizações, milhares de etnias de culturas distintas, com uma população de cerca de 600 milhões de habitantes, distribuídos entre dezenas de povos e nações que falam centenas de línguas, ao mesmo tempo diferentes e semelhantes.

Mesmo entre historiadores, antropólogos, economistas etc, há uma enormidade de especialidades, a tal ponto que fica impossível encontrar um único especialista da África, da mesma maneira que é difícil encontrar um único especialista da Europa, da América do Norte, do Sul ou da Ásia.

Mas a simplicidade ou a simplificação e a redução que se faz é tão patente que alguns se declaram especialistas desse continente

depois de apenas algumas horas de escala no aeroporto. A pessoa diz: mas África é tudo a mesma coisa; outro diz que é tudo diferente.

Mesmo dentro desse pluralismo, Kabengele propõe certa unidade em termos de conteúdo mínimo, senão vejamos:

Se não for bem definido com clareza o conteúdo mínimo da África e da história do negro brasileiro que devemos ensinar, pode ocorrer uma certa confusão; penso que alguns educadores já estão sentindo dificuldades de ensinar isso ao seus alunos. Quanto a mim, penso que interessaria primeiramente ensinar a nossos alunos a primeira coisa: noções da geografia da África. Conhecemos muito mal a África...

Devemos ensinar também que a África é o berço da humanidade, isto é, o continente onde surgiram os primeiros ancestrais dos que habitam nossa galáxia. É importante que nossos alunos saibam que somos todos afrodescendentes, apesar de essa origem ser muito longínqua, pois faz mais ou menos 100 mil anos que nossos antepassados saíram da África para povoar outros continentes.

É necessário ensinar também aos alunos as origens dos africanos que foram trazidos e escravizados no Brasil; como eram as instituições sociopolíticas, as culturas e as economias dessas regiões, antes do tráfico e da colonização; quais foram suas contribuições no território brasileiro durante a colonização e depois em termos demográficos, econômicos, político, cultural, religioso, artístico etc. Que tipo de dificuldade viveram e como eles resistiram política e culturalmente, para defender sua liberdade e dignidade humanas... Que contribuições hoje auxiliam na construção e na modelação da identidade plural brasileira, que problemas encontram no Brasil contemporâneo e o que a sociedade brasileira pode fazer para combater os preconceitos; quais são as vítimas e como criar uma estrutura social igualitária são alguns dentre outros problemas e indicações sobre as quais todos os envolvidos nesse processo da implantação da Lei 10.639 devem trabalhar. Penso que se deve produzir diversos materiais de livros didáticos referentes, mas em torno do mesmo conteúdo básico mínimo, para evitar confusões que possam dificultar o trabalho dos educadores. É uma tarefa do Ministério da Educação, mas uma tarefa de nós todos como pesquisadores, intelectuais e como cidadãos.

A relação com o corpo e a formação do pensamento afrodescendente nas sociedades plurais: esse é núcleo de um conjunto de ideias que envolve diversidade étnica e fazer docente. Vimos, ao longo da tese, tensionamentos e possibilidades que afetam também concepções e práticas das diversas disciplinas dos ensinos

fundamental e médio, terrenos onde também atuam profissionais de educação física formados pelas universidades.

Quando se fala da construção da identidade negra, olhamos principalmente para a história, para a cultura imaterial; deixamos de olhar e começar pelo corpo, por onde tudo começa. Acho que esse seminário sobre população negra, educação física e currículo tem tudo a ver com a questão em debate na atualidade, que é o reconhecimento da realidade pública do segmento negro da sociedade.

Mais do que uma compreensão nova que todos deveremos ter, propomos modificar a realidade concreta, do imenso contingente afrodescendente que nos desafia.

4. O debate do seminário: vida e luta nas simbolizações sobre o corpo negro

4.1 Fazer docente em educação física: a voz da afrodescendência

Abrindo a participação das pessoas nesse seminário público, faço considerações preliminares acerca das temáticas envolvidas, no que se refere à população negra, educação física e currículo, com ênfase na historiografia da Lei 10.639/2003. Observo de início que a população afrodescendente é parte fundamental da história social do Brasil e precisa ser enfocada nos currículos escolares. Essa necessidade em se trabalhar a experiência histórica, social e cultural da população afrodescendente, no âmbito da educação fundamental e do ensino médio, é enfatizada pela edição da Lei 10.639 e pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação de 2004.

A Lei 10.639/ 2003 reza pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrodescendente no ensino fundamental e médio da educação brasileira. O parecer do Conselho Nacional de Educação orienta sobre os temas a serem abordados nesse ensino de história e cultura, enfatizando também os problemas do combate ao racismo antinegro na sociedade brasileira através da educação.

Essa necessidade do ensino da história e da cultura da população africana e afrodescendente é uma inclusão social no campo do conhecimento nacional, reivindicada pelos movimentos sociais da população negra brasileira. As abordagens passadas da história e da cultura dos afrodescendentes tinham conteúdos e resquícios fortes das visões sociais conservadoras, construídas no escravismo criminoso e na educação formulada durante a Primeira República.

Esses resquícios conservadores impediam a educação brasileira de apresentar a população afrodescendente com a dignidade de protagonista da história nacional e edificadores da nação brasileira conjuntamente com outros povos. A implantação dessa lei apresenta a necessidade de uma ruptura com conceitos passados dessa ordem e a atualização dos enfoques no campo da nova história social.

Entretanto, a implementação adequada dessa lei esbarra em diversos obstáculos de diferentes ordens. Esses obstáculos poderiam ser organizados em dois grupos: os da formação de professores com relação aos conceitos e conteúdos que a lei orienta a trabalhar e os que envolvem as formações das mentalidades sociais e operacionalização da lei.

Os conteúdos não fizeram parte da formação das diversas disciplinas do ensino superior. Trata-se, portanto, de temas novos e de abordagens conceituais metodológicas novas. O problema da formação das mentalidades nos deixa ver uma prática social naturalizada que se caracterizou por sempre relegar os temas da população afrodescendente ao campo do secundário e do desnecessário, sendo difícil a quebra dessas práticas e o convencimento da importância da nova lei.

Permanece de um modo geral o receio dos educadores que na abordagem desses temas possa haver uma deflagração de conflitos sociais acumulados e não resolvidos no passado, existindo, portanto, o constante receio do trabalho nesse campo do conhecimento.

A partir de levantar considerações dessa natureza, conectando as reflexões situacionais do seminário no contexto da história e do movimento negro, demos a palavra aos participantes do seminário.

4.2. O pensamento dos participantes

Precisamos de políticas públicas específicas para os nossos interesses; todas as políticas públicas, mesmo que elas tenham uma fachada universal, são políticas específicas – posso começar observando. Essas reflexões foram as primeiras que guiaram o debate com a população do seminário. Vejamos que a questão da políticas públicas vem junto a uma discussão frequentemente nomeada como “necessidade de se fazer um acordo com o passado”; junto também de uma reflexão sobre a necessária pesquisa na área e a situação dos pesquisadores negros. Ouçamos esse diálogo, direcionado ao professor Henrique Cunha:

Eu acho que tem que buscar o resgate da cultura negra e hoje a universidade discutindo a população negra é muito importante.

O que me chamou bastante atenção, também, foi a percepção aqui exposta sobre a questão das políticas públicas, que elas seriam uma divisão social dos bens acumulados pela história.

Porém, eu gostaria que você fizesse uma pequena explanação sobre a difícil situação dos pesquisadores negros aqui no Brasil, tema este já abordado por ti num artigo... Penso que se deva fazer uma articulação entre a necessidade de políticas públicas específicas (para os afrodescendentes) com a necessidade da pesquisa.

O professor Henrique Cunha anuncia as mazelas e as exigências inerentes ao estágio da ciência em tempos de globalização. Como observa Boaventura Santos (1988, p. 16): “a industrialização da ciência manifestou-se tanto ao nível das aplicações da ciência como ao nível da organização da investigação científica”. Isso significa que o campo da produção de conhecimento ficou dependente das estruturas de produção e acumulação políticas e econômicas do mundo globalizado. Vejamos como a isso se refere o palestrante:

[...] É sempre uma coisa importante falar sobre pesquisadores negros; as perguntas precedem a ideia da formação. A primeira coisa no Brasil e no mundo hoje: a linha da pesquisa guia todos os campos do desenvolvimento. Você não tem nenhuma área atualmente que queira ter desenvolvimento, que queira ter uma evolução e que não se associa à pesquisa universitária. Qualquer

coisa que você quer que aponte para futuro, por mais complexa, por mais simples que ela seja, hoje ela tem no mundo um respaldo da pesquisa universitária.

Segunda coisa: você não tem política pública para nenhum setor, seja ele populacional, seja ele industrial produtivo... Você não tem política pública para quem não tem pesquisa. Se um grupo social não tem pesquisa, você não tem nem como justificar a política pública. Qualquer dos organismos do governo, não importa qual partido, não importa qual coloração, não importa qual a intenção, qual o nível de submissão ou não ao capital internacional, qualquer grupo que sente naquelas cadeiras de Brasília, a primeira coisa que faz é procurar que dados ele tem sobre aquilo que ele quer fazer.

O palestrante continua, agora mostrando que toda política pública, mesmo com fachada universalizante, é uma política específica, para grupos de pressão, inclusive, que trazem demandas concretas, e que a democracia implicaria essa pluralidade de vozes que a diversidade cultural traz. Ouçamos como a isso se refere o professor Henrique Cunha:

[...] Precisamos de políticas públicas específicas para os nossos interesses. Todas as políticas públicas, mesmo que ela tem uma fachada universal, elas são políticas específicas para um grupo que demanda alguma coisa para algum setor, que às vezes até ele tenta o colorido de que aquilo é para todo mundo, mas ele está guiado um por referencial teórico, ele está guiado por um contexto de dados que foram coletados e está guiado por um grupo que orientou aquela coleta de dados, então quer dizer, toda política pública, atrás dela tem uma pesquisa do grupo de interesse que está representado nessa pesquisa. Então, se nós queremos que a população negra tenha políticas públicas, eu tenho certeza que o Brasil quer que a população negra tenha políticas públicas – o Brasil é um país pluralista e democrático –, nós votamos nos governos brasileiros, nós votamos nos governos estaduais, municipais sobre um estado democrático... Então, quer dizer, um estado democrático tem políticas públicas democráticas para a população negra...

A branquitude faz parecer (na fachada) tudo tão homogêneo, que quando se fala em políticas específicas para negros, muitos perguntam: para quê? Vejamos o que observa Henrique Cunha, ao referir-se ao porquê da necessidade da pesquisa feita por negros (sujeitos históricos dessa luta) e relacionar esse campo de saber e poder à necessidade de termos políticas públicas específicas:

[...] Quando falo fazer pesquisa para população negra, as pessoas perguntam por que para o negro: porque os negros existem; simplesmente o fato de existirmos já demanda uma necessidade de pesquisa para que os nossos interesses sejam refletidos. Se não houver política específica, fica nessa coisa que está hoje: as pessoas dizem que nos representam no campo universal e a gente não vê o resultado.

Desenvolvendo mais o tema, da generalidade das políticas públicas que não atendem às especificidades das diferenças junto às culturas, o professor Henrique Cunha mostra a vinculação entre as pesquisas, sua forma de intervenção e a luta por políticas públicas específicas para a população negra. Expõe em termos quantitativos a necessidade de termos doutores e pesquisadores negros, de modo a tornar visíveis necessidades, para acessarmos políticas públicas em nosso país – e afirma ser este um exercício de democracia. Vejamos um exemplo que aconteceu na área da saúde:

Então, eu sempre digo que hoje o Brasil discute, por exemplo, política de saúde com a população negra, porque chegou um grupo de negros que fez pesquisas sobre as doenças que são prevalentes na população negra; o movimento negro endossou essas pesquisas, aprendeu com elas, fez parte delas e hoje o Brasil consegue discutir uma política pública de saúde para a população negra. Não que seja ela completa, que ela tenha todos os dados que precisamos, mas só podemos fazer isso porque havia uma base de pesquisas já elaborada. Então, pesquisadores negros é uma necessidade para as políticas públicas brasileiras; qual que é o número de pesquisadores negros? Nós precisamos de quatro mil doutores em oito anos e você pergunta: baseado em que você está fazendo esse número? Nós precisamos olhar as políticas públicas que o país fez anteriormente dentro de informações de pesquisas feitas por pesquisadores em todas as áreas que quiseram ter uma densidade política; elas tiveram que passar de um milhar de pesquisadores...

Eu já estava abordando aí quatro a cinco áreas prioritárias, então pelo menos precisamos ter quatro mil pesquisadores. As áreas se consolidam a partir desse número no País; assim elas tornam-se viável como política institucional do governo. Elas têm um setor do CNPq que faz um comitê que vai destinar verbas para ela. Então, só vai acontecer isto com a população negra quando a gente tiver pelo menos quatro mil doutores em áreas distintas. Eu estava querendo concentrar aí em quatro ou cinco áreas.

É interessante notar como o mestre Cunha articula a necessidade da pesquisa, a urgência de que pesquisadores negros possam atuar como sujeitos históricos de transformações junto à necessidade de discriminar áreas prioritárias nas políticas públicas. Para isso, é imprescindível a formação de pesquisadores negros e formação escolar também, como veremos mais adiante. Uma formação nova, que atenda aos interesses das transformações de que a população negra precisa.

Observa-se como a discussão do assunto começa a ter contorno mais preciso; já se inicia a discussão dos custos de uma formação capaz de atender às necessidades da população negra. E é como afirma Cunha: o movimento negro tem arcado com os custos dessa formação específica e necessária para que se possa atender as diversidades étnicas, dentro do contexto de construção democrática que o país está a tentar nesse tempo de agora. Novamente nas palavras do palestrante:

Então a formação de pesquisadores negros é uma necessidade que o país vai precisar, como subsídio principal para as políticas específicas para a população negra.

Nós não podemos querer, por exemplo, fazer o que estamos fazendo: estamos ensinando história hoje da África por uma política que levou o movimento negro a aprender a história africana; o movimento negro, então, fez um investimento de pesquisadores sem nenhum suporte do governo. Se hoje nós temos gente que conhece história africana, é porque o movimento se preocupou com isso; agora, você não pode querer que o movimento arque com os custos de tudo que vai ter de se fazer neste país. Então, há uma necessidade de formação de pesquisadores negros, pela própria necessidade de sermos um estado democrático, onde as necessidades do País estejam representadas na pesquisa e na transmissão do conhecimento que as nossas universidades fazem. Se todos os grupos sociais do País tivessem representados na universidade, o País seria realmente democrático, amplamente democrático – seria uma inveja de democracia o Brasil se todos os grupos, como os sem-terra, os índios, todos tivessem pesquisa para eles.

Podemos dizer que, na modernidade, os africanos são colocados quase sempre como imaturos, incivilizados, com menoridade intelectual para fazer suas escolhas. Como construir políticas públicas no Estado, superando essas visões históricas? Em termos de educação física, a ideia de higiene invadira a área da

saúde e da educação. Uma ideia que nunca veio sozinha: conteúdos ideológicos mostram pobres e negros, como também os indígenas, como alvo das políticas que lhes confere uma tutela e uma “menoridade intelectual” que mais exclui que inclui.

Higienistas, desde o advento da República, no Brasil, foram esculpindo uma visão de progresso e desenvolvimento que colocava a ginástica escolar, por exemplo, dentro de uma visão de sujeito redutora, organicista e ainda com as matrizes de uma branquitude excludente da população negra e suas origens culturais. Reduzindo o humano a uma máquina – seu corpo –, a educação física foi aliando-se a um projeto burguês de civilidade, no qual cuidar do corpo, além de ser “cuidar de uma máquina”, foi se tornando cuidar do “futuro da pátria”. De tal modo que, como pergunta Carmen Soares (2000, p.137): será que hoje, com as fórmulas frenéticas de cuidar do corpo, não estamos voltando ao higienismo e ao eugenismo em versões modernas?

Cunha ainda observa que, partindo de um referencial de pesquisa da tradição africana, com um pensamento filosófico mais comunitário, pode-se encontrar e indicar para o País até novos caminhos para fazer uma ciência que espelhe a necessidade da população.

Essas professoras negras, elas fazem um movimento à frente da política pública do sistema:

Eu sou Carmen Sinira, sou professora da rede municipal de educação de Cuiabá, ex-aluna do mestrado em educação aqui da pós (na UFMT) e pesquisei no mestrado trajetória de vida de professoras negras. Uma das grandes evidências que eu percebia nas falas nos sujeitos é a negação da história da população negra na formação docente e, conseqüentemente, essa afirmação não era negada na prática dessas professoras. Elas discutem com seus alunos, elas abordam essa temática o tempo todo *mesmo o silêncio existente na sua formação* e então, aí, um dos pontos que eu coloco como evidente na pesquisa é que essas professoras fazem um movimento à frente da política pública do sistema. (Fala exposta no auditório do seminário)

Como? – poderíamos perguntar. Sabe-se que a desigualdade e a discriminação raciais trazem sua história, como vimos – e há um “acerto com o passado” a fazer; quer dizer, precisamos criar políticas públicas para dar conta do que se fez com a questão racial.

A política de cotas tem adotado o critério da autotransclassificação, em um contexto de construção da identidade negra e da necessidade de políticas públicas para essa população. É assim que, quando as pessoas defendem as cotas raciais e falam, pois, de raça, já que não existe geneticamente nada nesse sentido, estão dando um sentido político e social ao termo. Ou seja, referem-se às pessoas que, por considerarem importante para suas identidades a presença de componentes de matriz africana, se autodeclararam ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como “pretas” ou “pardas”. Numa leitura política, essas duas categorias de cores (preta e parda) são entendidas como o segmento “negro” da população, pois as pesquisas mostram que as trajetórias de vida destas pessoas estão muito mais próximas entre si.

Veja-se que, no sistema público de saúde, conforme dados divulgados pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), e pelo IBASE, em 2006, 21,8% das mulheres negras atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) não receberam anestesia no parto normal. Esse percentual cai para 13,5% no caso das mulheres brancas.

Segundo pesquisas pelo economista Marcelo Paixão, em 2005, se pudéssemos imaginar nosso país dividido em dois, um só com a população branca e outro só com a população negra (pardos e pretos), e analisássemos as condições sociais de cada um dos dois grupos, explicitadas pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³, por exemplo, o “Brasil branco” estaria situado na 47ª posição se comparado com os outros países do mundo, ao passo que o IDH do “Brasil negro” se situaria na 92ª posição. “O IDH das pessoas negras, em 2005, era inferior ao IDH das brancas dez anos antes”, afirma Marcelo Paixão. Na verdade, comparando o IDH da população brasileira em geral (negros, indígenas, amarelos e brancos), o IDH da população negra estará 22 posições abaixo deste, enquanto o IDH da população branca estará 23 posições acima.

Evidente que há outros indicadores como os que são capturados pela saúde pública, trabalho e educação, em particular no ensino superior, e que mostram como as desigualdades e a discriminação aparecem de modo contundente nessa negação do acesso a direitos sociais e humanos em suas mais variadas facetas. (CUNHA JÚNIOR)

O IDH é uma referência (nomeia-se “ranking”) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), utilizado para medir o desenvolvimento humano dos países, a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

4.3. O currículo escolar tradicional e o currículo oculto

Destaco nesta tese a relevância de tratarmos o currículo escolar tradicional e o currículo oculto existente em nossas escolas, em Cuiabá e por todo Estado de Mato Grosso. Aqui faço uma introspecção, a partir da avaliação e da análise feita por Magalhães (2005).

Tradicionalmente, o currículo escolar é analisado tendo como base a perspectiva técnico-instrumental que visa fundamentalmente dois objetivos:

a) estabelecer o que deve ser ensinado pelas escolas

b) apontar qual o caminho para alcançar a racionalização da atividade educativa, visto que o seu desenvolvimento depende da qualidade e controle do planejamento.

Doll Júnior (1997) pontua que isso pode ser observado claramente na obra de Bobbitt, publicada na primeira década do século XX, e de Tyler, lançada na segunda metade do mesmo século, nas quais a eficiência do currículo é quantificada em termos dos objetivos atingidos e do tempo gasto nessa tarefa. Esse autor mostra, ainda, como os princípios de gerenciamento científico de Taylor influenciaram os rumos que a teoria e a prática da área de currículo tomada a partir do início do século XX.

As preocupações iniciais com as questões curriculares, portanto, estão atreladas ao processo de industrialização e universalização do ensino ocorrido nos EUA, no início do século XX. Tal processo exigia a sistematização, racionalização e controle da instituição escola e do conhecimento transmitido por ela. O planejamento das atividades escolares dentro de uma matriz instrumental era necessário para facilitar a adaptação as transformações sociais que estavam ocorrendo. Evidente que essa racionalização acontecia segundo os parâmetros da acumulação de riquezas – em que pese as contribuições que nos dá o que pudemos concretizar em educação.

Em Bobbitt (1924) apud Doll Júnior (1997) encontramos um currículo centrado nas habilidades não aprendidas pelos alunos, conforme pode ser visto nestas recomendações curriculares:

[...] um estudo diagnóstico das capacidades de linguagem de cada aluno precisa ser realizado. Onde ele revelar fraquezas, precisa ser treinado; onde ele for suficientemente forte, não precisa ser treinado. (1997, p.65)

Sua ênfase na instrumentalidade do ensino visa a formação adequada de trabalhadores para posterior enquadramento no mercado de trabalho, em sociedade com industrialização emergente.

Em Tyler (1976), encontramos o currículo como artefato meramente técnico com as fases pertinentes à sua elaboração: seleção de objetivos, seleção de experiências de aprendizagem, organização das experiências e avaliação. Esse seria o modelo racional exposto: o que o aluno deve alcançar (objetivos), como deve alcançar (seleção e organização de experiências) e se alcançou os objetivos (avaliação). Vale referir que não são apontados os critérios de escolha dos objetivos de ensino, tampouco referidos os valores subjacentes à escolha de conteúdos, objetivos e experiências educacionais; estamos diante de uma perspectiva que defende a neutralidade do currículo.

Doll Júnior (1997, p.70), referindo-se às profundas interligações entre as perspectivas de Bobbitt e Tyler, afirma: “para os objetivos do currículo, Tyler recorreu à noção de Bobbitt de estruturar esses objetivos em termos de necessidades de trabalho práticas e profissionais da sociedade contemporânea”. Ambos, portanto, voltando-se para as necessidades da sociedade contemporânea não tinham como objetivo compreender por que determinadas necessidades eram consideradas adequadas para a sociedade em detrimento de outras e, conseqüentemente, por que determinado conhecimento seria trabalhado nas escolas. Fazer a crítica do que estava sendo esquecido não era costume.

As palavras de Williams apud Apple (1982, p.15) podem ser repetidas para analisar o que torna um conhecimento “digno” de se tornar curricular. A tradição seletiva concede a alguns saberes o status de saber escolar/curricular:

[...] as instituições escolares são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da história das diversas práticas, há um processo

que chamo de tradição seletiva: o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como a 'tradição', o passado significativo.

Bobbitt e Tyler seguem o paradigma da modernidade marcado por uma orientação técnica e utilitária pautada em bases da ciência positiva e, conseqüentemente, em uma suposta neutralidade que não politiza essa invenção humana denominada currículo. Afora isso, ambos não definem claramente o que significa “currículo”, tendendo, portanto, a uma perspectiva pragmática. Para ambos, não importava colocar em discussão o que fundamentava a escolha de conteúdos curriculares.

Segundo essa tradição, o importante em estudos sobre currículo é a construção de um conjunto de princípios capaz de orientar e avaliar o processo educacional; podemos inserir nessa perspectiva a influência do behaviorismo, que desaguou no tecnicismo educacional nas décadas de 1960 e 1970 e que tanto influenciou a educação em nosso país.

Em Apple (1982), que critica a perspectiva da busca por um método mais eficiente para elaboração de currículo, aspecto peculiar à abordagem técnico-instrumental, iremos encontrar uma profícua análise de como essa perspectiva, aparentemente neutra, significa o quanto o currículo é um instrumento de controle social. Sua análise aponta que as formas utilitário-racionalistas de raciocínio e ação tendem, dentro de economias industrializadas, a substituir sistemas simbólicos de ação. Assim, a forma, em geral instrumental, de se pensar a educação e por consequência o currículo mostra o que poderíamos chamar de *tecnificação da vida*.

Os modelos sistêmicos de administração e análise de comportamento – como os de Bobbitt e Tyler, direcionados para área de currículo – tendem a despolitizar a prática educativa. Essa neutralidade pode ser associada à perspectiva liberal de educação, que lida com o consenso e não com os conflitos inerentes ao modo de produção capitalista. As pesquisas, não somente de Apple, mas de Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, quando se debruçaram sobre o fenômeno educativo, mostraram que a educação é um ato político com conotações e denotações simbólicas e econômicas.

Quando a participante do seminário Carmen Sinira observa que “uma das grandes evidências que eu percebia nas falas nos sujeitos é a negação da história da população negra na formação docente e, conseqüentemente, essa afirmação não era negada na prática dessas professoras”, vemos que não se negam apenas informações aos negros (conteúdos, acesso ao saber sistematizado) nas escolas, mas se está a negar sujeitos e suas vidas. Na formação das professoras, também, se vê o silenciamento, como a fala deixa claro. Pergunta-se: esse *silenciamento* não parece ter sido “treinado” pelo currículo oculto nas escolas?

Essa questão da construção de subjetividades também é abordada ao longo das construções sobre o currículo em sua vertente mais crítica. Nesse campo específico, a contribuição de Young e Bernstein resgatou esses aspectos e lançou um olhar não apenas sobre a feitura de propostas curriculares, mas sobre como essas propostas se consubstanciam na realidade cotidiana da escola, logrando a formação das subjetividades.

Esse avanço na compreensão de currículo nos leva a estabelecer uma reflexão sobre os estudos no campo curricular que politizam a temática currículo, desvelando seus objetivos de controle social em seus mecanismos de distribuição desigual de conhecimento. Optamos, desse modo, por desenvolver nossas argumentações em torno de dois focos de análise: controle social e currículo oculto.

4.4. Currículo e controle social: o implícito em discussão

É oportuna, inicialmente, uma breve referência à vertente crítica nos estudos sobre o currículo. O modelo técnico-instrumental (tradicional) de análise da área de currículo, descrito anteriormente, recebeu duras críticas a partir do advento das denominadas teorias críticas, que apontaram para um caminho comum: um questionamento do modelo tradicional que havia concentrado os seus esforços na organização e elaboração de propostas curriculares pautadas na defesa do *status quo* existente.

A partir das décadas de 1960 e 1970, as pesquisas direcionadas para o fracasso escolar de crianças oriundas de camadas menos favorecidas ou de minorias étnicas, estudos sobre o papel da escola na reprodução ideológica e sobre o capital cultural exigido por uma escola elitista apontaram que a escola e, conseqüentemente, o currículo estavam atrelados a questões como poder e ideologia. A tentativa inegavelmente foi de superar o cunho psicologizante e instrumental dos estudos sobre currículo realizados anteriormente.

Apple (1982, 1989) aponta que a discussão sobre o papel da escola e, conseqüentemente, do currículo-explícito e do oculto pela reprodução de ordem social estratificada no âmbito da classe, gênero e raça vem sendo travada por diversos teóricos, estruturalistas, reprodutivistas e fenomenologistas, que mostram como a escola exerce função na manutenção das vinculações existentes de dominação e exploração nas sociedades. Os estudos de currículo, após essas contribuições teóricas, não podem mais se ater a análises meramente técnicas, com forte teor conservador.

Para Silva (1999, p.30), as teorias críticas são essencialmente questionadoras e consideram que o importante não é apenas “como” elaborar um currículo, mas sim “desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz”. Para nós, essa ideia é muito importante: ela nos põe de modo crítico para pensar a formação que vimos de anunciar como necessária.

Essa análise acerca do que o “currículo faz”, pois, pode ser considerada um dos mais caros objetivos de Apple (1982, 1989), ao postular que os estudos curriculares podem se voltar para as interligações entre ideologia e currículo:

[...] precisamos analisar criticamente não apenas 'como um estudante adquire mais conhecimento' (a questão dominante em nosso campo com inclinação pela eficiência), mas 'por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo, factual' (grifo nosso) (APPLE, 1982, p.27).

A observação de Apple chama ainda a atenção para o seguinte aspecto: “a hegemonia é produzida e reproduzida pelo corpus formal de conhecimento, assim como pelo ensino oculto” (APPLE, 1982, p.24).

As relações entre escola, ideologia e poder não foram inauguradas por Apple, mas ganharam especial relevância em seus estudos sobre currículo e em sua preocupação básica de revelar que as escolas não ensinam apenas “conhecimento”, mas ensinam “crianças” (podemos dizer, produzem subjetividades, sujeitos, enfim).

Moreira e Silva (1999) apontam que a perspectiva crítica mostra necessidade de se analisar os motivos que levam determinado conhecimento a ter *status* de conhecimento curricular e por que outras manifestações do conhecimento humano são relegadas.

Apple (1999, p.42) nos faz um convite instigador para considerarmos em nossas análises que:

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

Assim, a análise de como funcionam (operam) as escolas no cotidiano (como as regularidades diárias de ensino-aprendizagem nas escolas produzem os resultados) deve ser seguida por uma análise da própria distribuição de conhecimento, feita desigualmente pelas escolas para alunos de diferentes classes sociais. Porque a “falta” de determinados conhecimentos no currículo pode indicar onde se localizam determinados grupos na sociedade. Essa distribuição nos leva à análise da questão do poder na construção do currículo – o que é importante para pensarmos população negra e educação física hoje.

Apple (1982) propõe ainda que o fulcro de análise deve ser as denominadas *regularidades* da vida escolar, porque nelas se pode observar como opera o controle social e funciona a ideologia no cotidiano escolar; tal análise se direciona para três aspectos:

a) como as regularidades diárias básicas contribuem para o aprendizado pelos estudantes das ideologias hegemônicas;

b) como as formas específicas de conhecimento curricular refletem, no passado e no presente, essas configurações ideológicas de interesses dominantes em uma dada sociedade;

c) como tais ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade.

A análise desses aspectos pode esclarecer como, nas práticas cotidianas na escola, constitui-se o controle social e como o currículo pode ser considerado um instrumento desse processo de controle.

Assim, o modelo técnico-instrumental de currículo, sob a aparente preocupação com as formas de elaborar propostas curriculares, na realidade tem no currículo um instrumento – por excelência – do controle social.

Ressaltamos, ademais, que o controle social presente na escola se manifesta de forma implícita ou explícita nos currículos: “o currículo nas escolas responde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa” (APPLE, 1982, p.73). Tal controle incide não somente nas regras e rotinas para manter a ordem e ensinar a criança a adaptar-se aos imperativos da ordem social hegemônica. Mas, outrossim, “através das formas de significado que a escola distribui, isto é, o 'corpus formal do conhecimento escolar' pode se tornar uma forma de controle social econômico” (APPLE, 1982, p.98).

É certo que as escolas controlam, com o auxílio do currículo, pessoas e significados. Portanto, o controle social age “investido de princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômicas diretas” (APPLE, 1982, p.14).

O professor Amauri Mendes já observava no seminário:

[...] Eu estava conversando com um mato-grossense do sul, o Marcos Terena, quando ele me contou o modo como ele descobre que é índio. Estava em Brasília, já era piloto das forças armadas e descobre que é indígena... Não era japonês, mas chamavam ele na escola de cadetes do ar de japonês. Ele fora criado por uma família branca; escondeu a origem dele e em um dado momento descobre que é indígena. E fica louco. Começa nesse momento um novo movimento: ele percebe o quanto ele não era ouvido. Não era compreendido.

- Mas você tem uma boa formação, você já não é um índio, fica do lado de cá!

Marcos Terena sofre terrivelmente nessa hora; ele disse pra mim:

- Quando eu vi o movimento negro começar a falar, entendi – eu sou negro também.

Ficamos a noite toda conversando e no final eu disse para ele:

- Eu sou índio também.

Temos aqui a intrínseca relação entre currículo oculto (e explícito) e ideologia; mas temos a solidariedade, que Amauri vai problematizar, colocando que:

Para se trabalhar com firmeza, abrangência, seriedade a questão racial no Brasil, não basta ser solidário aos negros, é preciso assumir na realidade, seja em momentos sublimes ou não, relações fraternas.

[...] É possível vivenciar dilemas existenciais e dilemas psíquicos e espirituais de outras pessoas, independente de quem elas sejam; é possível essa interação. Então é preciso fazer isso para trabalhar mais consistentemente.

Podemos ver como a esfera subjetiva – do universo da solidariedade, da relação fraterna – se entrelaça com as realidades concretas e os dilemas existenciais e psíquicos, como também os movimentos espirituais na compreensão do Outro – assim parece observar o palestrante Amauri Mendes.

E aqui, ao prosseguirmos desvendando a relação problemática entre currículo e ideologia, entre o conceito de currículo oculto, suas ações no domínio da reprodução social e sua vertente cultural, também estamos a nos deparar com as

possibilidades da emancipação – mas essa perspectiva de pensamento na noção de currículo oculto não foi cunhada dentro da tradição dos estudos críticos em educação.

Apple (1982), Giroux (1986) e Santomé (1995) apontam Jackson com a obra *Life in Classrooms*, publicada em 1968, como o primeiro a lançar um conceito de *currículo oculto* – significando as normas e valores que são, implícita e efetivamente, transmitidos pelas escolas e que, geralmente, não são mencionadas nos planejamentos elaborados pelos professores ou nas propostas curriculares oficiais.

Jackson (1996) argumenta que a escola é espaço com características únicas, como:

a) não lida somente com o conhecimento, porque os hábitos são ensinados de forma subliminar, por intermédio dos modos de organização das escolas que criam rotinas, disciplina nos alunos que aprenderam, entre recompensas e punições, o que é valorado positivamente. Trata-se de:

[...] comportarse de manera que promueva la probabilidad del elogio y reduzca del castigo. Em otras palabras, há de aprender como opera el sistema de premio de la clase e luego usar esse conocimiento para incrementar el flujo de gratificaciones hacia sua persona (JACKSON, 1996, p. 65).

b) as salas de aula tornam possível a constante vigilância de comportamentos, ou seja, o disciplinamento caracterizado pelo respeito à rotina, horários, momentos de trabalho e lazer. O cotidiano ensina aos alunos a manter a ordem e a ter clareza sobre o que o professor espera de cada um;

c) o espaço escolar é caracterizado pela ambivalência e nele são propostas tarefas nas quais nem sempre existe correspondência entre 'desejos pessoais' e 'objetivos institucionais'. Ou seja, há agrados e desagradados na realização das tarefas por parte do aluno, mas este aprende que não pode optar por sempre fazer o que deseja. Forjam-se, assim, estilos de comportamento úteis no contexto da posterior inserção da criança na vida adulta, notadamente para ingresso no mercado de trabalho;

d) o sistema de avaliação da escola cria categorias de alunos. Tal sistema não está associado somente a provas, notas, testes, aprovações e diplomas. Toda uma rede de “elogios” e “censuras” é tecida por professores e outros profissionais da escola; assim são construídos juízos de valor que separam os “bons” dos “maus” alunos. As crianças aprendem que é possível que circulem comentários na escola sobre elas; o que talvez não se apercebam seja como se comportam a partir desses comentários.

Segundo Santomé (1995), Jackson desvela um importante caminho, ou seja, lança uma luz para compreender aspectos negligenciados nos estudo curriculares, mas não coloca a temática na moldura social mais ampla na qual o que é aprendido subliminarmente tem origem. Apesar de o currículo oculto ser reconhecido como um mecanismo presente nas escolas, não é analisado criticamente em termos de poder, conhecimento e controle social no contexto da sociedade capitalista.

Para Giroux (1986), essa perspectiva estaria ocupada fundamentalmente em responder a questão “o que torna a sociedade possível?”, considerando que o ato educativo exerce importante papel na manutenção do *status quo*. A escola ensina às crianças não somente conteúdos, mas habilidades, normas, valores que permitem a sua adaptação à disciplina e à hierarquia típicas do mundo do trabalho. Ideologia e conflito são negligenciados em detrimento do consenso e da adaptação social.

Assim, o currículo oculto não pode ser considerado apenas como um condutor da socialização no interior das escolas, mas também como responsável pelo controle social, operando no sentido de oferecer uma escolarização diferenciada para diferentes tipos de alunos.

Os estudos sobre o currículo oculto ganham novos ares a partir das contribuições de Althusser, com sua crítica ao papel da escola como aparelho ideológico do Estado, responsável pela reprodução da ideologia dominante no nível da superestrutura, que leva membros das classes subalternas a aceitarem a sua condição de classe, a submissão e a obediência, enquanto os membros das classes dominantes aprendem a controlar e comandar.

Silva (1999) mostra que Bowlis e Gintis – com sua teoria da correspondência – apontam que a escola não inculca somente valores e crenças, mas estabelece

relações sociais em seu interior, relações sociais que produzem nos alunos comportamentos e atitudes necessários para o enquadramento no modo de produção capitalista. Enquanto alguns alunos aprendem a respeitar rotinas e horários, autodisciplina e assiduidade (trabalhadores subordinados), outros aprendem a capacidade de comandar (trabalhadores dos níveis ocupacionais superiores).

A crítica do reprodutivismo em Bourdieu e Passeron (1992) estreita os laços entre o funcionamento da escola e da cultura. Advoga que a cultura funciona como uma economia e cunharam – Passeron e Bourdieu – o termo “capital cultural”. Nessa visada, a cultura socialmente valorizada é a das classes dominantes, assim os grupos que a possuem têm vantagens simbólicas e materiais, diz-se possuírem um “capital cultural” valorado positivamente pela escola.

Aqui a escola está atrelada ao processo de reprodução cultural, que define a cultura dominante como sendo “a cultura”. Tal decisão arbitrária é imposta por intermédio da denominada violência simbólica. Não poderíamos pensar, contudo, que não haja resistência ou reação a essa reprodução. Como disse Carmen Sinira no auditório do seminário: ao questionar o silenciamento a que foram submetidas (pelo currículo explícito e pelo currículo oculto), *as professoras fazem um movimento à frente da política pública do sistema*. O aspecto de resistência ou libertação – a superação cotidiana da reprodução – é percebido pela professora.

Continuando nosso campo reflexivo, vemos que para Santomé (1995, p.92) trata-se de compreender que as propostas curriculares não assumem que:

[...] alunas e alunos não chegam às escolas tábuas rasas, mas sim como pessoas que já receberam na sua família e no seu meio, através daquilo que podemos denominar uma educação circunstancial ou não formal, por um lado, certo capital cultural, e por outro, determinadas expectativas e atitudes acerca daquilo que é cultura e do que esperar dela estará a contribuir decisivamente para reprodução das actuais relações de classe e da estrutura hierárquica correspondente.

Na escola se aprende e se ensina mais do que o conhecimento socialmente acumulado às gerações mais jovens; a escola, e seu currículo, de forma não declarada, ensina *modus operandi* e *modus vivendi* às gerações mais jovens porque

seleciona, classifica, rotula, disciplina e distribui desigualmente o saber. Vejamos como o palestrante Amauri Mendes se refere ao currículo oculto repleto dos efeitos do racismo, e que deve ser desocultado:

[...] nos temas transversais, ninguém discute o que nós chamamos de realidade na escola, currículo oculto. O currículo oculto é aquele tema que está presente em todos os momentos da nossa vida escolar, mas que oficialmente não é tratado. Hoje nós temos aqui em Cuiabá uma legislação que obriga as escolas a discutir um tema que não deveria ser por decreto, deveria ser um tema que estivesse no dia-a-dia, contido nas discussões da nossa escola, porque a nossa população é majoritariamente negra.

Os estudos que aqui Apple representa sobre currículo parecem apresentar novos rumos aos estudos sobre a dimensão oculta no âmbito dos currículos; eles reconhecem, como Apple (1982) em sua postura analítica frente ao poder homogeneizador da escola, os possíveis da educação. Provavelmente uma das temáticas mais instigantes apontadas por Apple em *Ideologia e currículo* seja o conceito de currículo oculto e suas interligações com o controle social e a rotulação praticados no cotidiano da escola, embora não se possa absolutizá-lo e esquecer que, do mesmo modo como as estruturas se tentam perpetuar, as populações ensaiam resistência e transformações.

Apple advoga, como salientamos anteriormente, que os mecanismos de controle social e de produção/reprodução da hegemonia na escola ocorrem por intermédio tanto do que denomina de *corpus* formal de conhecimento escolar (conteúdos curriculares), quanto do ensino oculto, como estamos a ver. A tradição seletiva (escolha de conteúdos) ocorre no âmbito do conhecimento manifesto, mas os desdobramentos ideológicos e de legitimação, sedimentados em aspectos implícitos do currículo em ação, ficam no domínio do simbólico.

As pesquisas realizadas em salas de aula de educação infantil descritas por Apple e King (1982) apontam para dois aspectos pertinentes: a) a presença de uma dimensão oculta do currículo já no âmbito da educação infantil e b) o fato de diferentes tipos de alunos receberem diferentes tipos de conhecimento.

Em salas de jardim da infância, as crianças são iniciadas em papéis sociais que devem exercer para alcançar sucesso na instituição escola. O cotidiano dessas

salas ensinava a criança a melhor se “socializar”: compartilhar atividades e objetos, escutar, seguir ordens e horários, ou seja, respeitar a rotina da sala. Elas aprenderam a suportar regras que foram insidiosamente impostas pela professora, como por exemplo adaptar suas reações emocionais àquelas julgadas convenientes para a sala de aula ou organizar-se para desenvolver as atividades no tempo estipulado. Para Apple (1982, p.89), tratava-se de iniciar as crianças na dimensão social do mundo do trabalho. Isso de forma alguma se encontra exposto e assumido nas propostas curriculares:

[...] os atributos pessoais como obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados que a competência acadêmica. A aceitação inquestionada da autoridade e da interação social nos contornos institucionais está entre as primeiras lições de um jardim da infância.

Embora não se possa ver isso como dano (não se pode ver apenas reprodução, senão não nos fortalecemos para ver as possibilidades de transformações), podemos aprofundar nossa reflexão crítica observando, então, como determinados padrões de comportamento, noções de trabalho e lazer, norma e desvio tornam-se, lenta e gradualmente, algo natural e passam a ser incorporadas pelos alunos. Esse exemplo de controle social exercido na escola, contudo, foi “revisto” por Apple (1989, p. 30-31), quando afirma que a reprodução e legitimação presentes no currículo formal oculto não são aceitos passivamente:

[...] o que é mais provável que ocorra é uma reinterpretação por parte do estudante ou, na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução.

Evidente que sim – a complexidade do real vai exigir, por seu lado, que possa nosso olhar dar conta de ser também complexo. Ouçamos o palestrante Amauri Mendes, ao referir-se às dificuldades de implementar a Lei 10.639:

Não basta pintar umas crianças, jogar capoeira, tocar atabaque e dizer já é africano, “estamos implementando a lei”. São fáceis os estereótipos. Mas só uma visão crítica torna possível perceber e fazer uma leitura do que nós perdemos...

Olha bem, estou indo de novo ao nosso local para uma visão mais ampla da sociedade, para nós percebermos aquelas visões que estão sendo recuperadas paulatinamente, no âmbito, em especial, dos chamados estudos pós-coloniais. É uma coisa que vai demorar um pouco para chegar ao cuidado com as diversidades dos brasileiros. [...] Stuart Hall, em sua história de vida e obra, é quem estrutura o pensamento crítico no norte da Inglaterra, e vai seguindo com os estudos culturais, ressignificando o marxismo; e vai mais adiante estruturar o ponto de partida dos chamados estudo pós-coloniais – coisa recente. Portanto, a intelectualidade brasileira vai demorar a assimilar o complexo de que estamos falando. Porque tem tudo a ver o pinguim dos estudos pós-coloniais com a geladeira da questão racial no Brasil.

Podemos ver, com tudo isso, que um currículo explícito pode esquecer ou não lembrar o que seria importante, e também um *currículo oculto* racista pode ir sutilmente fazendo seu trabalho de aviltar a consciência negra – embora reações a isso devam ser lidas e compreendidas em seus potenciais de utopia e realizações.

Poderíamos continuar observando, como estamos a ver, que o controle social exercido pelo currículo se apresenta em duas frentes: a primeira diz respeito ao “tipo” de conhecimento distribuído e a segunda envolve a forma desigual de distribuição desse conhecimento.

Outro aspecto importante se refere à normatização vivida (ocasionada consciente ou inconscientemente) no cotidiano; ela seria uma esfera problemática da vida comum. Ao deter-se nessa vertente da análise do currículo oculto, junto ao cotidiano, Apple observa que há:

[...] a distribuição tácita de normas, valores, tendências que se realiza simplesmente pelo fato de os alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas dia após dia durante anos (APPLE, 1982, p.26).

Quando analisa o que é subliminarmente ensinado nas aulas de ciência, por exemplo, Apple chega a formular sua crítica como crítica da ciência. A ciência ensinada nas escolas em uma perspectiva positivista é concebida consensualmente,

ou seja, padrões de validade científica são ensinados como se por trás deles não houvesse interesses pessoais e políticos. Apela-se então para a noção da produção científica como neutra:

[...] apresenta-se às crianças uma teoria consensual da ciência, uma teoria que subestima as divergências sérias quanto a metodologia, objetivos e outros elementos que formam os paradigmas de atividade dos cientistas (APPLE, 1982, p. 135).

Esquece-se de que o desvelamento da realidade, como observa Freire, é elemento impulsionador de transformações; a mola propulsora para que o conhecimento científico e o popular sejam amalgamados e, fazendo uma síntese, produzam um *saber situado*.

Vemos, contudo, que ao ser apresentado como “coisa” (reificação do conhecimento), a concepção positivista de ciência é reforçada. Por isso pode-se dizer que o currículo oculto tem campo de ação também na lida com materiais didáticos, propostas curriculares, práticas pedagógicas de professores, na sua forma de avaliar, organizar e desenvolver práticas educadoras no contexto da escola.

Se percebemos o quanto a perspectiva de Apple (1982; 1989) está fundamentada nas teorias da reprodução, não podemos dizer, porém, que sua obra se restringe à análise da escola e do currículo como fortes componentes somente da reprodução econômica. O que existe é um intrincado relacionamento entre os âmbitos econômico, cultural e ideológico que se articula com o poder dos (e pelos) grupos hegemônicos.

Mas, como estamos a dizer, é importante afirmar que a perspectiva reprodutivista não deve fazer esquecer que a compreensão da reprodução está junto da ideia de que ela (a reprodução) não existe em estágio puro; a escola é espaço, também, de resistência e de produção do novo, ou seja, nela se constroem formas de transformação das normas, padrões e valores que subliminarmente oprimem, por meio do currículo explícito e oculto.

4.5. O currículo oculto como resistência e libertação

A partir deste momento, a nossa jornada ganha outra nuance: pode o currículo oculto – tão representativo do controle social e da ideologia – ser compreendido e associado à noção de libertação e contra-hegemonia? O currículo que serve aos objetivos de disciplinamento e acoberta práticas de exclusão no cotidiano da escola pode ser espaço de resistência?

Apple (1989; 1999), Giroux (1986) e Santomé (1995) advogam que as práticas pedagógicas e os currículos não são internalizados de forma passiva e crítica, porque acionam a resistência e o inconformismo.

Apple (1989), ao rever seus escritos sobre ideologia e currículo e aprofundá-los, mostra-nos o que denominou de “o outro lado do currículo oculto”. A noção de que a dimensão não intencional do currículo implica somente a reprodução leva ao imobilismo – o que, nos estudos sobre populações negras e currículo, como se está a ver, não abrange a dinamicidade das contradições que ocorrem nos diálogos e conflitos existentes na escola.

Se o contexto socioeconômico leva-nos a movimentos não consensuais, ou seja, se o funcionamento das sociedades não se baseia na harmonia e sim no conflito, evidente que o currículo oculto atua com os movimentos de oposição e resistência, emancipação e dependência ao que é opressivo, por parte de professores e alunos. Giroux (1986, p. 89) aponta a possibilidade de resistência defendendo que “[...] a essência do currículo oculto seria estabelecida no desenvolvimento de uma teoria de escolarização preocupada tanto com a reprodução, quanto com a transformação”.

Têm uma importância capital, então, estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, sobre a contestação e a resistência que se desvela nas salas de aula e corredores das escolas. Contudo, vale ressaltar que as formas de expressão dessa resistência não necessariamente levam à produção de um enfrentamento crítico frente aos ditames ideológicos.

O estudo de Willis (1991) é paradigmático das formas de contestação que acabam por reforçar a reprodução social e cultural. Sua pesquisa – com abordagem

etnográfica – acompanhou rapazes da classe operária, nos últimos anos de escolarização obrigatória, em escola secundária masculina, e nos primeiros meses de incorporação ao mercado do trabalho. Revelou uma cultura da resistência em alguns jovens, que negavam o “enquadramento”, exigido pela escola criando uma cultura que os diferenciava do grupo de alunos “enquadrado”. A negação se apresentava por intermédio da vestimenta, da gíria, de padrões de comportamento diferentes dos valorados positivamente pela escola. Pode ser observada, então, a gestão de um conflito com relação aos objetivos – explícitos e implícitos – do currículo.

Os jovens, ao se diferenciarem dos alunos ditos “enquadrados”, valorizavam sobremaneira a força física e, conseqüentemente, o trabalho manual – sem dúvida fundamentais, mas o faziam (essa apologia ao fazer do mundo do trabalho) em detrimento do trabalho intelectual, na verdade, do trabalho escolar, negando assim a possibilidade de conteúdos e aprendizagens escolares serem emancipadores.

Evidente que há a crítica à cisão teoria e prática, trabalho manual (fazer) e intelectual. Para Dubet (2003), essas formas de resistência estão diretamente associadas ao fenômeno da exclusão escolar e se manifestam sob duas roupagens. Na primeira, denominada de retraimento, o aluno conclui, após algum tempo de esforço, que não tem condições de atender à demanda de seus professores e abandona-se à escola e seus ritos. Nessa situação, os professores atribuem o desinteresse à falta de motivação; porém, tais alunos são os que, com mais agudez, estampam o fracasso da escola e de seu discurso democrático.

A segunda manifestação é chamada conflito, na qual os alunos sistematicamente repudiam a exclusão escolar, por meio de atos de vandalismo, indisciplina com relação às ordens instituídas. Levados a acreditar que são os únicos responsáveis pelo fracasso, lançam sua revolta contra seus professores. “[...] violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de constituir sua honra e sua dignidade contra a escola” (DUBET, 2003, p. 42).

A resistência do aluno à exclusão escolar e suas manifestações de retraimento ou conflito propostas por Dubet (2003) ocorrem na escola personificando elementos do currículo oculto. Aspectos semelhantes foram mostrados por Jackson

(1996), ainda em 1968, quando investigado os sentimentos dos alunos com relação à escola revelou que a insatisfação deles era mais grave do que se podia supor e que os professores tendiam a utilizar sanções para evitar sua expressão.

Santomé (1995, p.121) adverte que os comportamentos de recusa dos alunos à “cultura oficial” (hegemônica) podem incorrer no equívoco de produzir resistência acrítica que não auxilia nas transformações necessárias: “resistência que, no fundo, não incomoda os grupos dominantes de poder, visto que não sugerem soluções alternativas”. A reprodução cultural, assim, continua.

Apple (1989) e Giroux (1989) propõem que o currículo oculto pode ser elemento de crítica em torno dos objetivos da escola capaz de gerar formas de resistência que superem a contestação desordenada. Defendem, ainda que discussões em torno da arbitrariedade da eleição do conteúdo considerado legítimo e das formas de lidar com esse conteúdo devem ser realizadas por alunos e professores. De fato, o currículo compreende conteúdo e forma, isto é, propostas oficiais e práticas cotidianas com seus aspectos declarados e não declarados.

Giroux (1989, p.96), claramente inspirado em Gramsci, defende que se introduza uma noção crítica de ideologia, reconhecida como:

[...] instrumento pedagógico crítico usada para interrogar a relação entre a cultura escolar dominante e as experiências vivenciadas, contraditórias, que medeiam a textura da vida escolar.

O currículo oculto, portanto, parece ser um dos principais focos de análise das teorias críticas, mas somente a sua análise não garante a construção de um currículo mais voltado para os interesses de grupos não hegemônicos, como mulheres, negros, minorias étnicas, pessoas com deficiência, cujas vozes têm sido silenciadas na feitura dos currículos oficiais. Uma teoria crítica de currículo rompe com as análises fragmentadas e se volta para uma análise do currículo em suas várias dimensões: oficial, em ação e oculto.

Porém, a dimensão subliminar, isto é, o que não está explícito, mas acaba aprendido, mostra seu poder no âmbito da construção das subjetividades em uma sociedade na qual a experiência de escolarização é compulsória. A escola, como espaço multi-determinado, faz girar a transmissão de conhecimento e o currículo –

arena instável de forças – pode desempenhar a dúbia função de reprodução e produção cultural. O que o currículo faz pode ser representante ou não de uma ordem social mais igualitária. Essa é a grandeza e a miséria da instituição escolar.

Assim, a noção de resistência se faz presente e nos mostra que não podemos fazer como a personagem Mary da peça de O'Neill, que afirma pateticamente: “Nenhum de nós pode remediar as coisas que a vida nos faz! Então feitas antes mesmo que a gente se aperceba [...]” (1977). Afinal de contas, apesar de todo o controle social exercido no contexto de uma sociedade dividida em classes, estamos fazendo a crítica ao currículo escolar dentro da própria escola, ou seja, podemos nos aperceber das “coisas que a vida nos faz” e transformá-las.

O sistema continua negando (que faz) esse discurso; só recentemente a rede municipal discute a Lei 10.639, e com muita dificuldade, com muita briga. As professoras há algum tempo já vêm fazendo isso, até porque isso acontece no dia-a-dia, no cotidiano da população negra e indígena.

[...] A partir dos conhecimentos que elas foram adquirindo das vivências, também de sofrimento, por serem pessoas negras e eram 16 professoras negras... E aí fica uma pergunta que a pesquisa não responde: e os nossos cursos de licenciatura, quando eles vão começar de fato a discutir em seus currículos, quando vão implementar e colocar em prática todas as questões referentes à população negra, para que esse silêncio deixe de acontecer, para que a população negra fique em evidência e que ela tenha seu reconhecimento? Chega desse sujeito oculto no currículo das nossas escolas.

A sua pesquisa, para nós um presente bastante saudável, mostra que o patrimônio da memória continua presente, que está existente, que ele é ativo e com ele a população faz a sua existência e guarda essa existência, tanto que a senhora nos apresenta essas professoras fazendo atividades com seus alunos...

[...] a história nossa não está no currículo do Brasil como país que se construiu a partir das contribuições várias, país que se diz pluralista, mas não executa tarefas pluralistas. Ele é um país que se diz pluralista, mas todas as referências que nós assistimos na faculdade são gregas, romanas, europeias; nós não temos a pluralidade representada. E nós ainda nos enganamos dizendo que pluralistas porque tem direita e esquerda; mas tem direita e esquerda eurocêntrica, não tem uma pluralidade de ideias nutrindo a formação.

Então, quer dizer, nós temos uma memória bem representada que mostra a nossa existência, mas nós não realizamos ainda a história dessa existência; nós não realizamos politicamente a força

dessa identidade dessas professoras para que a política pública brasileira contemple a pluralidade do povo brasileiro, para que todos os grupos sociais presentes no País tenham as suas histórias representadas no conhecimento que a universidade transmita. (Fala exposta no auditório do seminário)

Então, nós temos uma universidade acéfala de parte da população brasileira, [...] nós temos uma universidade omissa no que é uma parcela importante da população brasileira. Parece uma tarefa incrível, mas vamos ter de alfabetizar a universidade brasileira. A universidade brasileira é o campo dos doutos, mas o douto da nossa universidade é ignorante na metade da parcela da população brasileira; ele tem dificuldade de falar dos nossos índios, de falar dos nossos pobres, de falar dos nossos negros; ele tem dificuldade de falar das especificidades dos bairros, por exemplo, onde mora a maioria da população negra...

(Fala de professora presente no auditório do seminário)

Vejamos como o auditório se expressa, alargando nossa visão sobre a problemática, a partir da entrada das experiências da esfera do mundo da vida, não sem antes constataremos a visão crítica acerca da temática por Cunha Júnior:

Vemos aqui a importância do trabalho e do conhecimento a ser explorado, na perspectiva da população negra. Podemos observar como há um conhecimento sintetizado no saber acumulado dessas professoras, mas que esse conhecimento não é sistematizado pela história nacional, dentro da perspectiva que incorpora valor aos negros e sua história, seu saber e vida. Não existe uma política pública inclusiva da população negra na universidade, à medida que esses conhecimentos não são sintetizados, como também não se tem aproveitado essa diversidade para construir a universalidade da universidade brasileira. E antes da universidade? E fora dela? Situemos o estado da questão com alguns indicadores.

Podemos ver no mercado de trabalho, por exemplo, que a desigualdade se expressa também na diferença salarial entre pessoas brancas e negras que ocupam os mesmos cargos ou têm o mesmo grau de instrução. A diferença entre homens e mulheres é um fato; também a diferença entre mulheres negras e brancas – estamos observando que ocorrem, pois, opressões superpostas. Pode-se ver como elas acontecem: as mulheres negras são as que recebem os menores salários do mercado de trabalho, pois acumulam as discriminações de gênero e raça. Comparando os rendimentos de trabalhadores(as) com ensino médio completo ou superior incompleto, no período entre agosto de 2006 e julho de 2007, o IBASE observa, no Distrito Federal, que as trabalhadoras

negras tiveram uma renda mensal de R\$ 917 – correspondentes a 52% do rendimento médio dos homens não negros (brancos e amarelos), com renda de R\$ 1.763.

Essa relação se apresenta de maneira mais desigual em Salvador, onde as mulheres negras e os homens não negros receberam, respectivamente, R\$ 589 e R\$ 1.341. As mulheres negras também representam a maior parcela entre as pessoas desempregadas, apesar de ter maior escolaridade do que os homens negros (que abandonam os estudos mais cedo para entrar no mercado de trabalho). O desemprego entre as mulheres negras, entre agosto de 2006 e julho de 2007, atingiu um mínimo de 18,4% em Belo Horizonte e um máximo de 26,3% em Salvador. O segmento dos homens não negros aparece no outro extremo, pois, apesar de as taxas ainda serem elevadas: variam entre 8,1% em Belo Horizonte e 15,1% em Recife.

Na educação, as desigualdades raciais acontecem dentro da mesma lógica: afunilam-se. O percentual de estudantes que estão na 4ª série e se declaram negros(as) é de 46,7%. Na 8ª série, de 40,6%. Na 3ª série do ensino médio, esse número cai para 36,1%. No caso de estudantes que se declaram brancos(as), a situação é inversa, e sua proporção aumenta de acordo com os anos de estudo: são registrados, na 4ª série, 43,3%, subindo para 51,2% na 8ª série; chegando, por fim, a 57,5% na 3ª série do ensino médio. Mesmo em 1997, apesar de representar quase metade da população brasileira, apenas 2,2% das pessoas declaradas negras ao IBGE possuíam ensino superior completo. Entre as pessoas brancas, o número era de 9,6%. Dez anos depois, esse número passa para 4,0% entre os(as) negros(as) e 13,4% entre os(as) brancos(as). Ou seja, a quantidade de negros formados no ensino superior ainda hoje é menos da metade dos brancos formados há dez anos – o que enfatiza a diferença no acesso ao ensino superior entre os dois grupos.

Isso nos leva de volta não apenas ao conteúdo do ensino e sua metodologia, bem como suas referências estético-expressivas, mas mostra-nos que ainda há a luta por questões básicas, que reaparecem a cada passo e são importantes para que não se as perca de vista. Podemos dizer, mesmo, que como foi sublinhada pelo auditório,

as políticas afirmativas devem ser um leque, mas vale a política de cotas raciais nas universidades, como também se deve colocar como válidos os mecanismos de manutenção dos alunos cotistas. Além de tudo, coloca-se essa discussão do racismo e das desigualdades na pauta da mídia.

Como se pode ver, quando nos voltamos para algumas relações entre o devir e o concreto mundo em que lutamos e comparamos os dados da população negra com os dados da população branca, é que nos surpreendemos de volta ao chão que nos deve levar ao cotidiano das lutas em direção à superação dos efeitos do racismo.

Um dos seus efeitos é tornar invisível o racismo e o silenciamento a essa questão, como vimos aqui; a universidade não seria importante nesse desvelamento a ser feito?

Infelizmente estou fazendo uma acusação grave do analfabetismo cultural da universidade brasileira; seu trabalho, nós vimos os pontos, nós tivemos examinando o trabalho; ele aponta que existe um acervo, existem coisas, mas o Brasil não sabe disso porque a universidade brasileira não sabe disso. [...] Eu acho que nós temos aí o movimento negro e essas ações propondo que a universidade brasileira seja Brasil. Guerreiro Ramos dizia que o Brasil precisava fazer uma sociologia para o Brasil, uma sociologia onde o negro seria um pleonasma; dizer *fazer sociologia do negro* à sociologia do Brasil já era uma sociologia dessa população negra.

Infelizmente as teses de 1940,1950 de Guerreiro Ramos até hoje não floresceram na universidade brasileira; a universidade brasileira não lê Guerreiro Ramos, não lê Muniz Sodré, não a Vilma na sua amplitude que deveria ler.

- Boa noite, meu nome é Priscila; sou professora e sou agente prisional e mestre por essa universidade, em história. No meu trabalho de dissertação, trabalhei com menores infratores aqui do Estado, e uma das primeiras coisas que eu senti ao entrar no presídio. [...] Eu já trabalho com presídio para maiores no Pascoal Ramos, o maior presídio de Mato Grosso. Me senti como se tivesse voltando aos porões do navio negreiro, me senti mal porque eu só vi no presídio aqui em Mato Grosso que quase 99% da população prisional são negros afrodescendentes.

E um dos critérios até o ultimo concurso para agente prisional era tamanho e cor; negro e forte para descer a pancada.

Vejamos mais como o auditório do seminário mostra compreender os efeitos do racismo, seu silenciamento, invisibilidade – mas evidencia também o que

eclode de modo intenso em contextos específicos que parecem nos falar de identidades terminais, como nos presídios.

E é engraçado que os prisioneiros são negros – engraçado por modo de falar, mas os assistentes sociais, os psicólogos, a direção da cadeia é branca e os agentes prisionais e policiais são negros. E um dos critérios até o último concurso para agente prisional era tamanho e cor negro e forte para descer a pancada.

E uma outra coisa que eu gostaria de comentar com o professor ou que o professor comentasse: eu vi uma pesquisa da USP dizendo que a população carcerária de São Paulo era de maioria branca; aqui no MT, não, pelo que eu tenho visto. Já trabalhei em alguns presídios e eu não quero com isso dizer que a pessoa que é negra logo é bandida, mas que as condições de vida e os bairros de periferia de Cuiabá ainda são compostos por a maioria negra. Então gostaria se o professor, se puder, faça um comentário sobre a violência; e essa violência que passa na mídia quase sempre é violência negra.

Cunha Júnior insere sua contextualização sobre o depoimento:

Obrigado, professora Priscila, espero nunca ser cliente vosso. Me desculpe, eu poderia aqui pensar o que você está nos dizendo por vários caminhos. Algumas vezes a gente olha e não vê o que está acontecendo no País, e acho que a população prisional do País é uma população que a população olha, mas não vê.

Nós não temos uma política pública clara e evidente e de tratamento das questões prisionais do país; ainda as questões de prisionais do País são questões de violência contra a violência, tanto que os agentes têm de ser negros e fortes. Eles têm de ser negros e fortes, por duas razões simbólicas; no País, não é por uma razão só de eles serem fortes e serem negros, é uma razão simbólica que a força física sempre está representada no país com o negro.

Não é à-toa que você não vê no livro didático um negro fazendo marcenaria, você vê o negro fazendo coisas fortes, ou seja, trabalho pesado, apanhando ou batendo. Eu acho que nós não temos exemplos para população negra que saia desse patamar; acho que nós produzimos uma mídia e tudo mais onde o negro é bandido.

Comprometamo-nos com a transformação dessas realidades. Percebamos que o aspecto econômico e social que envolve uma política das diferenças deve não deixar esquecido os aspectos subjetivos da reflexão sobre diversidade étnica e fazer

docente. É importante ver que o corpo que dança, trabalha e ama, sujeito da educação física, é um ser de múltiplas dimensões e um ser espiritual, como também é um corpo individual e social. Além disso, como vimos, o corpo da educação física é também um corpo simbolizado.

5. Considerações finais

No bojo de minhas considerações, retorno às minhas reminiscências, nas quais me vejo, um jovem negro com sérias preocupações face às mazelas facilmente identificáveis pela população negra. Mesmo sendo partícipe de classe média, à época, e com notório reconhecimento pelas minhas habilidades, na experiência com o desporto – o futebol –, inquietava-me, contudo, com a pretensão de um devir igualitário na sociedade em que vivia.

Mais depois, como docente de uma instituição de ensino superior, ampliaram-se as inquietações e constatações do hiato social existente no trato às questões étnico-raciais, e particularmente nos cursos de educação física, onde retomo nesta tese a indagação sobre a minha pergunta de pesquisa acerca dos tensionamentos e possibilidades que podem ser desveladas, na reflexão contemporânea sobre diversidade étnica e fazer docente. Eu me perguntava: na educação física, o que pode fazer avançar o ponto de vista afrodescendente e a luta do movimento negro?

O lugar de pesquisador para um afrodescendente traz um desafio: o de convocar sua própria história a comparecer no estudo feito e o de provocar em si mesmo e nos outros o compromisso com realidades de opressão e dor, sofrimento social e exclusão que necessitam ser modificadas. A eleição de uma intervenção como *lócus* onde se buscaria os repertórios culturais que a história oral desvela fez com que eu pensasse em um seminário capaz de reunir diversas instâncias da educação pública e do movimento negro para refletir sobre diversidade e fazer docente.

O método de pesquisa empregado através da realização de seminário permitiu um caminho novo para as formas de investigação, nos quais, através de uma intervenção, podemos dar partida a um campo amplo de produção e busca de saberes capazes de nos fazer desvelar a questão da diversidade étnico-racial em relação com o fazer docente.

Assim, pudemos travar um debate entre especialistas diversos, que se voltaram para a problemática das relações étnicas e para a situação da população

afrodescendente, como também estudaram, desse modo, os currículos e práticas da educação física, no contexto contemporâneo.

No seminário, professores doutores em educação com formação e prática de trabalho em educação física, cultura e corpo, como também com larga experiência nas questões do fazer docente e da diversidade étnico-racial, adentraram diversos caminhos para evidenciar e aprofundar as questões que a tese coloca.

Acrescido a isso, os professores ligados a cultura e a arte, com visões sobre as relações sociais e prática educativa em educação física, também problematizaram a Lei 10.639; seu contexto discursivo deixou ver os aprendizados das políticas afirmativas referentes ao movimento negro. Vimos como adquire visibilidade a questão das populações negras, a partir do momento em que os repertórios culturais são percorridos, revisitados, criados novos territórios de pertencimento e cultura para dar conta da inserção no currículo escolar, da questão da afrodescendência.

Complementou esse conjunto um público de diversas formações, mas principalmente os professores de educação física das universidades e das escolas públicas puderam ver como o corpo negro é ocultado, aviltado e como a branquitude homogênea sem produzir de fato o respeito à diferença; uma diferença que exige que dentro do pluralismo identitário do movimento negro se possa ter políticas justas.

Na verdade, vimos como a construção de uma cultura capaz de considerar a diversidade étnico-racial em nosso país requer políticas públicas exequíveis já, embora possa-se mirar também outras utopias. De todo modo, vimos que, no âmbito da educação física, trazer nova perspectiva étnico-racial é desconstruir um currículo oculto racista, trabalhar com matrizes culturais diversas, nas quais a unicidade da referência da europeização mais deve existir e o silenciamento da cultura de matriz africana possa superado.

Pôde-se ver, inclusive, que há um modo de se fazer pesquisa que interessa ao movimento negro e à população que busca a referência afrodescendente. Uma referência onde a dimensão estético-expressiva chama contextos práticos de superação da exclusão para que se possa perceber a diversidade comparecendo de fato às transformações históricas necessárias.

Pudemos ver como a diáspora negra é pensada a partir de contextos de exclusão severos como o de nosso país quando, então, a chamada imaginação diaspórica busca um lugar no tempo de agora a populações que a familiaridade com o território e a teia da história irmana e une para lutas.

Uma das conclusões da pesquisa foi mesmo a necessidade de repensarmos modalidades de pesquisa que sejam mais comprometidas com as situações e as políticas afirmativas para as populações negras. Seria, para isso, preciso relacionarmos os contextos formativos escolares e universitários com contextos culturais concretos da rua, do bairro e da vida das comunidades afrodescendentes, de maneira a trazermos as matrizes culturais de nosso povo negro junto ao estudo da vida da população negra.

Na realidade, podemos sintetizar em dois caminhos:

Um dos caminhos envolve as variedades de formas culturais praticadas por essa população – vimos muito da dança, do universo negro transcrito nas culturas musicais, nas danças dramáticas, blocos carnavalesco e no *hip-hop*, em especial.

Outro caminho envolve a necessidade de espaços de lazer e práticas de socialização e educação que transcendem a carteira escolar e o trabalho de sala de aula vivido em sistema de contenção. A necessidade de trabalhar educação física em espaços aberto fica evidente, mas há que se pensar com que ideia de corpo e cultura temos vivido: uma tradição envolta nos branqueamentos e no etnocentrismo europeu, entre outros?

Vimos como a educação física ainda está envolta em matrizes de pensamento advindas de modelos higienistas e marciais, nos quais se tecem visões do corpo dóceis à expansão da acumulação capitalista.

A problemática das cidades está envolvida na forma como vimos substituindo as ausências de espaços para brincar e se encontrar, fazer arte comunitária e conviver com outras referências que fogem ao modelo de desenvolvimento global baseado no grande lucro. Viu-se como a vida em bairros cada vez mais populosos implica menos oportunidades de vida infantil com diversão, lazer e aprendizados fundamentais de amorização de que a cultura negra é tão fértil.

A ampliação do escopo da educação física teria um papel preponderante na educação multidisciplinar dos afrodescendentes habitantes de bairros pobres, em

sua maioria, e expostos aos problemas sociais vividos com as novas formas urbanização das novas metrópoles. A educação física, nessa proposta, contudo, não pode ser encarada como uma disciplina de poucas horas na semana, apenas, mas deveria ser um *ethos*, um modo de pensar cultura. Evidente que uma disciplina de prática diária e integrada a propostas de educação em vários turnos – ficando com um número de horas importante por dia, seria melhor. No entanto, deve-se pensar os espaços da vida comum e os espaços-tempo onde acontece o diálogo de saberes e o diálogo intergeracional como fundamentais.

Nessa direção, também a formação do professores de educação física precisaria ter uma amplitude maior: estudos sobre a cultura e arte alargariam visões e poderiam lidar de modo menos redutor com corpo e cultura, história e diversidade étnico-racial.

Uma visão menos organicista precisaria aprender com a cultura das populações, como a cultura negra, como poderia travar diálogo com todas as disciplinas do currículo – e aqui uma visão de currículo outra se faz preciso.

A educação física deveria incorporar a dança, as artes cênicas e as formas de socialização que a cultura negra possui e que necessitam ser revisitadas, recriadas, uma vez que fazer um acerto com o passado é reinventar o presente.

A problemática da educação dos afrodescendente parece nova, por causa dos possíveis que ela provoca no presente. Carece, contudo, de enfoques filosóficos mais profundos, como também estético-expressivos, e, mesmo com limites, já podemos alçar uma crítica ampla do que não queremos em cultura e corpo, relações étnico-raciais e fazer docente.

A discussão ampla sobre o ensino de educação física, a realidade de vida da população afrodescendente nos bairros e comunidades cuiabanos e mato-grossenses, entrelaçadas com a perspectiva afrodescendente, necessita ser continuada.

Por outro lado, os efeitos das revisões dos estudos de teses e dissertações de mestrado mostram sempre aspectos positivos dos trabalhos educativos com comunidades negras e grupos de maioria afrodescendentes com uso da capoeira e dança, como se pôde ver nos relatos de história oral.

Nessa trilha de procuras, podemos concluir que o aprofundamento do fazer docente em educação física pela via da capoeira, da dança e do teatro teriam uma repercussão profunda na vida das populações afrodescendentes e de todos, uma vez que chamassem as histórias e as formas de vida e sentimento que trazem. Essa perspectiva também permitiria formas novas de conhecimento sobre a cultura e a história dos afrodescendentes, como também teríamos de alimentar reflexões sobre corpo e fazer docente em parâmetros novos, no sentido de menos excludentes.

Como resultado desta tese, podemos desde já produzir indicadores práticos: podemos concluir sobre a necessidade de a educação física laborar outra ideia de corpo como corpo produtor de cultura e uma ideia de ser humano mais inteira (o sujeito das práticas de educação física), na qual se pudesse lidar com as múltiplas dimensões do ser.

Cunha Júnior, em artigo de 1997, observava que a dança pode servir de referências para uma abordagem da educação física capaz de considerar matrizes étnico-raciais. O processo identitário centrado na cultura de base africana tem a dança, a música, o ritmo, as danças dramáticas como ponto de importância. Cabe ampliar a visão do corpo em movimento trabalhada nos cursos de educação física, de maneira a pensarmos uma arte que vive menos de simulacros e valoriza (por possuir) uma filiação cultural inequívoca.

Produzimos currículo no qual os problemas do corpo envolvem as questões da integralidade do ser é fundamental, como fundamental é pensarmos o ser que se educa de modo mais complexo. Parece que a cultura da dança, do teatro e da capoeira, por exemplo, são vias para esse caminho de realização de um olhar mais inteiro para o Outro das culturas e para nós mesmos.

Essas considerações finais, embora importantes, seriam incompletas sem a exemplificação dos métodos de trabalho e sem a penetração no problema epistemológico do ensino de educação física. O problema do método as intervenções da professora Ângela Linhares nos dá o caminho. Já sobre o problema epistemológico da educação física, as nossas conclusões são as seguintes:

- É real a problemática da necessidade dos espaços ampliados para um novo currículo que comporte a luta por ações afirmativas e que ponha em exercício a Lei 10.639. Os espaços escolares não são suficientes, necessitamos de mais

equipamentos urbanos de uso público; na verdade, uma outra visão de moradias e um fomento de espaços e tempos de vida comunitária. Pensar novas ações e perspectivas para o currículo da educação física é lutar por novos espaços teóricos de estudo, como também novas práticas de vida coletiva, onde se possa fazer valer o que temos aprendido como socialização dentro de matrizes afrodescendentes. Evidente que estas serão síntese novas: olhar ao passado não é trazê-lo como se estivesse fixo, estático, mas trazê-lo para fazer uma experiência com o presente, como vimos de dizer na tese.

Neste início de século marcado pelas comunicações, fragmentado pelas mídias da propaganda e pelos imperativos do consumo, tendo, entretanto, uma ampla integração entre os diversos lugares devido à mundialização das economias, é difícil de imaginar que produção científica possa ficar imune a esses fenômenos sociais, econômicos, políticos e populacionais. A ciência, apesar das pressões advindas de diversas razões, dentre elas a do próprio financiamento das pesquisas, luta para superar as influências externas a ela e estabelecer campos de sobrevivência que assegurem a sua dignidade.

Os pesquisadores, em sua maioria, elaboram formas de como fazer a ciência e de aperfeiçoá-la, pensando-a como em luta por um horizonte social mais justo: é a tarefa de uma teoria crítica. A neutralidade de ciência não é mais motivo de discussão; sabemos que o pesquisador é produto de uma sociedade e as suas concepções são influenciadas pelas suas vivências.

Poderíamos também admitir que o rigor científico é apenas um contrato entre os pesquisadores para manutenção da dignidade da ciência, e que na busca deste contrato estão inscritos a seriedade de propósitos da realização das pesquisas, a avaliação pública dos resultados e o respeito a uma ética social em permanente devir.

Mesmo que haja práticas dessa ordem, a realização das pesquisas científicas vivem o paradoxo dos mercados, da temporalidade dos governos e dos grupos de pressão na sociedade. Quando fazemos a revisão do estado das teorias na educação física, estamos tentando, do ponto de vista da história, situar a nossa compreensão atual, e torná-la na execução desta tese uma reflexão contendo parte do conhecimento que nos precedeu. Temos, contudo, o compromisso de nos

vincularmos a experiências sociais que realizam embates para transformações e justiça.

O movimento negro é manifestação de exclusões históricas que continuam no presente; é uma intenção transformada em energia de interação. É utopia em gestação permanente. O movimento negro também é compreendido como ação de um coletivo humano que tenta transformar intenções em resultados sociais. Sejam propositivos e busquemos adentrar em perspectivas que levem-nos a responder pelas possibilidades de transformação. Assim é que é importante encaminhar possibilidades, a partir dos tensionamentos trabalhados:

1. Pensarmos um trabalho sobre memória - uma memória que deve se tornar comum (veja que ela não “implode em um gueto”; o que significa que ela não separa, mas une);

2. Pensarmos a busca da ancestralidade como um processo que faz a alteridade comportar um olhar mais equânime, mais justo, mais amoroso para o diverso, o diferente;

3. Pensarmos um trabalho da consciência (da razão) inegável nessa busca da memória cultural afrodescendente e da busca de outras memórias (como a branca);

4. Pensarmos os “empréstimos”, mutações e deslocamentos (troca de lugares, de experiências) no trato com a ancestralidade.

5. Pensarmos a ancestralidade como processo, que não se afirma com algumas conquistas, mas percorre os caminhos da utopia.

6. Pensarmos o valor do corpo negro, ligando este trabalho à história cultural e à memória coletiva.

Por outro lado, os efeitos das revisões dos estudos de teses e dissertações de mestrado mostram sempre aspectos positivos dos trabalhos educativos com comunidades negras e grupos de maioria afrodescendentes com uso da capoeira e dança. Nesta trilha de procuras, podemos concluir que o aprofundamento do fazer da educação física pelas vias da capoeira, da dança e do teatro teriam uma repercussão profunda na vida da populações afrodescendentes e permitiriam também um forma de conhecimento sobre a cultura e história dos afrodescendentes.

Tomamos o movimento do pensamento na educação física como essas propostas de fundo individual e coletivo, que necessitam superar o modo como se deram os eixos teóricos na evolução desta ciência (educação física). Reunindo as concepções sobre o corpo, retirando-a do seu isolamento biológico, passamos a trazê-la para medrar e crescer junto às matrizes da experiência social, no caso, da experiência afrodescendente. Também se pôde ver como deve-se tentar o dialogismo entre ciência, religião e filosofia.

Em embates e diálogos com paradigmas mais recentes, a educação física nos parece impactada pela necessidade de dar resposta às necessidades e às propostas de manutenção da saúde, da qualidade de vida da população, como de suas matrizes culturais, onde se gesta o sentido de pertencimento ao mundo humano, a partir do território.

O ser humano da sociedade industrializada se tornou sedentário. O baixo nível de atividade física é indicado como fator decisivo no desenvolvimento de doenças degenerativas. Mesmos as motivações psicossociais são referidas a fatores de ausência de atividade física. A atividade física e o gasto energético são pensados no campo do bem estar do indivíduo, no sentido apenas de estilo de vida e de qualidade de vida (ANTUNES, Hamma, 2006). Apesar do valor dessas referências, não se pode absolutizá-la. E se a atividade física é tratada por um conjunto instrumental que possui a parte conceitual, política e ideológica vinculada à promoção da saúde individual e coletiva, isso não pode ser dissociado da ideia de que temos um corpo simbolizado e um corpo que se entrelaça com outras dimensões, um corpo de um sujeito de cultura também.

Como paradigma deste trabalho fica a necessidade de estabelecermos as atividades físicas e o seu ensino no corpo complexo da sociedade, reunindo a cultura, a saúde e a educação. A nossa necessidade de análise em torno das práticas de racismo contra a população negra nos leva à análise da vida nos territórios, nos leva a pensar nas exclusões sociais e nas dificuldades de vida da população negra.

O respeito aos seres humanos no campo do combate ao racismo, o respeito aos seres da natureza no sentido da luta contra o racismo ambiental (aqui ambiente é cultura também, cultura que produziu saberes e formas de experiência humana singulares, cada uma) se faz campo de luta para o movimento negro. É desse modo que a educação física deve estar inscrita em um paradigma educacional, capaz de

pensar a realidade dos afrodescendentes de modo mais amplo do que se tem feito até o presente momento.

Esta tese calçou-se na proposta do estudo das contribuições que a educação física poderia dar no sentido da reflexão teórico-prática a ser feita nos parâmetros das ações afirmativas que mira, a educação do afrodescendente. A implantação da Lei 10.639/2003, sobre história e cultura africana e afrodescendente foi e é um lugar importante para a discussão de um fazer docente que comporte a reflexão e as práticas sobre a diversidade étnico-racial. Durante o desenvolvimento desta tese, observamos que os esforços das diversas disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio ainda parecem insuficientes para a total implantação dessa lei – é que há que se lutar contra os obscurecimentos que uma cultura racista traz.

A participação ativa das escolas, universidades e de variadas instâncias da vida social seriam importantes para que a proposta da mudança e ampliação da formação de professores nas diversas disciplinas possa ir trabalhando a cultura escolar discriminadora, reprodutora de desigualdades. Na verdade, deve-se caminhar na perspectivas de construir racionalidades novas – novas formas de considerar a razão e não apenas o eixo cognitivo, mas o estético expressivo, o afetivo-moral e o espiritual.

Durante a pesquisa e, principalmente, no seu núcleo representado pelo seminário, ficaram transcritas a inquietudes dos educadores afrodescendentes, como também a solidão de muitos deles na execução das suas propostas – e na prática orientada pela Lei 10.639/2003. A implantação da lei esbarra ainda da desinformação sobre a necessidade de especifica de ações em favor da população negra; esta permanece invisível para a sociedade e muitas vezes para si própria. Os currículos ocultos, como pudemos ver nesta tese, em muito reproduzem a ausência de preocupação com os destinos da população negra na educação.

Temos que os processos de inclusão social da população negra no Brasil têm ficado em grande medida superficiais, insuficientes para criar o respeito e a preocupação necessária com o desenvolvimento social, econômico e cultural desse grupo étnico. Mais ainda: as restrições das disciplinas têm dificultado a interdisciplinaridade que deveriam estimular, permitir e alimentar a relação da arte com a cultura no fazer docente da educação física; também, vimos que isso pode

acontecer se podemos pensar a riqueza teórico-prática da cultura de base africana junto às disciplinas do currículo existente e junto à vida.

Poderia trazer nova pergunta para iniciar outro movimento e dar sequência à vida que continua sempre: a educação física tem a possibilidade de contribuir no resgate da exclusão social, que aqui é personificada pelas populações afrodescendentes? A nossa pesquisa diz que sim; que é preciso para isso de alterações no curso das preocupações educacionais, sendo que uma delas seria o estudo da cultura popular, em particular a de matriz afrodescendente; que não se pode exterminar a diversidade das culturas humanas e, pois, pelo que a riqueza da população negra nos traz, é preciso aprender a pensar educação para além do construto da sala de aula. Assim é que a educação física para os afrodescendentes não deve ser apenas uma disciplina de quadra, com um número reduzido de horas por semana (embora isso tenha seu valor). Será preciso um conhecimento da cultura negra nas suas diversas dimensões.

A ideia de currículo que pudemos adentrar envolve a noção de disciplina como campo de interação com outras práticas sociais e culturais, e em relação com as demais disciplinas do currículo.

A nossa conclusão é que a educação física na educação do ser tem de ser uma prática intensa e integrada na vida social e cultural dos bairros, como também no currículo da escola para além dos muros desta escola.

A educação física, na perspectiva da cultura afrodescendente, incorporando dança, teatro, capoeira e demais elementos da cultura de base africana, pode começar por ser eixo de integração, de fortalecimento da identidade e de promoção do respeito à população afrodescendente na educação. Nessa visada, a educação física pode ser um elemento de grande valia na aplicação da Lei 10.639/ 2003, como também de resgate dos temas de interesse dos afrodescendentes na educação; pode e deve ser a promotora da dignidade social a população negra necessita, articulando o fazer docente à cultura que vive no território. Nesse caminho, retomo as conclusões do mestrado sobre o futebol e as amplio numa direção: a da revisão e da valorização das práticas da educação física na sociedade atual, como forma também de superação da exclusão dos negros dentro de matrizes que o particular das culturas propõe.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, 1997.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALBUQUERQUE, Luiz B. (Org.) et al. **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: Ed. UFC, 2004.

_____. **Currículos contemporâneos**: formação, diversidade e identidade em transição. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

ANTUNES, Hanna K.M. Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. **Rev. Bras. Med. Esporte**, Niterói, v. 12, n. 2, mar/abr. 2006.

_____. Brasil. **Rev. Bras. Med. Esporte**, Niterói, v. 12, n. 2, mar/abr. 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 39-58.

APPLE, Michael W.; KING, Nancy. A economia e o controle na vida escolar cotidiana. In: APPLE. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física**: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 331.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BAYER, C. **Epistemologia des activités physiques et sportives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLTANSKJ, L. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1974.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

CADERNOS NEGROS. São Paulo: Ed. dos Autores/ Quilomboje/ Anita Garibaldi, 1978-1996.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CARNEIRO, Edison. **Ladinos e crioulos**: estudos sobre o negro no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

_____. **O Quilombo dos Palmares**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**. Belo Horizonte-MG: Vozes, 2002.

COSTA, Marilane Alves. **A pequena burguesia negra cuiabana: um estudo sobre a formação de sua consciência política**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2004.

COSTA, Vera L. M. **Prática da Educação Física no 1º grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Africanidades, afrodescendência e educação**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, 2001.

_____. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2001.

DELAMÔNICA, Adiléa Benedita. **Nas bordas da modernização**: as vivências negras no bairro do Caixão. Cuiabá: UNESP, 2005.

DE PAULA, Adilton. **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial do século XXI. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

DOLL JÚNIOR, William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DITTRICH, Douglas D. et al, Educação Física escolar: cultura, currículo e conteúdo. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. da UFPR, n. 16, 2000.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE D'EDUCATION PHYSIQUE. **Manifesto Mundial da Educação Física**: FIEP 2000. Foz do Iguaçu, 2000.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Corpo e modernidade**: espaço plural. Ano X, n. 20, 2009.

FERNANDES, Florestan. **1920-1995**: a integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Dominus, v. 2, [1965].

FREIRE, Ida Mara; BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar sobre a diferença**. Campinas-SP: Papyrus, 1988.

FREIRE, Paulo. Educação permanente e as cidades educativas. **Política e Educação**: ensaios. Coleção questões de nossa época, São Paulo, Cortez, v. 23, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, E. A. **Apresentação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da Teoria Piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classe, raça e democracia**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

GRUPPE, O. **Teoria pedagógica de la educación física**. Madrid: INEF, 1976.

HAAG, H. **Theoretical foundation of sport science as a scientific discipline-contribution to a philosophy (meta-theory) of sport science**. Schorndorf: Verlag Karl Holmann, 1994.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A, 2005.

_____. Gramsci's relevante for the study of race and ethnicity. In: MORLEY, David; CHEN, Huan-Hsing (Eds.). **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. London: Routledge, 1996. p. 411-440.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Perspectiva, 2005.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O pensamento criador ou narratividade enquanto ato criador**: processos criativos na crítica da cultura. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – FAGED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Controle social e currículo oculto na caixa preta: uma longa jornada noite adentro. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho et. al. (Org.). **Currículos contemporâneos**: a forma, diversidade e identidades em transição. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

MARX, Karl. **Ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Editora Aucitec, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Mas o que é mesmo história oral?** Núcleo de Estudos em História Oral, Noho, USP-SP, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-38.

_____. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

MOTTA, Manoel Francisco de V. Estudos e pesquisas sobre relações raciais e educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. In: **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 4, 2002.

MOURA, C. **Dialética radical do negro no Brasil**. São Paulo: Ed. Anita Ltda, 1994.

_____. **Raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

MUNANGA, Kabengele. Racismo, alteridade, identidade, cidadania e democracia. In: SANTOS, Juana Elbein dos (Org.). **Democracia e diversidade humana**: desafio contemporâneo. Salvador: Edições Sociedade e Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB, 1992. p. 165-177.

_____. Cultura negra e cidadania. In: SEMINÁRIO POPULAÇÃO NEGRA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO. Universidade Federal de Mato Grosso – Faculdade de Educação Física: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Cuiabá-MT: Instituto de Educação-UFMT, 2008.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/ Estado Ciência, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NÊGO: Boletim informativo do Movimento Negro Unificado – BA. Salvador, 1981-1986.

OLIVEIRA BETRÁN, J. La educación física em el pensamiento de José Maria Cagigal (1928-1983): aportaciones y vigência actual. In: Consejo Superior de Deporte. **Investigación epistemológica**: el campo disciplinar em educación física. Madrid: o autor, 1997.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - FAGED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

O'NEILL, Eugene. **Longa jornada da noite adentro**. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

PACHECO, Tânia. **Racismo ambiental**. Rio de Janeiro: Fase, 2006.

PEREIRA, Amauri. História e cultura afro-brasileira: parâmetros e desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, n. 36, 2004.

_____. **Por que estudar a história da África?** Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2006.

_____. (Orgs). **Histórias, culturas e territórios negros na educação**: reflexão docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Ed. E-Papers e FAPERJ, 2008.

PEREIRA, Solange Maria. **O romper do silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do Estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto ED, USP, São Paulo, 2001.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de educação física sobre alunos negros. 2004. (Dissertação de Mestrado) - IE/UFMT, Cuiabá, 2004.

QUERINO, Manuel. **A raça africana e seus costumes**. Salvador: Progresso, 1955.

RAMOS, Arthur. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1971.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RIBEIRO, Ronilda. **Alma africana no Brasil**: os lorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RUBEM, Alves. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2000.

SANTOS, Andrea. **Trajetória de volta à escola de jovens negros e jovens negras na educação de jovens e adultos em Cuiabá-MT**: manifestações de consciência política e étnica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, PPGE, Cuiabá, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. Av**, São Paulo, v. 2, n. 2, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Neuza. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p 27.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidades, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SANTOS, Santos Borges. **A juventude negra**. In: Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SELENE, Herculano et al. **Qualidade de vida e riscos ambientais**. Niterói: EDUFF, 2009.

SEYFERTH, Giralda. Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In: OLIVEIRA, Iolanda et al. (Org.). **Relações raciais e educação**: temas contemporâneos. Niterói: EduUFF, 2002.

SERGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores do Limoeiro**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Izaura; DIAS, Ana M. I. A evolução do pensamento curricular no Brasil: da organização necessária à sistematização compulsória. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: Ed. UFC, 2004.

SILVÉRIO, Valter R. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia M. A. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2006.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira e outros. **O processo histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: Guaicurus, 1991.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de

Janeiro: Cedecri, 1983.

SOUZA, Irene. **A construção da identidade afro-brasileira através do movimento negro**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1990.

SOARES, Carmem L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, 2000.

TUBINO, M. **As teorias da educação física e do esporte**: uma abordagem epistemológica. São Paulo: Manoel, 2000.

_____. **História da Educação Física**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte**. Paris, 1978.

Anexo

- Entrevista com Jacy Ribeiro de Proença

Jacy Ribeiro Proença, cuiabana, formada em pedagogia e especializada em ciência política. Professora da rede municipal de ensino de Cuiabá e integrante do Grupo de União e Consciência Negra (Grucon) em Mato Grosso. Mulher. Negra.

Professora Jacy foi indicada com muitíssima justiça para compor o quadro de altos funcionários imediatos da Secretaria da Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal, por seus relevantes serviços prestados à comunidade mato-grossense, sendo ainda a primeira mulher afrodescendente a disputar uma cadeira do Senado Federal por Mato Grosso.

Em 1981, Jacy Proença fundou e posteriormente presidiu o Centro Acadêmico de Pedagogia da UFMT. Também foi fundadora do Núcleo de Professores Negros do Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Ensino Particular (Sintep). Antes da existência do Sintep, militou na Associação Mato-Grossense de Professores (AMP).

Jacy Proença foi a única mato-grossense a participar em 2001, em Durban, África do Sul, da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Preconceito e Xenofobia, evento patrocinado pela Organização das Nações Unidas (ONU), envolvendo 173 países de todos os continentes. Foi uma situação extremamente significativa para o movimento negro brasileiro, mato-grossense e particularmente de Cuiabá, porque foi a primeira vez que nosso Estado e nosso município participaram de um evento daquela natureza. Através da professora Jacy, Mato Grosso foi inserido nos cenários nacional e internacional desse tema. Jacy Proença foi vice-prefeita de Cuiabá no período 2004-2008.

Jacy Proença foi eleita vice-prefeita de Cuiabá em 2004 pelo PSB, na chapa que elegeu o prefeito Wilson Santos (PSDB).

Atualmente, ocupa o cargo de assessora especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Gênero da Prefeitura de Cuiabá.

Professor Walfredo: Primeiramente, nós queremos que a professora Jacy situe nessa entrevista a sua pessoa com relação à sua origem na cidade de Cuiabá.

Jacy: Jacy Ribeiro de Proença, meu nome de registro. Eu nasci em 21 de março de 1964; eu não sei se por coincidência ou não, eu nasci no Dia Internacional de Luta e Combate à Discriminação ao Racismo, em um período de muita efervescência no País, março de 1964. Mas, pela família que me acolheu, José de Proença e Sueli Ribeiro de Proença, meus pais, eles não tinham muito entendimento dessas relações de políticas econômicas no País. Minha família é muito humilde, de origem muito humilde: meu pai, filho de uma índia com um jovem negro quilombola (de Livramento-MT, Quilombo Mata Cavallo); a minha mãe, filha de um ribeirinho pescador de descendência indígena também, e a minha avó de origem direta de portugueses. Eu sou a primeira de seis filhos, a primogênita, que nasceu numa localização da cidade de Cuiabá muito rica, muito importante, que é aquela região que tudo ali se confundia um pouco o bairro do Porto com o bairro Terceiro. Eu nasci ali no “Terceiro de fora”, porque antes era o “Terceiro de dentro”; eu nasci no terceiro de “fora”. Tive uma infância muito simples, mas também muito vivenciada, de muito contato com a própria cidade, de muita participação na cidade. Uma infância daquele tempo da década de 1960, onde às crianças tudo era permitido – mas também tinha um rigor muito grande na educação, minha mãe com uma autoridade muito grande e meu pai com aquela responsabilidade de prover. Ele era serralheiro, meu pai serralheiro e a minha mãe com essa responsabilidade de cuidar dos filhos e do lar, que nos ensinou muito, sempre colocando que o estudo era a maior riqueza que eles poderiam nos dar, porque riquezas outras eles não possuíam e não tinham perspectivas de ter, e que o trabalho, tudo que se tinha de ter na vida, era através do trabalho. Então, a gente nasceu, eu nasci, eu e os meus irmãos nascemos nesse ambiente de muita harmonia, de muito diálogo, mas acima de tudo onde os pais exerciam autoridade. É uma coisa interessante, porque havia diálogo e ao mesmo tempo presença de autoridade. Pra você ter idéia, a minha mãe era católica e depois teve uma influência da avó dela, minha bisavó; ela passou a ser espírita, o meu pai era católico, foi até coroinha e depois acompanhou a minha mãe. Até hoje eles frequentam o Centro Redentor Neo-Racionalismo Cristão. Então, enquanto éramos pequenos, acompanhávamos nossos pais, depois nos deixaram livres para fazermos

uma opção, para escolher. Mas a gente viveu assim a nossa infância, nossa juventude, nesse meio onde era muito presente a questão da família. E não é uma família reduzida como se vê nos moldes de hoje, é muito estilo daquela formação de família tribal mesmo, onde uns eram responsáveis pelos outros, os avós, os tios, o vizinho mais próximo, a senhora vizinha mais próxima se transformava numa tia, e todos tinham aquela responsabilidade. Tanto que essa formação da família a gente tenta preservar, um mora perto do outro, a gente constituiu uma aldeia como se fosse uma espécie de proteção. Então, era isso...

Professor: A senhora estudou em qual escola?

Jacy: Estudamos em escola pública, tanto eu quanto meus cinco irmãos sempre estudamos em escola pública, e a minha mãe, que sempre batalhou muito por essa questão do estudo, ela falava assim: “Não importa onde você estude, é você que faz o lugar, é você que faz o lugar”. Minha mãe sempre dizia isso. “Então, se você tiver determinação, se você se esforçar, se for nessa ou naquela escola, não importa, você vai aprender, você que tem que querer aprender”. Tanto que eu aprendi a ler e escrever com quatro anos de idade, com quatro pra cinco anos de idade, quando entrei com cinco anos no pré-escolar, o meu grupo escolar, a escola estadual Maria Luiza Bocaiúva Correia da Costa, a 50 metros da nossa casa, já no bairro Dom Aquino, numa nova configuração daquela área, daquela região toda de Cuiabá – porque, com a enchente de 1964, nós nos vimos obrigados a subir o morro. A minha pré-escola também foi na Maria Luiza Bocaiúva Correia da Costa. Então, quando eu fui pro pré-escolar, com cinco anos de idade, eu já sabia ler e escrever. A minha mãe nos ensinou, ensinou a mim, a meus irmãos e ensinou aos filhos dos outros também, ali da região.

Professor: Você fala que, em detrimento de vir de uma família estruturada com valores relacionados ao trabalho – e há um preconceito de que as famílias negras são famílias desestruturadas – você nos apresenta exatamente o contrário. Como é que você vê essa imagem que as pessoas têm das famílias negras, onde as famílias negras são lugares de formação que acaba gerando toda uma marginalidade, então

você mostra o inverso na tua trajetória, como você pensa isso? O seu depoimento desmente essa visão...

Jacy: É, desconstrói isso. Embora, professor, o avesso seja importante, quer dizer, o que eu sou é o resultado de outros. Então, eu queria até registrar aqui, por exemplo: o meu pai é filho de quilombola, que foi expulso de sua terra, lá do quilombo Mata Cavallo, e as famílias de lá foram colocadas em um caminhão, naquela época, nas fondeiras – esses caminhões antigos – e foram jogadas ali no “Capão de Negro” de Várzea grande. E lá eles não conseguiram manter a família com essa intervenção do poder público através de uma política de governo onde a família toda foi desestruturada. Inclusive lá no quilombo a família era muito coesa, uma família grande que era do meu pai, de onze irmãos. As famílias foram retiradas, o governo retirou as famílias daquela área do quilombo e jogaram aqui no “Capão de Negro”, e ali foi uma confusão só. Sem uma definição de nada, foram jogadas naquele espaço em uma degradação total. A partir dali houve uma dispersão dessa família, meus avós foram para outra região depois, foram conduzidos para um outro local e meu pai lá permaneceu. O meu pai foi um menor abandonado aqui nessa terra, em Cuiabá. O meu pai viveu até os 16 anos no abrigo das crianças, até porque ele contou mais recentemente, há uns seis anos atrás, que quando foi deslocar a família dele desse local, foi pelo rio. Colocaram uns barbelões pra descer o rio e ele ficou, aí a mãe dele o chamou. Nesse caso ele fez uma opção, ele era muito pequeno, e disse: “Eu não quero ir, eu quero ficar aqui para estudar”. Só que ficar com quem? Onde? Ele foi para o abrigo das crianças e permaneceu lá na sua infância, sua adolescência toda e parte da sua juventude. Ele foi amparado depois, porque ele podia permanecer até certa idade lá, por um padre da Igreja São Gonçalo do Porto, que aí ele começou a trabalhar de estivador no porto, nos navios que chegavam. Depois ele cursou na antiga escola técnica dos artífices, profissionalizando-se em serralheiro, logo quando abriu, ele foi um dos primeiros. Então, a minha história é marcada por isso: meu pai veio com essa marca e ele fez um juramento pra ele mesmo: que, ao constituir família, jamais, acontecesse o que acontecesse, ele não permitiria que a família dele fosse desestruturada por qualquer outro fator, por nada. Isso foi uma promessa que ele fez, que nunca desamparasse os filhos, que ele nunca deixaria os filhos passarem fome como ele passou. (Emocionada) E a minha mãe, eu quero confessar, teve uma formação racista, e por influência do meu outro

lado familiar, dos portugueses, muito racista. Mas eu não sei, até hoje eu não entendi muito bem, professor, como essas coisas se explicam, a minha mãe se apaixonou pelo meu pai mesmo sendo negro, sendo pobre e com uma história de vida dessa natureza. Minha mãe sempre teve uma família muito unida, muito forte, meus avós maternos também muito humildes, mas de um valor imenso. Ela fez um pacto com o meu pai, jovens também que eles eram, meu pai com 25 anos e minha mãe com 18. Minha mãe com uma força muito grande, e conhecendo o meu pai, ela fez esse juramento que nunca iria nos desamparar, e eles foram muito guerreiros. Essa luta que eles travaram serve de referência para a gente. Se casaram, tiveram que morar juntos com os outros: depois que casaram, tiveram que morar com a avó, a minha mãe teve que morar junto com a avó dela. E depois meu pai, nessa labuta toda, trabalhava dia e noite, fazia os serões, e mamãe, uma economista de primeira, conseguia juntar por semana, ganhava por semana e guardava aqueles centavos lá pra poder comprar um terreno e conseguir construir uma casa. A casa foram duas peças apenas, no bairro Dom Aquino no Morro do Tambor. Na época, meu pai trabalhando fora e minha mãe servente de pedreiros, construíram a primeira fase em mutirão, e nós todos juntos. Então, essa história que eu trago em mim, uma história de muita decência, de muita força e de muita luta, foi o que nos manteve.

Professor: Então, sua família já nasce uma família mestiça, onde você tem a tradição europeia e a tradição afro-brasileira. E, pelo que você coloca, seus pais têm valores muito semelhantes no ponto de vista do compromisso com a família, retidão, e todos esses valores parece ter aproximado eles, né?

Jacy: Sim, um vendo o esforço do outro. E essa observação, a gente percebe isso até hoje, se transformou em um respeito e em uma admiração muito grande, muito grande.

Professor: Nessa época de valorização do trabalho, do estudo, esse esforço para poder estudar, para se profissionalizar, uma criança sozinha de uma família desestruturada. Tem valores...

Jacy: Meu pai foi reencontrar a família dele, que ele procurou muito, foi quando ele foi se casar.

Professor: Ele se casou aqui em Cuiabá?

Jacy: Ele casou aqui em Cuiabá.

Professor: E os irmãos estavam espalhados?

Jacy: Espalhados. Uma irmã dele, depois de procurar muito, ele encontrou-a em Barra do Bugres, mas ela já estava com cinquenta e poucos anos. Você perguntou a questão da escola: eu estudei do pré até a quarta série nesse grupo escolar próximo à minha casa; o ginásial eu estudei na Escola Santos Dumont Polivalente, também no mesmo bairro, bairro Dom Aquino, que era uma escola modelo com excelentes professores, desde quando eu entrei, excelentes professores, muito comprometidos. O ensino médio, o segundo grau eu fiz na Escola Técnica – e interessante, ao mesmo tempo tem algumas contradições nesse processo todo. Meu pai, por exemplo, fez só até a admissão. Depois da quarta série, se tinha a admissão. Minha mãe tinha feito até a oitava série e depois que casaram, pararam e priorizaram a educação dos filhos. Pro meu pai, era tão magnífico quando a gente concluía cada etapa dessas, que quando eu me formei na oitava série, o meu pai ficou tão feliz, tão feliz, porque eu tinha ido além dele. E o meu pai, sabe o que o meu pai me perguntou? “Minha filha, eu quero te dar um presente, o que você quer de presente?” E sabe o que eu pedi para o meu pai? Eu pedi um sofá para nossa casa, porque na época não tinha sofá e em algumas casas já tinha sofá, eu lembro até hoje, eram cadeiras e bancos. Já começava esse negócio de sofá, e só uma casa ou outra no bairro tinha sofá, aí eu pedi porque eu sabia que iria fazer a minha mãe tão feliz também. E meu pai deu o sofá, que se chamava Tremendão. Sabe quando esse sofá foi desfeito? Há dois meses atrás que mamãe trocou esse sofá, era a coisa mais linda do mundo. Nem entrava em casa, tinha que tirar o portal, era a coisa mais linda! Isso foi um marco. E meu pai disse: “Minha filha, eu trabalhei esse ano inteirinho fazendo serão e você tem direito a mais um presente”. Aí eu falei: “Pai, mas o que eu quero é tão grande, tão grande, tão grande que eu não sei se o senhor vai dar conta”. Aí ele falou: “O que é?” Eu queria tanto ir à tia Elzita, lá no Rio de Janeiro. Porque teve uma tia, irmã da minha mãe, que teve uma decepção amorosa, foi abandonada no dia do casamento, e isso na época era uma vergonha

enorme e falavam: “Alguma coisa ela fez, alguma coisa ela aprontou”. Aí o meu avô a mandou para o Rio de Janeiro para ficar na casa de uns parentes lá, e eu era muito apegada a ela, então minha vontade era revê-la novamente. Então, meu pai fez isso, ele disse: “Não, eu economizei e eu tenho”. Aí fomos eu, meu pai e minha mãe de ônibus para o Rio de Janeiro, foi muito bacana. Ele me deu isso de presente porque ele achava isso o máximo, o máximo, porque o pai dele não sabia ler nem escrever, a minha avó não sabia, o pai da minha mãe e a minha avó materna também não sabiam – quer dizer, a minha avó materna sabia escrever o nome e algumas palavrinhas só, mas não sabia ler e escrever; então, alguém tinha que fazer isso pra eles. Era um marco. E minhas tias, só uma se atreveu a estudar, e quando estava estudando, eu sempre com muita vontade de estudar, já estava alcançando essa tia minha.

Professor: Talvez nessa época uma desilusão amorosa assim também tivesse o peso por ser afrodescendente, essa intimidação, digamos assim, com relação ao social? Toda mulher que tinha essa desilusão era igual para todo mundo, mas o peso de ser afrodescendente era maior ainda, talvez?

Jacy: E nesse caso da minha tia foi exatamente por isso. O noivo da minha tia era uma pessoa que não era daqui, era de uma família muito rica de japoneses, e quando os pais vieram, já na véspera do casamento, um mês antes do casamento vieram para conhecê-la, e eles não aceitaram. Para eles era um absurdo casar com uma negra, com uma pessoa pobre do jeito que era, e eles não aceitaram. O rapaz ainda segurou a bronca por um tempo, mas depois, na véspera, foi embora por imposição da família. Mas sabe-se lá se tem razão.

Professor: Provavelmente foi isso, casamentos inter-raciais, japoneses são muito conservadores em relação a isso. E depois nós temos hoje uma situação dissimulada, antigamente era patenteada.

Jacy: Antes não tinha nada de sutileza, nenhuma.

Professor: Vamos falar da trajetória da professora Jacy com relação aos seus estudos, toda uma trajetória dos estudos e acontecimentos nesse ínterim. Você, nesse processo inicial, até de aluna bem sucedida, teve episódios de discriminação?

Jacy: A gente não fazia leitura nenhuma em relação a isso, mas a gente percebia como a coisa se dava. Como por exemplo: eu sempre fui muito dedicada aos estudos, e qualquer professor gosta de aluno assim, que é extremamente aplicado, dedicado, disciplinado. Mas esse gostar não se expressava no cotidiano da escola, não se expressava o tempo todo. Chegavam os momentos de comemorações, eram muito presentes esses momentos de datas comemorativas, era Dia da Árvore, Dia da Mãe, Dia da Bandeira etc., e sempre tinha os alunos que eram escolhidos para declamar uma poesia. E quando chegava naquela história de ser a rainha da sala, da primavera, isso era uma complicação, porque definiam quem era a mais bonita e essa que tinha que ser, e a gente estava sempre de fora. E eu me achava tão bonita, porque meu pai e minha mãe me achavam a coisa mais linda do mundo, e quando chegava na escola, não me achavam bonita. Eu ficava intrigada com isso e já me incomodava. Por que fulana é bonita e eu não sou bonita pra dentro dessa escola? Por que é assim?

Professor: E geralmente as colegas na época de escolas eram brancas? 100% brancas?

Jacy: Ah, sim, e isso a gente percebia. Eu só não sabia o porquê, mas percebia. Mas eu não sei por que, mas desde pequena, quando falava assim que era fulano, por exemplo, na hora de declamar, eu tinha um ponto positivo em relação às demais. Porque embora meu pai não tivesse estudo, ele era um poeta. A gente não tinha muita condição de comprar livros de poesia, então falava assim: Dia da Árvore. Aí eu falava assim: “Pai, amanhã é Dia da Árvore na escola, e fulano e fulano vão fazer isso, vão cantar, vão dançar, vão declamar, e eu queria fazer alguma coisa”. A minha mãe dizia: “Zé, escreve uma poesia pra Jacy”. Ele pegava aquele papel de pão que era cinza e escrevia, aí ele falava: “Tá aqui, minha filha, decora pra você falar lá na escola”. E o pessoal falava na sala ou no parque, depois do Hino Nacional, aquela coisa toda, e eu falava assim: “Eu também tenho uma poesia” Eu falava! Então, nós tivemos essa dificuldade toda, mas também essas facilidades. Eu fui mais assim, meus irmãos foram mais retraídos e ficavam mais na deles, eu

sempre fui mais atrevidinha, mais ousada; embora fosse muito disciplinada, comportada, mas nesses momentos eu não me intimidava, eu fazia. Teve até um momento muito interessante: eu estava na quarta série para escolher a Rainha da Primavera, era sempre os mesmos. Tinha a Maria Lúcia, uma menina da minha sala, branquinha de cabelo bem escorridinho, só que ela tinha que vender os votos, até para a escola ter uma renda, e por “cargas d’água” essa colega ficou um longo período doente e não tinha ninguém na sala que quisesse ser a rainha da sala pra concorrer com as outras, e eu fui. Minha mãe disse: “Minha filha do céu! É pra quem vender mais e nosso povo todo é pobre, como é que você vai?” Aí eu falei: “Nós vamos, mamãe”. Aí minha mãe, meu pai, todos se envolveram nesse negócio de vender esses votos, mobilizou a família toda pra vender esses votos, a vizinhança. Cheguei no dia da festa, eu toda linda, maravilhosa, minha mãe e meu pai. Meu pai fez serão de novo pra comprar uma roupa pra mim, a família em peso estava na festa. Chegou lá, a apuração parcial, e eu que tinha mais vendido os votos: “Pronto, você que é a rainha da escola! “Você acredita que chegou próximo pra fazer a coroação, a entrega do prêmio, a diretora chama para a sala dela os pais de todos os candidatos e fala assim: “Pronto, agora é o fechamento para a gente logo em seguida fazer a coroação, então eu quero saber se tem alguém que quer dar mais um lance” Chegou um lá da turma do segundo ano, não foi nem do terceiro, e colocou uma pilha, um maço de dinheiros lá, e eu perdi. Ah! Mas isso foi uma decepção tão grande! Minha família, então, nem se fala! Todo dinheiro, todas as moedinhas dos cofrinhos, tudo foi catado para concorrer. Quer dizer, perdi, não fui rainha esse ano também, mas fui a princesa. Foi muito interessante... Como pode a força do dinheiro, a força de quem tem. Ela se manifesta nas grandes coisas, de maior amplitude, e até nessas pequenas coisas. Todo o esforço de você mobilizar muita gente de divulgar, isso não teve valor nenhum. Aquele que não se envolveu na vendas dos votos – mesmo que eu vendi um tantinho só, eu tinha disparado na frente no esforço, na venda. Aí chega lá o sujeito e compra a coroa, e eu não fui a rainha da primavera. Mas com isso a gente vai aprendendo, e foi também foi assim na quinta série. E me formei na oitava, uma formatura belíssima. Nessa época, já tinha acabado a admissão. Lembro que, poucos anos antes de eu concluir, acho que estava na terceira ou na segunda, uma coisa assim, ainda tinha admissão e depois acabou. Aí eu formei na oitava série, foi aquela festança toda, e depois o meu pai me deu o sofá e a viagem para o Rio. Aí terminou o ginásio, era o segundo grau,

porque era primário, ginásio e segundo grau. Onde vai estudar o segundo grau? Aí eu falei pros meus pais que queria estudar na melhor escola. Eles perguntaram qual era a melhor escola, eu disse: “É essa Escola Técnica que estão falando”. A minha mãe: “Minha filha, pelo amor de Deus! Lá só estuda gente rica, o que você vai fazer lá? Nós não vamos ter condição de comprar seu uniforme, aquele material seu.” E foi aquele “piseiro” danado, e eu: “Não, não, eu quero. Mãe, eu quero ir pra ‘universidade’; e minha mãe disse: “Minha filha, larga de bobagem, você já estudou muito, não precisa mais, você é tão estudiosa, você já sabe muita coisa”; “Não, mãe, eu quero ir pra universidade, quero ir pra universidade, e pra mim ir pra universidade, mãe, eu tenho que estudar na escola pública porque pagar vocês não têm condição, então eu tenho que estudar na melhor, e é a Escola Técnica. Eu tenho que ir pra lá!” Aí eu fui me matricular na Escola Técnica, me matriculei. Eu passei verdadeiramente a questão da discriminação, do racismo lá, lá foi muito forte, muito forte.

Professor: Tem alguns eventos?

Jacy: Tem, tem. A primeira coisa: eu sempre fui uma aluna muito exemplar e tal, sempre passei por média, sempre fui considerada melhor aluna, mas sempre tinha dificuldade em matemática. Então eu falei: pra eu entrar na universidade, eu tenho que superar esse bicho da matemática, eu tenho que fazer um curso que a base seja matemática. Então eu fiz o curso técnico de estradas. Fiz opção por estradas e já tive uns problemas por aí, porque quando eu me matriculei no curso de estradas, era um curso destinado para os homens, e naquela época a maioria das mulheres que entravam na Escola Técnica era pra fazer o tal do secretariado, e eu me matriculei em estradas. Aí eu lembro que logo no primeiro dia tinha aquela informação toda, e o diretor da Escola Técnica, o coronel Ataíde, foi e me chamou pra uma conversa. Além de mim, tinha mais duas colegas, e nos chamou pra conversar individualmente. E ele queria saber: “Você veio de onde? Quem é a sua família?” E tal, aquela coisa toda. Depois dessa conversa toda, que parecia tão inocente e tudo, ele foi e me recomendou que eu fizesse secretariado: “Eu tô pedindo pra você a partir de amanhã começasse secretariado”. Eu falei assim: “Eu não quero fazer secretariado”, ele ficou meio irritado comigo porque era coronel, e a gente tinha que obedecer a autoridade, a patente dele. Mas eu falei “Eu não quero

fazer secretariado, eu quero chegar à universidade, e pra mim chegar na universidade eu tenho que superar esse bicho da matemática, estradas tem matemática e eu quero...” Eu sempre colocava isso pra mim. Então ele falou: “Eu vou te dar então uma semana, uma semana e depois você mesmo vai me procurar pra mudar de curso”. E ele teve a conversa com as outras e eu não sei bem qual foi o teor da conversa, mas espero que mais ou menos semelhante, mas tudo bem. Aí foi o meu ingresso na Escola Técnica no curso de estradas. Ah, o nome, me lembro muito bem, o nome dessas colegas era Joana e Eneida, essa eu não me esqueço nunca. Na sala tinha 35 homens e três mulheres, Joana, Eneida e Jacy. Não, minto, foram quatro, tinha uma colega Evanildes. Eu e ela éramos de duas famílias muito humildes, eu de origem quilombola e ela também. De cara essa tal de Eneida começou a pegar no meu pé, começou a debochar de mim, ela me deu um apelido na Escola Técnica, ela e um grupo lá me chamavam de “Jaca Preta”, porque eu sempre fui assim, gordinha e negra, e ela me apelidou de “Jaca Negra”. E ela fazia questão de me incomodar demais, me chamando assim publicamente, e principalmente na hora que eu saía do bairro Dom Aquino: como meu pai não tinha condição de pagar o ônibus, eu ia a pé. Então, eu saía do bairro Dom Aquino e ia pra Escola Técnica a pé, e a gente chegava todo dia transpirando, porque tinha que caminhar muito, mas aí tudo bem, eles praticamente não percebiam como eu chegava, mas na hora de ir embora que era o “pega”: na hora que saíam da escola, eles sempre tinha os pais, ou eles próprios tinham carros – impressionante isso, já tinham a sua condução. Aí essa Eneida falava assim: “E jaca preta já vai pegar um bronzeado, né?!” Porque eu também tinha que voltar pra casa a pé no sol do meio-dia, e isso todos os dias. E isso me enchia demais, me irritava, me magoava, mas foi. E aí ela falava pra todo mundo, como eu tinha vindo de escola pública, ela já previa o meu futuro na escola, que eu ia reprovar. Falava assim: “Daqui a pouco você desiste”. Eu não tinha dinheiro pra comprar o material, então como eu fazia? Eu emprestava, deixava os demais fazerem ou então voltava depois na escola pra ocupar o material, que a escola disponibilizava alguns materiais. Eu usava lá os livros, e com muita dificuldade o meu pai comprava alguns. Então era muito na base do empréstimo, eu ia sempre à biblioteca, ficava por ali o tempo todo na escola. Eu me ingressei no coral da escola, eu me ingressei na equipe de atletismo da escola, eu me ingressei na banda da escola, constituí um grupo musical na escola. E uma pessoa que foi muito importante pra mim na Escola Técnica foi um professor que

tinha consciência do que de fato ele era, professor Nato, de educação física, e esse professor Nato (Natanael Henrique de Moraes) foi fundamental, me deu uma força muito grande dentro da Escola Técnica. Havia também o professor Levegildo, um professor, negro, que ingressou na escola, sofreu e penou na mão dos alunos.

Professor: O professor Nato também é afrodescendente?

Jacy: Sim, e então, como eu fiz atletismo com ele, ele sempre colocava essas palavras, umas palavras de estímulo, de incentivo, pra não desistir, pra continuar, que tanto na vida esportiva quando na vida, durante toda a nossa vida, a gente tinha que ser assim, persistente. E ele falava assim: “Tá pensando, gente como nós temos que batalhar dobrado pra gente poder sobreviver!” Sempre usava essas expressões. Ele sempre foi muito importante pra essa questão da autoestima, pra minha persistência também. Eu me ingressei nisso, e fui me apoiando em algumas pessoas dentro da escola que tinham superado essa questão: além da Eneida, o coronel falando pra mim que mulher tinha que fazer secretariado e não estradas.

Professor: E a senhora não tinha coragem de dizer que era implicância dele...

Jacy: Pois é, por que ele não falava isso pra outra, falava isso pra mim? Então a gente conseguiu. Tinha as primeiras provas, e lá se fazia questão de divulgar resultados, colocavam no mural de azul os resultados por aluno. E aqui a Jaca Preta, a Jaca Preta já passou direto, não ficou nem de PF (prova final). E essa desse grupo ficou todo mundo de PF, e na hora que viu, ela quis morrer. Aí eu falei assim: “Aqui, ó! A Jaca Preta passou, passou direto”. E ela teve que ficar pra fazer naquele período chamado de recuperação e a PF. E aí eu passei direto do primeiro para o segundo, o coronel parou de pegar no meu pé porque ele viu que eu não ia desistir, e ele não podia me obrigar, mas ficava no meu pé o tempo todo. Então eu continuei. Daí, se você reprovasse duas vezes, você era eliminado da escola, e essa Eneida não passou no primeiro, e aí ela tinha mais uma chance de permanecer na escola, aí eu passei no segundo ano e ela não conseguiu passar. Ela teve que sair da escola, com todo o dinheiro dela, com toda a condição financeira, não passou. Era briga de adolescente mesmo, mas nesse nível, e isso pra mim teve uma importância muito grande. Aqui foi diferente lá da Rainha da Primavera, não foi o

dinheiro que comprou a permanência dela na escola, e eu, não tendo dinheiro, mas com esse esforço, com essa dedicação, eu consegui permanecer ali. Mas infelizmente, por exemplo, essa minha outra colega não conseguiu, e a gente estudava junto, a gente compartilhava as nossas dificuldades, as nossas superações todas, mas ela não conseguiu. Não foi falta de esforço da parte dela também, não foi falta de esforço, ela se esforçava tanto e se dedicou tanto quanto eu, mas eu consegui chegar nessa superação e ela não conseguiu. Mas outros também conseguiram, o Odenir, um jovem negro, chegou também, ele fez engenharia elétrica. Aí a situação do professor Levegildo: ele era negro, um professor negro, e do biotipo bem franzininho. Os alunos debochavam muito dele, e o coronel fazia avaliações com todos os professores que ingressavam, passava por uma seleção pra ingressar como docente – mas também passava quinze dias, ele observava as aulas e fazia avaliação, fazia avaliação dos alunos, e esse professor também foi muito perseguido. Eu o apoiei, e ele também me apoiava muito nesse sentido.

Professor: Você fala que a sua experiência numa questão racial na Escola Técnica foi muito mais forte do que até a oitava série, na escola de bairro. Qual a razão que você vê isso aí? Você acha que era mais você, ou a própria escola, status social da escola?

Jacy: Pelo fato de ser uma escola do bairro, uma escola pública, a condição ali era praticamente a mesma. Tinha umas diferenciações, mas era mais afrodescendentes ali no bairro. Você sai de uma escola estadual pública pra ir pra Escola Técnica, que também era pública. Mas as pessoas falavam assim: “Essa escola aqui é de nível, e escola de bairro não é escola de nível”. A Escola Técnica não era uma escola para pobres. E nem para negros, não era para alunos negros nem para professores negros. Tinha uma seleção geral e alguns professores negros conseguiam passar nessa fase, e depois passavam pela experiência, eram poucos os que permaneciam.

Professor: Eu estou colocando isso, mas não é que era algo que fosse dito, era cultural mesmo?

Jacy: Cultural.

Professor: Do ponto de vista cultural, tinha essa resistência?

Jacy: Tinha, muito grande. Os alunos manifestavam de forma mais explícita isso, e a equipe técnica, diretiva não demonstrava. Algumas vezes ele, o coronel, deixava escapar. Ele não falava só assim, “mulher só pode fazer secretariado”, mas falava que era melhor pra mim.

Professor: Indicava, né?

Jacy: Indicava qual era o melhor caminho, utilizava de aconselhamento.

Professor: Mas o peso era o gênero ou era a condição de afrodescendente?

Jacy: As duas coisas.

Professor: Não chegava a dizer: “Mulher não pode, negro não pode”.

Jacy: É, e jamais usava essas expressões, jamais. Mas foi muito rica essa vivência lá. E no bairro, como são todos da mesma localidade, é do bairro que estudam na escola, por mais que um seja mais ou menos racista, ali, a ambiência, a convivência e a condição econômica... Mas lá na Escola Técnica foi muito diferente; lá, como se diz, eram das melhores famílias. Tanto que, quando a gente chegava, se falava muito sobre família, “de qual família você é, de qual família você pertence?”

Professor: Na Escola Técnica, nessa época, Cuiabá tinha uma população com o percentual significativo, acima da média de negros. Então, na Escola Técnica, nessa época, ainda tinha muito jovens negros estudando?

Jacy: Não tinha, não, não tinha.

Professor: Mas já começava a ter?

Jacy: Já começava a ingressar.

Professor: Porque não era uma escola popular, era uma escola elitista.

Jacy: Não era. Muito elitista.

Professor: E de um certo modo vocês...

Jacy: Na verdade era assim: eu e outros poucos éramos corpos estranhos naquele ambiente.

Professor: De certo modo vocês acabaram forçando a entrada nessa elite.

Jacy: E alguns que ingressaram não permaneciam, porque a dificuldade era muito grande, as condições eram muito duras. Você pode até superar com mais facilidade a sua condição socioeconômica, você busca um apoio, faz empréstimo aqui, acolá. Mas a questão da relação com opinião dentro da escola é muito perversa, é muito perverso. Até esse negócio do que é o apelido, mas isso dói demais na gente, era muito ruim isso: “Ô, jaca preta, já vai pegar o seu bronzado?” Só porque eu ia a pé e pegava sol? E isso eram todos os dias, nunca te chamavam pra participar de nada, você não era nada pra eles, não era nada. Eu fui me apoiando nessas ações que a escola me oferecia: era aula de música, de instrumento, eu tocava pistom com o colega “Bolinha”, outro que ficava segregado lá no campo de futebol. Bolinha e Juca, dois negros na música, comecei a fazer música lá, estudei pistom lá com eles, e também fazia atletismo com o professor Nato.

Professor: Mas ele, o professor Nato, tinha um acolhimento para os alunos de uma maneira geral? ele não era uma pessoa que discriminasse, vocês percebiam algum tipo de discriminação da parte dele ou privilegiamento?

Jacy: Não.

Professor: Ele era uma pessoa que tinha uma postura democrática?

Jacy: Sim, sim. Apesar de que poucos faziam a opção pelo atletismo. Não era o professor que direcionava isso, nem nada, mas alguns já escolhiam, alguns faziam a opção pelo basquete e tal, e eu, como no início me identifiquei com o professor Nato

e no ginásio eu já fazia atletismo, eu automaticamente já me ingressei no atletismo e em alguns outros. Mas a maioria que fazia atletismo era negro mesmo, a maioria.

Professor: Hoje se comprova até uma questão biotipológica, biológica e anátomo-fisiológico, que explica essa condição. Então, a gente entra nessa questão do aprofundamento dessa especialidade, e veio com o coroamento do ingresso na universidade. Não dá pra você, como aluna, perceber se esse professor tinha alguma respeitabilidade do corpo docente? Isso estava distante, não tinha como mensurar.

Jacy: Nos poucos momentos em que a gente percebia, ele era uma pessoa querida, e ali a gente percebia. Não sei se era pelo regime adotado mesmo, não tinha muito essa questão da proximidade.

Professor: Dos professores.

Jacy: É. Porque eram todos muito...

Professor: Cada um no seu espaço.

Jacy: No seu espaço.

Professor: Era em um período militar. Era coordenada a Escola Técnica por um coronel. Por exemplo, na educação física tinha o professor Sabino no voleibol, professora Cinira no basquetebol, cada um na sua especificidade, e o professor Natanael no atletismo. Então, como a gente disse, veio o ingresso na universidade. Como se deu o vestibular?

Jacy: Eu fiz o ensino médio, o segundo grau, me formei com 16 anos. E eu percebi que o meu pai estava trabalhando muito, e tava muito pesado pro meu pai. Eu falei pro meu pai que eu queria ajudá-lo no sustento da casa, e eu acho que seguindo muito também essa referência da minha mãe: eu participava de tudo e estudava de tudo, mas sempre na minha casa tinha crianças da vizinhança que o pessoal pedia pra ensinar. Então, eu sempre fazia isso na área de casa, as crianças iam pra lá e

eu ensinava, eu tinha essa facilidade pra ensinar. Eu falei pro meu pai: “Eu queria te ajudar, eu queria trabalhar”. Mas aí ele falou: “Minha filha, o que você sabe fazer? Você não fez curso nenhum, você fez estradas, mas vai trabalhar onde de estradas aqui em Cuiabá? Você, com esse negócio de ir pra faculdade, fez estradas, e agora?” E eu: “Uai, pai, o que eu sei fazer é ensinar. Faço isso aqui toda semana, nos tempos de folga, final de semana eu tô ensinando, o que eu sei fazer é isso”. Aí o meu pai falou o seguinte: “Bom, então vou conversar com o doutor Hélio Palma, eu fiz todo o serviço de serralheria da casa dele, fui eu quem fiz. Então eu vou pedir esse favor pra ele”. Aí conversou com ele, ele era secretário de educação do Estado de Mato Grosso à época. E ele fez o seguinte: um tio meu trabalhava numa escola lá no Cristo Reis, Escola Salina D’Arc, trabalhava na secretaria, era agente administrativo. E ele falou que naquela escola, como era muito longe, muito longe, estava faltando servidor lá. E às vezes entrava um, mas não durava, ficava três ou quatro dias e ia embora porque era muito longe, mas tinha ônibus pra lá. Aí eu fui e conversei com o doutor Hélio Palma pra me arrumar essa vaga que tinha lá na escola.

Professor: Lembra onde era o local?

Jacy: Lembro, era no Cristo Reis. Era na Cohab Cristo Reis, tinha só a Cohab naquela região e construíram a escola lá. Ele me deu de próprio punho uma indicação pra diretora, a diretora Adelaide, minha amiga até hoje. “Professora Adelaide, receba a Jacy Proença, filha de um grande amigo, e dê uma oportunidade”. Mas não especificou pra que era. Cheguei lá na segunda quinzena de fevereiro, se não me engano era 25 de fevereiro, cheguei com essa indicação dele lá, manuscrita. Eu entreguei e os professores estavam reunidos, preparando o planejamento para o início das aulas, me apresentei a ela num nervoso danado, mas não deixei transparecer: fui e entreguei pra ela. E ela falou: “Você chegou num bom momento, Jacy, porque inclusive a professora Marlene está sendo removida pra uma escola lá em Cuiabá e está faltando esse professor, eu já estava preocupada, você vai assumir essa vaga dela”. Aí eu falei: “Eu falo ou não falo que não é pra professora?” Eu falei: “Mas quanto é o salário? Tem vaga também pra agente administrativo?” “Tem, e o salário é tanto”. Eu falei: “Nossa, o salário é muito mais, eu vou ficar é quieta, vou ser professora”.

Professor: Aí iniciou de fato sua carreira.

Jacy: Já participo da reunião? Não, não vai participar ainda, você vem depois, porque a prioridade é pra quem tem mais tempo. Primeiro era uma discussão e depois uma redistribuição de salas que cada um ia pegar. Rapaz, volto na semana seguinte, já está tudo distribuído: “Jacy, você vai pegar essa sala especial”. Eu falei: “O que é sala especial?” “Bom, é o seguinte, você sabe que quem tem mais tempo tem prioridade de escolher”. Rapaz, me deram uma sala de alunos que já estavam com idade avançada, que já tinham reprovado duas, três, quatro, cinco vezes na primeira série. Eu falei “Cristo meu, o que eu vou fazer agora? Vou fazer aquilo que eu sempre fiz ensinar do meu jeito”. Eu aprendi o método com a minha mãe, que me ensinou e ensinou os meus irmãos também, vou lá. Mas era uma confusão, um auê, uns alunos do tipo que enfrentava professor, os rebeldes, daqueles que ninguém mais queria saber. Tipo de o professor falar assim: “Professora Adelaide, se fulano ficar na minha sala eu vou embora daqui, eu não quero saber de fulano mais comigo. Eu já aguentei esse guri três anos, eu não quero mais saber”. “Pode deixar, professora, eu fico com ele”. Então foi a minha primeira experiência, eu achei que ia desistir nos primeiros dias, eu falei: “Eu vou desistir, porque eu não aguento, não dou conta disso, não”. Eu nunca desisti de nada, sempre nessa, muito trabalho, muita determinação, a gente tem que ir lá, tem que enfrentar, eu sempre pus isso na minha cabeça. E segurei o primeiro mês, aí recebi o salário e fiquei superentusiasmada, cheguei em casa e entreguei o salário todinho pra minha mãe, porque a minha mãe que era a administradora de tudo, entreguei tudinho. Daí pra frente comecei a ajudar o meu pai, e o salário era bom mesmo sendo interina, o salário naquela época tinha valor maior que hoje, o poder de compra era maior. Eu ganhava como interina e era um salário maravilhoso, tinha determinados momentos que o meu salário era maior que o do meu pai. Porque meu pai ganhava por produtividade, ele tinha que correr atrás, não era salário fixo, e o meu não. Tinha mês que ele não tinha quase nada, e isso foi muito bom, a qualidade de vida da gente melhorou bem. Isso me entusiasmou muito, foi um desafio que eu consegui superar, exatamente: eu me dediquei a essa questão de corpo e alma. Dediquei-me mesmo, aí eu já era da casa dos alunos, final de semana era na casa de aluno, era atividade na escola final de semana, eu enfrentei isso com muita vontade, muita

disposição mesmo. E isso fez com que logo depois – eu comecei em fevereiro, eu já tinha feito vestibular, passado no vestibular, não; quando eu me ingressei, eu tinha feito vestibular pra pedagogia, porque eu falei: “É isso o que eu quero fazer mesmo, é isso o que eu vou fazer”. E aí eu fui seguindo pela pedagogia, eu cheguei à pedagogia naquele período de efervescência, na universidade também tinha explodido uma greve, primeira grande greve da universidade, período de redemocratização do País, aquela loucura, coisa que eu nunca vi igual. Pra mim, aquilo era o mundo. Sabe o que é você chegar no estado que, por mais que eu pensasse... Eu queria ir pra universidade, mas eu nunca tinha pisado na universidade. Nunca tinha pisado, meus pais nunca me levaram pra conhecer a universidade porque aquilo pra eles era um mundo pra poucos, não era um mundo pra nós. Sabe o que é você chegar pisando em ovos? O que me espera? Pra mim a universidade era um negócio excepcional, excepcional! Pra eu chegar à universidade foi fenomenal, porque minha família não acreditava, tinha uma tia minha – olha como era a concepção –, minha tia, a irmã mais velha de minha mãe, chegou de falar pra minha mãe que ela estava louca de deixar que eu ingressasse na universidade. Olha qual era a concepção de universidade que ela tinha! Que universidade não era lugar pra nós, principalmente pra mulher, ali era um lugar de perdição – essa foi a expressão, minha tia falando com a minha mãe e eu perto, que era um lugar de perdição, que eu nunca mais seria a mesma depois que eu entrasse nessa tal de universidade, que ela nem sabia o que era, mas que o que ela sabia de universidade era que era um lugar de perdição. Eu tinha que me acalmar, ficar quieta e tinha que procurar um marido, que era isso que eu tinha que fazer como toda mulher faz. Toda mulher faz isso, porque eu estava pensando diferente? Que eu não tinha um parafuso e que minha mãe era mais louca que eu, porque estava permitindo. Então eu fui pra essa universidade pensando assim. Eu nunca tinha pisado lá, mas eu ouvia falar de universidade, eu queria chegar lá, então eu fui com receio, eu pensei: “Será que isso é um campo de perdição mesmo?” Porque, vindo de uma pessoa que tinha autoridade – nessa época tios, avós tinham autoridade sobre nós, e eu não era maior de idade nem nada, estava com 16 anos de idade. Fui com receio danado, e eu lembro que nesse primeiro dia de universidade foi como se fosse meu primeiro dia de escola, porque meu pai e minha mãe me levaram, cada um segurando a minha mão e me deixaram na escolinha, no pré-escolar, no

grupinho. A minha mãe não foi, mas o meu pai foi comigo, como “qualquer coisa eu tô aqui, minha filha”.

Professor: Não foi te jogar sozinha nesse antro de perdição.

Jacy: E assim, meus pais não tinham entendimento do que estava acontecendo no país, e eles viam esses comentários que estava tendo – qual era o comentário de greve? Que era baderna, que era perigoso, que qualquer coisa que acontecesse... De repente esses militares vão matar vocês lá dentro, era um negócio meio maluco, e a minha cabeça era demais também. Mas eu fui e estava mesmo, bem no início tinha greve, e aí eu fui participar, eu nem sabia o que era assembleia geral e fui participar de uma assembleia geral. E lá levantava a mão e pedia pra falar: “Eu sou fulano de tal, do C.A.”, e eu nem sabia o que era C.A. Aí eu queria falar, eu queria entender o que estava acontecendo, aquela loucura, sempre os calouros ficam observando e os que têm mais tempo falam com eloquência e xingam o governo, e aquilo eu achei fantástico. E eu queria entender o que estava acontecendo, estava chegando, né, aí fui levantar a mão pra falar e perguntar de qual C.A. que eu era, e eu não era de C.A. nenhum, meu curso não tinha. E só era permitido pra falar naquela assembleia quem representava o curso, os presidentes dos centros acadêmicos. Mas o meu curso não tinha, o meu curso nunca tinha participado de coisa nenhuma na universidade, e falaram que eu não podia falar, porque eu não era do C.A. Aí que eu falei: se é pra falar, pra querer entender, pra poder participar disso tudo tem que estar no C.A., eu vou criar esse negócio de C.A. Aí eu fui buscar entender o que era o C.A. e constitui o centro acadêmico de pedagogia.

Professor: Então você é uma das estudantes do final da ditadura que vai reorganizar o C.A. de pedagogia? Você participa da organização do C.A. de pedagogia?

Jacy: Sim, do C.A. de pedagogia. Tanto que eu fui a primeira presidenta, porque ninguém queria.

Professor: Primeira presidenta do C.A. de pedagogia da UFMT? E nesse período de transição para a democracia, e mesmo assim meio intuitivamente...

Jacy: Sim, porque eu vim daquele mundinho.

Professor: Na Escola Técnica vocês não tinham essa atividade política?

Jacy: Não, não tinha. A nossa atividade era cultural. Eu lembro assim: na Escola Técnica – eu não entendia ainda que fosse, mas que já era um posicionamento político –, foi um fato que um colega, nós queríamos uns melhoramentos na escola, queríamos umas melhorias na escola e o coronel não aceitou, e teve um colega nosso que teve uma reação muito dura, muito forte. Ele colocou uma bomba dentro do vaso do banheiro, explodiu o vaso do banheiro, isso foi pesado demais. O coronel, nós tínhamos que dar, um por um, depoimento. Tinha aqueles que jamais iriam ser considerados os culpados por aquela ação, esses foram poupados da nossa fala, e o outro – não sei por que cargas d’água – colocaram dentro desse grupo, e eu nem sabia que esse cara ia explodir o vaso. Mas, no final das contas, queriam saber quem tinha feito, e eu sabia quem tinha feito, tinha tomado aquela atitude ali, mas eu entrei de gaiato no navio e estava ali. Só eu de mulher naquele grupo, aí o coronel me pegou: “É mulher e vai ter que falar!”, e eu não falei. Era todo dia, todo dia, era mais de hora de interrogatório pra gente revelar quem que era, chamava um e chamava outro, aí ele falou: “Então eu vou te dar uma suspensão, como você não vai falar, eu vou te dar uma suspensão”. E eu quis morrer, porque eu nunca fui suspensa na vida, mas fui suspensa. Eu vou delatar alguém? Se quem tinha que falar era ele e não eu, eu não bolei a ação, ele fez sozinho a ação. Alguma razão ele teve pra fazer, mas eu não vou dedurar o colega, na certa muita gente tinha vontade de fazer, mas não tinha coragem, e ele teve a coragem de fazer. Eu por exemplo jamais adotaria, agiria dessa forma, mas ele fez, deve ter os motivos dele. Daí ficamos de gancho; o grupo, que era de uns seis ou sete, ficamos de gancho, aí ele viu que ninguém ia falar e flexibilizo. Voltamos às aulas, mas eu ia todo dia na escola. Ele não proibiu de ir na escola, só não podia assistir aula. Participava do coral, do grupo de música, mas daí passou. Só que aí vai ficando marcado. Aí fui pra universidade vendo esse movimento todo lá, participando e constituindo o C.A. Só que não foi fácil constituir, não, professor, porque a maioria é mulheres na pedagogia, ia conversar com uma e “larga de besteira, isso não é pra

mim. Pra mim tá tudo bom do jeito que tá, não sei por que vocês querem fazer isso”. Então achei poucos pra poder constituir.

Professor: Você sentiu um impacto, uma situação elitista dentro da universidade?

Jacy: Sim, principalmente dentro do nosso curso. Embora no contexto todo não fosse considerado um curso elitista, mas lá eram as grandes famílias que estavam representadas também no curso. Então a gente começou esse movimento, essa organização lá. Só que, por outro lado, eu fiz o curso de pedagogia, comecei a presidência do C.A., mas eu trabalhava, eu já estava na escola. Eu entrei em 1981 na UFMT, eu dando aula no movimento estudantil, e começou aquele processo. Eu já na escola, eu questionava umas coisas aqui. Depois eu vim pra Cuiabá, pra escola Barnabé de Mesquita, e o professor Antônio Carlos, já na escola Cesário Neto, reagia a algumas situações, a criar uma política educacional no Estado, melhores salários. Aí outro, na escola Presidente Médici, também começou a reagir, a falar e deu alguns burburinhos, até que um dia esse grupo do burburinho resolveu se reunir, mas isso levou de 1981 a 1984, a gente começava a se reunir, começamos a frequentar a Associação Mato-Grossense dos Professores, as AMPs, já íamos pra lá. A professora Senhorinha era a presidenta, nos encontrávamos de vez em quando, cobrávamos umas coisas dela enquanto presidenta. “Por que você não cobra do governo? Cobra do governo”. Porque na época as pessoas se reuniam na associação pra ter um cabeleireiro, um médico, um advogado, para as questões particulares e não da corporação, da categoria. Então era assim, e a gente começou a perceber isso, e esse grupo dos inquietos resolveu passar a discutir com mais profundidade, tanto que em 1984 nós promovemos aquela grande greve no Estado, a primeira grande greve.

Professor: Em 1982 não teve uma greve, uma paralisação? A de 1984 foi maior, teve mais pessoas.

Jacy: Verdade, em 1984 já foi a segunda, que a gente reuniu 20 mil pessoas. Exato, o senhor está certo. A de 1982 teve esse marco, em 1984 retomamos tudo isso porque achávamos que a de 1982 o resultado fosse bem maior. No entanto, a liderança, algumas foram cooptadas e a gente passou a falar em que o sindicato, a

associação, que era pelega e tal. E foi aí que pra 1984 nos organizamos e promovemos aquele grande movimento, e nos organizamos para disputar a direção do sindicato. Então eu participei também da direção do sindicato desde essa época.

Professor: A associação vira sindicato em que ano?

Jacy: Teve a Associação Mato-Grossense dos Professores, aí nós transformamos em Associação Mato-Grossense dos Profissionais da Educação, AMPE. Era AMP e passou pra AMPE, e de AMPE vira SINTEP, participamos dessas três fases.

Professor: Foi depois da Constituinte.

Jacy: A AMPE foi de 1985 pra 1986, foi um período de transição difícil pra categoria aceitar que os demais também eram educadores, também eram profissionais, porque era considerado profissional quem era professor mesmo de sala de aula.

Professor: Mas essa é uma das coisas dos profissionais da educação muito forte no Mato Grosso, que em vários Estados não houve essa...

Jacy: Mato Grosso foi referência, foi pioneiro nessa discussão. E nós viajamos muito, eu viajei muito pra colocar essa nossa experiência, nosso grau de organização desse processo todo. E nós permanecemos até 1991 na direção do SINTEP, foi uma longa trajetória. Movimento estudantil, eu ainda na universidade, dando aula e engajada no movimento sindical, e foi muito importante, porque a gente conseguiu fazer esse elo da academia, dessa atuação dos estudantes com o sindicato. Parte dos que estavam se qualificando, se formando na UFMT, já estavam dando aula e já tinham atuação no sindicato também.

Professor: Você passou por uma atividade política na universidade, mas essas outras atividades, como esportivas, culturais da Escola Técnica, você dá continuidade na universidade. A universidade era um lugar onde você pudesse desenvolver essa parte mais política... Como você credita isso, foi uma opção tua ou mais prioridade mesmo?

Jacy: Foi prioridade mesmo, porque aí ampliou. Antes era estudar, e a própria atividade na Escola Técnica fazia parte dessa formação no estudo. Na universidade não era considerado assim, tanto que a educação física só era obrigatória no primeiro semestre. E eu sei o quanto pra mim foi importante a prática da educação física no ensino médio. Na universidade se perdeu, não se valorizou muito isso, não, quase nada, porque depois você fazia era optativa. Aí depois a gente priorizou essa atuação e a própria formação política na universidade, que é o campo propício, efervescente e empolgante pra isso.

Foi um momento muito rico, de muita discussão, de muito embate, onde as questões eram bem explicitadas, nós tínhamos bandeiras muito bem definidas, não eram vagas, não eram perdidas, e isso facilitou muito. Com essa minha atuação no sindicato, no centro acadêmico, foi nesse período que eu me assumi enquanto uma militante de movimento negro, foi aí nesse período de 1985, 1986, 1987 que eu assumi, que eu passei a entender. Porque a universidade também me instrumentalizou a fazer outros tipos de leituras, as leituras, as conversas, as discussões, alguns professores, então isso me ajudou muito a fazer esse tipo de leitura. E na sala de aula já comecei a trabalhar isso, no sindicato eu constitui no SINTEP um núcleo de professores negros – foi também o primeiro do País, um núcleo de professores negros, aí eu chamei o professor Reinaldo, professora Marília, professora Anu, professora Zuleica de Nobres, professora Evanildes do CPA, algumas pessoas que passaram a discutir isso, a entender isso; já tinham algumas leituras, embora alguns não fossem negros, mas eram nossos aliados, já. Então constituímos esse núcleo.

Professor: Então você acha que a sua consciência, vamos dizer, étnico-racial, ela nasce na universidade, simultaneamente à sua luta política no sindicato. Onde a universidade foi mais forte na formação dessa consciência? Ou a luta sindical?

Jacy: Foi tanta coisa ao mesmo tempo, que essa atuação na universidade, no sindicato... Já em sala de aula teve uma pessoa que foi fundamental para esse meu assumir enquanto militante: foi o Geraldo, seu Geraldo do GRUCON, grupo de consciência negra. Ele chegou, sempre foi uma referência nacional, sempre participava de muitas reuniões – embora eu já colocasse isso nas relações com os alunos, eu já pautava isso. Eu não entendo muito bem como isso foi brotar em mim,

professor, porque a minha família não discutia isso, não fazia esse tipo dessas relações étnico-raciais, não fazia isso. Mas eu percebendo, eu não concordava com elas, eu quis perceber isso, e na universidade alguns professores já pautavam isso, já colocavam essa questão. A professora Maria de Lourdes Delamônica, ela disse que, de vez em quando, passava sobre essa questão, conversava sobre isso, então teve alguns professores que foram no ensinamento lá, colocavam alguma questão étnico-racial que nos despertava e a gente percebia isso nas relações cotidianas, passamos a perceber.

Professor: Com relação à questão cultural em todo esse processo que já constatamos, a vivência na cultura de Cuiabá, qual é o seu lazer dentro de Cuiabá, os festejos?

Jacy: Ah, isso é muito forte. Pra nosso tipo de família, assim, cuiabana de raiz, isso fazia parte do nosso cotidiano. Só pra você ter uma idéia: o meu avô, os meus tios todos cururueiros, todos, nós fazíamos as festas de santo. Não era festa como é hoje, de um dia, dois dias, era festa de semana toda. São João, Santo Antônio, nós fazíamos. Nossa família por si já se bastava, porque era muito grande, mas ainda tinha os outros, a vizinhança, amigos, e isso era muito presente, as festas. Teve um período que teve muita influência da música norte-americana aqui em Cuiabá, onde os cantores passaram a cantar inglês, inclusive aqui no Brasil, aí nas nossas festas passou a ter uma credite. O Cururu e o Siriri eram da sala, com o advento dessa questão do som mecânico, da sonata, que já passou a ter, que os cantores começaram a cantar essas músicas pra dançar solto, e aí pra vir essas músicas norte-americanas que ficaram supervalorizadas aqui, esse tipo de música. A sonata ganhou o espaço da sala e o Cururu e o Siriri ganhou o espaço da cozinha e do quintal, houve uma inversão, houve uma introdução que colocou o Cururu e Siriri, que era nosso, como se diz, pra cozinha.

Professor: Na medida em que você vai entrando numa cultura, como se diz, mais escolarizada e de certo modo participando dessa elite escolarizada cuiabana, isso não te afastou dessas outras tradições mais culturais, mais de raiz?

Jacy: Não, não afastou, pelo contrário, pelo contrário.

Professor: Nem durante a juventude, nesse período, início de politização? Como você lembra disso?

Jacy: O que a gente passou a sentir, aquilo que era nosso, passou a ser discriminado. Mas eu podia usufruir isso cotidianamente na minha família, os demais não. E eles também passaram, de certo modo, foi chegando um período que passamos a ter vergonha do que era nosso, foi chegando coisa nova e a gente passou a ter vergonha. Mas aí o que nós fizemos, só pra você ter idéia: eu no sindicato, nós começamos a fazer, a organizar a categoria, a fazer os nossos encontros, as nossas assembleias, os nossos congressos. Eu sempre fiz a opção no sindicato de ficar responsável por essa parte da programação cultural, montar o roteiro das conferências, dos congressos, dos encontros, e eu sempre introduzi isso na pauta, na agenda da nossa organização. E eu já na escola, eu, por exemplo, assumi direção de escola em 28 de fevereiro de 1986 no município, numa eleição nacional que teve. Eu peguei uma escola e, como eu fui uma das primeiras colocadas, eu tive o direito de escolher a escola que eu queria; eu escolhi uma escola nova, tinta, móvel, tudo novo pra começar um projeto. E eu tinha recém-saído da universidade, então eu queria mudar o mundo através daquele espaço.

Professor: Qual foi a escola?

Jacy: Escola Moacir Gracimiliano Dorileu, no Parque Ohara. Era lá no fundo, atrás da Cuiabá Diesel, a universidade foi fundamental, aqui em Cuiabá. O nome que a secretaria tinha dado era Escola Tancredo Neves. Eu cheguei no dia 28 de fevereiro aí na primeira semana de março, a comunidade falou que não queria esse nome, queriam o nome de uma pessoa que eles gostavam muito, que tinham um trabalho na comunidade, que era o professor Moacir Gracimiliano Dorileu, que tinha falecido, e eles queriam homenagear o professor com o nome da escola. Fizeram toda uma movimentação, e até que conseguiram mudar o nome da escola. Daí teve gente da secretaria, da prefeitura lá na comunidade, mas conseguimos mudar o nome da escola pra Moacir Gracimiliano Dorileu, mas foi uma experiência interessante.

Professor: A escola fica no bairro?

Jacy: No bairro Parque Ohara, que em tempos, anos atrás, era um bairro atrás da Cuiabá Diesel. Só tinha nesse período só a Cuiabá Diesel, era um matagal danado essa região do Coxipó, e tinha algumas famílias lá no fundo do bairro, já próximo à margem do rio Coxipó, e eram famílias negras lá no Parque Ohara. Hoje tem uma família, que eu falo que é a família da resistência, família Silva; é um quilombo urbano, a família Silva, da dona Matilde e do seu Daniel, de dona Adélia, é um quilombo. Eu até já coloquei isso lá na ACEPIR no governo federal, hoje o único quilombo urbano em Cuiabá, é esse. Eles mantêm todas as relações, as tradições, e estão persistindo, porque as outras famílias foram expulsas por um povo que chegou de fora e expulsou as famílias e fez um loteamento no Parque Ohara. E foi nesse lugar que eu escolhi pra ir, e lá eu vi o quanto era bacana, muito lindo! Eles preservavam todas as formas de vivência, a cultura nossa, bem de raiz mesmo, muito presente, e isso nós levamos pra dentro da escola, a dona Matilde, por exemplo, era a nossa professora de Siriri, e o seu Daniel o professor de Cururu, tocador de viola, ensinou os nossos alunos isso. E isso eu levei pro sindicato também. Meu avô na minha família, por que ia se perder? Só vou contar uma passagem pra vocês, foi interessante, mas muito dolorosa. No sindicato nós resolvemos fazer, eu fiz uma proposta que foi aprovada pelo conselho, que o nosso congresso, nós íamos fazer a abertura no teatro da universidade; àquela época, o teatro da universidade era muito fechado. Não tínhamos essa oportunidade, não, ali, porque era do erudito pro clássico e muito raro também. No processo de conversação, eu consegui esse espaço do teatro da UFMT pra fazer a abertura do nosso congresso, os professores do Estado todo aqui lotaram o teatro da universidade e, como atividade cultural, eu fiz a apresentação do Cururu e do Siriri e de dança afro. Teve vaias numa categoria de educadores, teve vaias, muitas pessoas se retiraram do local: primeiro porque acharam feio, segundo porque o teatro foi muito criticado, chorei muito. Porque, primeiro, um teatro como aquele jamais poderia ser palco pra uma manifestação como aquela, então foi muito, muito duro isso. Como também no anterior, que foi um preparatório, que foi uma conferência de educação que nós fizemos no ginásio Dom Aquino, eu coloquei o Cururu e o Siriri na programação, nós também fomos recebidos com vaias, muitos se retiraram, acharam muito feio, muito feio, condenaram aquilo. Então foram alguns processos assim, e um que é muito interessante. Eu assumi a direção da Escola Moacir Gracimiliano Dorileu e, preparando muito bem os alunos e os servidores de

lá, com a proposta que eu defendi perante a banca. Era da eleição pra diretor, era gestão democrática, não tinha lei na época. Mas como que tinha participado de uma equipe de pesquisa na UFMT com o professor Paulo Speller na época, e o que a pesquisa revelou? Nós tínhamos duas escolas, eram um estudo de caso, duas escolas do mesmo porte, em bairros considerados carentes da periferia da cidade, com o mesmo número de docentes, o mesmo número de alunos: um apresentava alto rendimento e outro baixíssimo rendimento. E o que ficou comprovado? Que, de acordo com a atuação do gestor, do diretor, isso interferia diretamente no resultado, na produtividade dela. Então, na escola que tinha uma maior produtividade, o professor estabelecia uma relação democrática com os seus, ele tinha os demais como seus, como parceiros, e na outra não. Então, assim, isso ficou muito marcado em mim e eu quis implementar isso, e eu defendi isso perante a banca, que eu ia desenvolver esse tipo de trabalho. E foi aplicado, tanto que eu fui eleita e não foi a secretaria que indicou as pessoas que iam trabalhar na escola. Eu escolhi os membros da comunidade pra ser o porteiro, sabe? Pra atuar, foi feito isso, todo o corpo administrativo foi eleito na comunidade, isso em 1986, em janeiro de 1987. Eu promovi a eleição pra diretor, e era eu a candidata com a participação. Sou da rede municipal, eu deixei o Estado e fiquei com o município.

Professor: Nessa época, a secretária municipal de educação era a atual senadora Sérlys?

Jacy: Não, nessa época ainda eu peguei o período dos Campos, da família Campos que era secretária. Aí depois assumiu a Sérlys.

Professor: Esse processo aí foi antes do Dante. O Dante, em 1985, é eleito prefeito de Cuiabá pela primeira vez, e aí é que começa essa discussão de gestão.

Jacy: A Sérlys, exato. Essa experiência anterior, que eu fiz no Parque Ohara, eu apresentei que a Sérlys me chamou na secretaria de educação. Eu apresentei o trabalho, essa experiência, mas eu tive uma sorte muito grande, porque eu mantive o vínculo com os professores. Não era a instituição UFMT, era com os professores. Professora Solange, professor João Monlevade, professor Edison, professor Nicanor, professora Ártemis, eles vinham me dar suporte porque era um trabalho

que originou lá, durante a minha formação na UFMT, que eu tava “expressando” na prática. Então, eles me deram esse suporte muito grande, eles estavam o tempo todo na escola; quando eu os chamava, estavam lá. Essa experiência serviu de referência pra secretaria de educação, e aí a Sérys implantou a gestão democrática, foi a partir daí. Isso tá tudo documentado, registrado no município de Cuiabá: eu fui a primeira diretora eleita através desse trabalho. Nesse sentido a UFMT foi extremamente importante, primeiro porque me oportunizou, eu fui bolsista de pesquisa. É fundamental pesquisa, gente, é fundamental! E aí eu trouxe o resultado disso tudo pra essa prática.

Professor: Você foi bolsista de pesquisa de que professor? Você lembra?

Jacy: Quem me chamou foi o professor Paulo Speller. Depois eu participei de outra pesquisa também com o Paulo Speller, o Nicanor, a Ártemis, foi um grupo muito bom que nós fizemos. Eu vivenciei muito isso, o tempo todo eu levei isso, quer dizer, a cultura que nos torna exatamente o que somos, que nos torna gente, eu levei isso o tempo todo. Desde lá da escola do Cristo Rei, eu ainda adolescente, na minha juventude eu levei pra lá, trouxe pra todos os espaços, trouxe pro sindicato, pra escola. E o que foi mais marcante de tudo isso foi que no desfile de 1987, desfile de 7 de setembro – mas isso já sabendo mais ou menos como seria a reação, porque no teatro da UFMT teve vaias, lá no ginásio Dom Aquino teve vaias, eu trabalhei isso com os alunos aqui. Nós apresentamos no desfile da nossa escola. Além daquela apresentação formal, o pessoal com aquele uniforme, logo depois desse bloco veio a maioria dos nossos alunos, dos pais dos alunos numa charrete os cururueiros em cima, os tocadores em cima, e as crianças tocando o Siriri na avenida, nós fomos vaiados também. Você pode perguntar isso pra muita gente que participou nessa época desse desfile. Jeje é um que estava nesse desfile, Ulisses Calhau também estava nesse desfile e ele lembra até hoje disso – não sei se Jeje lembra, mas Ulisses Calhau lembra. Você não sabe o trabalho que foi resolver essa questão com essas crianças. Como que eu digo pra eles que era importante você manter essa identidade do nosso povo, essa manifestação tão linda e tão rica, e chegar numa avenida e o povo vaiar? Isso foi muito duro.

Professor: Mas veja bem, a meu ver você já dava uma valorização a tudo isso, um respeito, uma volta a essas raízes. A partir de quando você acha que começa um processo de reversão dessa não aceitação da cultura popular em todas essas tradições? De reaceitação, porque tem uma fase que você falou aí que era a tradição familiar, depois vem um período que isso era pouco aceito.

Jacy: Pouco aceito, aí a gente começou a fazer que nem no início do século XX, ainda, onde as pessoas faziam isso meio que escondidas; não acabaram, mas eram espaços muito reservados que tinham. Tudo tinha que vir de fora. Mas assim, teve um grande movimento em Cuiabá na defesa do que é nosso; não desrespeitando os que vinham, mas valorizando o que era nosso. Então, eu vejo assim: no final da década de 1980, no início da década de 1990, esse movimento se tornou muito forte, de revalorização.

Professor: Teve uma migração muito forte no estado de Mato Grosso, sobretudo vinda do Sul do País, com tradições culturais diferentes.

Jacy: Quando tínhamos os encontros dos educadores aqui, as apresentações que tinham era isso, era dança gaúcha. Então, esse pessoal que vinha do nortão...

Professor: Pessoal de Livramento tendo que curtir um fandango, é uma coisa surrealista até.

Jacy: Mas agora nós já estamos numa convivência mais harmoniosa, já tem tudo, o diverso já tá colocado aí, essa diversidade as pessoas já passam a entender. Eu acho isso muito importante, o pessoal da música teve uma contribuição muito forte nisso em relação ao rasqueado, aí teve a questão em relação às artes plásticas também, que veio com força, a questão da própria literatura. Algumas pessoas começaram a escrever sobre isso.

Professor: Você falou um pouco sobre a tua trajetória política, que teve origem no movimento estudantil e no movimento sindical, e é isso que vai te levar pra tua militância, tua consciência política, a chegar ao que você chegou hoje, ao cargo de vice-prefeita da cidade. E é preciso que você destaque isso: você tem toda uma

trajetória na luta democrática, na resistência à ditadura e depois na consolidação da democracia, e a gente sabe pela tua história e pela tua trajetória que sempre foi – não numa perspectiva de esquerda, você é uma das fundadoras do PSB, não é isso? Queria que você falasse um pouco sobre isso, e essa relação que você tem simultaneamente com o movimento negro, você começou a falar que tinha certa influência do fundador do GRUCON, que era o seu Geraldo. Uma liderança chamada de orientação católica, ele participa do movimento nacional, ele tem uma respeitabilidade nacional, participa de muitos movimentos, o processo de revitalização do movimento negro no Brasil é através do GRUCON. Queria que você pudesse falar sobre essa parte que vai do movimento estudantil até chegar à condição de vice-prefeita.

Jacy: Meu ingresso nessa atuação no sindicato foi extremamente importante, ela foi uma grande escola, essa militância sindical é uma grande escola. E foi exatamente lá no sindicato, que na época ainda era AMPE, na Barão de Melgaço, naquele casarão antigo na Barão de Melgaço, eu percebia a presença do seu Geraldo lá. Ele passou a frequentar muito lá, e ficava só observando, e observava tudo. Até que certa vez – em 1987, isso já foi em 1987 –, o seu Geraldo me chamou pra uma conversa, se apresentou. Eu sabia que era o seu Geraldo, mas ele se autoapresentou, contou um pouco da história dele, contou um pouco da luta dele, e ele colocou pra mim que eu seria muito importante pra esse tipo de trabalho, pra esse tipo de movimento, e que ele já sabia que eu fazia isso em sala de aula, no próprio sindicato eu já tinha constituído o núcleo dos professores negros, e que ele via que isso era muito importante pra nossa causa, e que ele gostaria de me ter no GRUCON. Foi aí que eu me ingressei no GRUCON.

Professor: Então você não tinha participado?

Jacy: Eu ouvia falar, ia lá, participava das discussões da escola, no sindicato, convidava pessoas pra vir falar nas reuniões do nosso núcleo, mas eu não era, como se diz, de carteirinha, não era cadastrada, não era filiada na organização. Não era, mas eu fazia uma ação que eu julgava que era correta pra mim, desenvolvia a ação que eu julgava que era politicamente correta, eu tinha que agir daquele modo e agir mesmo, eu fazia o que achava que era certo. E aí foi que ele me convidou pra ingressar. Antes de me ingressar, eu acompanhei várias reuniões, discussões, eu ia

muito para as escolas, porque no sindicato eu era representante de base, eu vinha da base, eu fui eleita na base e representava esse setor, eu vinha de base e pra mim tudo era sindicato. Mas tinha essa denominação, então eu participava na nacional enquanto representante de base e não enquanto direção, eu era representante de base. Eu percorria muito as escolas e levava comigo, promovia em períodos considerados adequados pela escola, porque tinha que tratar da questão racial, da abolição da escravatura, dos 15 de novembro que a gente já pautava e já brigava. Então ele, seu Geraldo, já ia comigo pras escolas e isso nos aproximou muito, ele me deu essa orientação, me direcionou mais. No sindicato, a minha primeira filiação foi o PT, a minha primeira escola político-partidária foi o PT, João Monlevade me influenciou muito, eu me filiei. Eu já acompanhava, participava de discussões. Eu não era filiada ainda, mas eu me filiei também em 1986 ou foi em 1987, e em 1988 o PT me lançou candidata a vereadora. Eu nem estava aqui, mas me lançaram, eu estava numa conferência de educação enquanto representante de base. E não sei como fizeram também, pra ser candidata tinha que estar presente na convenção, mas fizeram lá, deram um jeito. Eu cheguei e disseram que eu era candidata, mas eu falei: “Eu nunca tinha atuado nisso, nunca pensei nisso”; mas não, tinha que ser, tinha que ser. E fui candidata, àquela época, a vereadora. Foi uma experiência muito rica pra mim também; agora, candidata que não tinha carro tinha que fazer campanha a pé e de ônibus, de uma família muito humilde com salário de professora, e eu lembro que nós tivemos até – quem propôs isso foi a Lu, que trabalhava no sindicato, que era da educação, Luzia de Lurdes Severo Lins – nós fizemos uma promoção, fizemos uma domingueira e, com o que a gente arrecadou nessa domingueira, nós fizemos o quê? Fizemos a minha campanha, nós fizemos cem cartazes, fizemos cem camisetas, fizemos cem adesivos, esse foi o material de campanha meu, foi muito interessante, ó, a loucura! Esse foi o material de campanha, nós tivemos que fazer uma promoção pra ter o dinheiro, naquele modo antigo ainda do piquenique, de tirar o papelzinho pra ver o que você vai contribuir pra poder fazer o almoço, e aí vendemos o ingresso. Mas foi muito rica essa experiência e participamos dessa eleição, teve um número trezentos e poucos votos na época, ah! Também teve um negócio interessante: a camiseta foi vendida, o adesivo foi vendido, tudo vendido pra poder ter... Tinha um que tinha carro, aí tinha que botar uma gasolina pra te levar em tal lugar, foi uma doideira.

Professor: Faria assim uma pergunta em relação ao fechamento, vamos assim dizer, a sua ação como pessoa nesse contexto cuiabano a nível da sua superação enquanto mulher, profissional, afrodescendente no contexto da cidade de Cuiabá.

Jacy: Olha, vou te dizer: esse meu engajamento mais político me trouxe assim algumas consequências e foram dolorosas, muito dolorosas, porque pela família que eu tive – e aí nesse aspecto eu ouvi algumas vezes professores membros da minha família dizer que eu fiquei louca de fato, porque eu tinha entrado na universidade, que a universidade que me transformou e me fez tresloucada, onde já se viu, né? Eu me envolver com política! Isso é um absurdo pra minha família, eu diria que de certo modo isso criou um distanciamento com aquilo que pra mim é muito importante, que é a família. Eu fui muito incompreendida, porque minha família era radicalmente contra isso. Eu passei a ser um pouco mal vista pela família. Não tem essa tia que falou que a universidade era um lugar de perdição? Pelo fato de eu ter entrado na universidade e de ter me envolvido com a política e eu também me casei logo muito cedo, porque até então tinha algumas normas de família que pra mulher só era permitido fazer algumas coisas depois que você saísse do seio de sua casa, saísse do domínio de pai e mãe, e isso era muito rigoroso na minha família. A única forma de você sair de casa de forma decente era casar, então eu resolvi... Eu fui muito... Ai, não gosto nem de pensar. Assim, teve um rapaz que se engraçou comigo e eu muito nova, aí eu falei assim: “Eu vou casar com ele, vou casar”. Casei e logo veio a separação, pois queria até me proibir de estudar, eu não podia estudar.

Professor: Esse seu companheiro fazia parte dessa outra tradição mais conservadora?

Jacy: Mais conservadora ainda que a minha mesmo. Então a minha mãe falou assim: “Só vai casar com uma condição: vai deixar ela estudar?” “Vou”. Essa conversa foi em outubro, e o casamento estava marcado pra dezembro. Quando chegou na época de fazer matrícula, logo no início do ano seguinte, ele queria proibir eu de estudar, já começou intervindo. Não queria me deixar estudar, não queria me deixar trabalhar e não tinha condição de me manter. Logo depois veio o

meu primeiro filho e não teve condição de me manter e muito menos o meu filho, então foi muito complicado.

Professor: Você tem quantos filhos?

Jacy: Tenho dois.

Professor: Desse casamento?

Jacy: Não, de dois casamentos. Eu já estou no meu terceiro casamento, professor. Então, quer dizer, era inadmissível pra eles o meu envolvimento com política pra ele também, pra minha família. Tenho dois meninos. Era inconcebível, a minha tia falou assim: “Eu não falei pra você? Aí, tá perdida”. Essa minha tia, que teve cinco filhos e nós éramos como irmãos, por esse fato de eu ter entrado na universidade, foi um atrás do outro foi uma loucura, eu ter entrado na universidade, começado no movimento estudantil, movimento sindical, ter casado e me separado; essa minha tia proibiu a nossa convivência. Promoveu uma ruptura drástica desses primos, porque nós éramos como irmãos, que a gente dormia juntos, comia juntos, porque éramos vizinhos.

Professor: Foi uma espécie de maldita essa parte conservadora da família.

Jacy: Foi, isso foi muito cruel essa forma de entenderem as coisas e passarem a tratar. Mas nunca perdi o amor de pai e mãe, é aquele amor incondicional, mas de “olha, eu não entendo por que você seguiu esse caminho, não entendo o porquê”.

Professor: Não deixou nenhum ressentimento em relação a essas pessoas?

Jacy: Deixou, mas eu já superei, superei, superei. Foi promovido um afastamento, uma ruptura mesmo, então a minha convivência com aquela amplitude de família que eu nasci, cresci, se limitou ao espaçamento. Meus avós também não entendiam, mas sempre me amaram muito, esses ainda... Mas os demais, os tios, os primos, esses não, e nunca concordaram. Por exemplo: em 1988, quando eu fui candidata, ninguém aceitou isso. O único que sempre esteve comigo, único foi meu pai, o único

que saiu comigo, que andava comigo, que pegava ônibus comigo, pedia voto, foi só meu pai. E isso em todas as eleições – exceto nessa última da prefeitura, que a minha família resolveu. Mas nas anteriores “nós não queremos”, então “nós não queremos, não é pra mexer com isso, vai mexer com outra coisa, larga mão disso”. Foi muito complicado, por muitas vezes a gente pensa, “larga de mão de tudo isso”, mas a gente não consegue, você chega num grau de envolvimento, de comprometimento num exercício de cidadania que não permite mais você falar que não vai mais se envolver com questão sindical, com questão de luta de base, não tem como. Algumas vezes eu me esforcei, falei assim: “Cansei, chega, agora é tempo de outros”, mas numa proporção maior ou menor você está envolvido com isso. Então foi assim, esse processo foi muito dolorido, desse engajamento principalmente quando ousei ser candidata, primeiro assim: “Você vai estudar, vai pra universidade pra quê?” Aí superou essa. “Você vai ser candidata pra quê? Isso é loucura, isso não é pra mulher, isso é só pra homem, isso é só pra quem tem dinheiro”. Eu lembro que, quando eu saí candidata em 1988, ali naquelas medições da sede que era do PT, na Voluntários da Pátria, que hoje é o MISC, ali sempre teve uma concentração na esquina da Prainha com a Voluntários da Pátria de gente, tinha espécie de uma pracinha, de um barzinho. Então resolvi, com o pouco resultado da festa ali, com o material na mão, com o panfletinho e cartaz, eu ia falando, as pessoas iam passando e eu ia pedindo atenção das pessoas pra eu falar que eu era candidata, tinha que ter um jeito de falar quem eu era. Em uma tarde, eu falando, até consegui que algumas pessoas parassem, fizeram um círculo assim, como se fosse o tal homem da cobra, só que era a mulher da cobra, e eu falando ali, e as pessoas pararam pra me ouvir, e eu falando que era candidata, que eu defendia educação, que eu defendia cultura, aquela coisa toda. Isso foi a minha plataforma. E tinha algumas propostas, coloquei que tinha a gestão democrática, que ela tomasse todos os espaços do setor da educação, e teve um senhor – às vezes eu encontro com ele ali no calçadão, é um japonês –, esse japonês foi tão agressivo comigo, começou a falar alto e a me ridicularizar, ele falou assim: “Vê se te enxerga, tua negrinha, teu lugar é na beira do fogão e do tanque. Onde já se viu, mulher e ainda negra, aí, essa negrinha metida querendo mexer com política”. Mas falou tanta coisa, tanta barbaridade! E em algumas pessoas eu percebia essa reação, algumas pessoas concordaram com ele, tanto que eu vi que sacudiram a cabeça e se retiraram. Mas mesmo a população não tendo uma compreensão sobre

essas questões todas, mas uma parcela considerável daquele grupo, pequeno grupo, foram solidários, foram solidários e eu achei interessante isso. Primeiro o que era de se esperar: eu não esperava primeiro uma reação assim pública, não esperava uma reação pública dessa, mas houve essa reação, o que eu logo resolvi, eu falei: “Todo mundo vai concordar com ele e logo vai sair, porque a minha família pensava assim”. Mas uma parcela ali permaneceu e foram solidários, eu achei isso muito bacana, muito importante.

Professor: Quer dizer, ao mesmo tempo em que você teve uma reação racista, você teve uma solidariedade antirracista?

Jacy: Uma solidariedade antirracista.

Professor: Isso é muito da luta racial nesse país, você tem o racismo e você tem o antirracismo muito forte.

Jacy: Ao mesmo tempo que fiquei muito chocada e me abalou, eu percebi isso, essa solidariedade. Algumas pessoas chegaram e passaram o braço: “Não, professora, não se importa com ele, não, nós estamos aqui e vamos ouvir a senhora”. Aí outro falou assim: “Esse aí é um louco”. Então houve esse tipo de reação, eu achei muito interessante isso, porque quando houve a reação, automaticamente eu achei que ia ter uma dispersão imediata.

Professor: Que o racismo ia ser forte e também uma discriminação de gênero, duas discriminações que ele colocou.

Jacy: Eu lembro que eu até escrevi um artigo sobre isso, foi logo no período que eu comecei a expressar meus pensamentos por escrito, porque antes eu falava muito mas não escrevia nada. Foi de 1987 pra cá que eu comecei a registrar isso no papel e acho que foi uma das primeiras coisas, eu já escrevia na época alguma coisa sobre educação e sobre questão étnico-racial, foi a primeira vez que eu escrevi; não tenho nada disso guardado, mas escrevi. Foi muito interessante esse processo, as alianças que foram se formando por conta dessa luta, mas ao mesmo tempo a desagregação, a ruptura com alguns que não tinham. Eu sempre coloquei assim pra

mim: eu faço porque eu sei o que eu sou, de onde eu vim. Eu fui instrumentalizada, fui capacitada pra fazer essa leitura e eles não, e então não posso cobrar deles. Hoje eu fico muito feliz porque já tenho a compreensão da minha própria mãe, minha mãe era muito... Ela nos amava, pra ver como que é amor de mãe, amor pelo marido, mas era muito racista, muito racista, tá num trabalho de compreensão disso tudo. A minha avó também era uma pessoa boníssima, falar assim, “todo racista é mau”, mas tem essa pessoa que não é má, pode ser uma boa pessoa, mas pelo o que ela foi formada, pelo o que foi passado, pelo o que foi repassado, ela não tá nem praticando, é um racismo inconsciente. O efeito é maléfico, é perverso, por exemplo: eu tive o meu primeiro paquerinha – porque pra gente paquerar na época era só pra dizer que era, a gente nem pegava na mão, nada –, eu lembro que tinha que passar primeiro pela permissão do meu avô e da minha avó, que viviam próximos de nós, e depois que era de pai e mãe. Então eu fui apresentar o meu paquerinha e, por incrível que pareça, ele era branco mesmo. Eu acho até que pra uma reafirmação daquilo tudo que a família falava, sei lá porque razão, mas pela mesma razão que minha mãe gostou de meu pai, minha mãe é branca. Gente bacana também, lembro o nome dele até hoje – Gilmar –, morava no mesmo bairro que eu, Gilmar, vez e quando a gente se cruza, eu podia ter passado a minha primeira experiência de beijo com esse cara que foi o meu paquerinha, nunca tive nada com ele assim. Aí eu fui apresentá-lo pra pedir permissão para o meu avô e pra minha avó, ele teve que ir lá pra pedir; se meu avô e minha avó deixassem, conversava com papai e mamãe. E ele foi, se apresentou pro meu avô e pra minha avó e conversaram lá, a gente fica meio assim de fora do assunto, depois terminou a conversa e ele foi embora, e aí tinha que preparar pro outro dia pra falar com o meu pai e minha mãe. Minha avó falou assim, eu falei: “E aí, vó, a senhora concorda?”, minha vó falou assim, meu avô... Geralmente na nossa família, por mais que tenha essa relação patriarcal e tudo, mas na nossa família – eu acho até por influência tribal – as mulheres que dão o xeque-mate na questão. Aí meu avô: “Ah, parece gente boa, mas é a sua avó quem sabe”. E aí eu falei: “E aí, vovó?” Ela falou: “Minha filha, me pareceu um bom rapaz, muito distinto, e vou te falar o seguinte...” Porque na família tinha que namorar, noivar e casar, então: “Me parece um moço distinto, e é o seguinte: se você casar com ele, vai ser muito bom”. Eu falei: “Bom por quê, vovó?” “Vai ser bom, minha filha, pelo seguinte: os seus filhos vão nascer com o

sangue mais limpo”. Essa expressão a primeira vez eu ouvi da minha avó, minha avó era um amor de pessoa, duma bondade impressionante.

Professor: Ou seja, pode nascer com o sangue mais branco.

Jacy: Na cabeça da minha avó, ela acreditava mesmo que nós éramos assim porque o nosso sangue era sujo. Ela acreditava mas nunca tinha dito isso. A primeira vez que eu ouvi esse tipo de expressão foi da minha avó, que eu amava de paixão. Mas assim, como eu gostava do rapaz e ela falou aquilo... Eu era muito jovem, tava com 13 pra 14 anos. Permissão só pra conversar, ficar na porta de casa, esse tipo de coisa. Ela falou aquilo, eu não entendi, mas de certa forma o resultado foi positivo, o rapaz podia ir lá conversar comigo. Quando então era vovó e vovô, era papai e mamãe ali no meio de nós dois, e a gente conversando, amigos, esse que era a paquera de antes. Então foi assim, esse processo todo e esse engajamento na política, essa ruptura, porque eu contrariava alguns princípios e valores da família, coisas que eles tinham como verdade. Mulher é pra casar, pra cuidar de filho, quando muito pode até trabalhar fora, mas eu tava num caminho certo, era professora.

Professor: Você tinha feito a escolha profissional correta dentro desses padrões aí.

Jacy: É, e como eu era professora e vou mexer com política? Um negócio que não tinha nada a ver. E política era coisa só pra homem, e tinha que ser um homem rico, porque pobre não se envolvia com isso. Então foi muito marcante, muito doloroso, mas, com o passar do tempo, a família... Eu não desisti, mesmo com as dores todas, eu comecei a trilhar, a me envolver, me envolver, e às vezes não tinha nem projeto, não queria, mas de repente já tinham que colocar, já tinham que lançar e “é você quem vai”, e acabava indo.

Professor: Você foi candidata a vereadora e o que mais?

Jacy: Vereadora, candidata ao senado e vice-prefeita, e teve a candidatura pra deputada federal. Então, foram esse aí os caminhos percorridos em termos de candidatura, mas nesse processo todo da atuação política, movimento estudantil,

movimento sindical, partido político, direção de partido, construção de partido, presidenta de partido... Aqui em Cuiabá eu fui a primeira mulher a assumir a presidência do PSB. Enfrentei também barreiras muito duras, até em partidos de esquerda, muito duras, de muitos enfrentamentos.

Professor: A discriminação no partido, você acha que é mais relacionado com o gênero ou com relação às questões étnicas?

Jacy: Na verdade o que era mais explicitado era em relação ao gênero, mais explicitado.

Professor: Mas você acha que tinha também a questão étnica, oculta, ou não? Ao menos no partido de esquerda?

Jacy: Não, isso não era perceptível, não. Nem na questão de gênero, era mais fácil da gente entender, embora as coisas nunca sejam colocadas da forma como verdadeiramente são, tudo velado. Mas a gente já tinha condição de entender tudo isso, de ler tudo isso, e isso fazem com que a gente, as poucas mulheres que se engajam, a gente vai constituindo como se fosse uma rede de proteção também, e têm alguns homens que o seu lado feminista também fala, como diz Caetano: “sua porção mulher” fala também, se tornam aliados e atuam nesse sentido de apoio de fortalecimento, mas isso é muito raro. Porque na hora do “vamos ver”, por exemplo, na hora de uma candidatura, se de fato eu sou importante pra esse projeto todo, na hora do “vamos ver”, na hora da candidatura, você se vê sozinha, eles fazem opção por outras candidaturas. Você tem que se reorganizar, porque a estrutura de partido não é voltada pra apoiar uma candidatura feminina, não é, e tudo isso a gente tem que enfrentar, tem que superar. E a questão da vice-prefeitura, pra você ter uma ideia, eu saí em campanha pro senado, eu não ocupei uma vaga, mas foi considerada uma campanha vitoriosa, foi avaliado assim como a campanha vitoriosa, eu perdi ganhando, isso foi muito positivo essa minha participação nessas eleições de 2002. E como eu tinha uma atuação no movimento negro muito forte em nível nacional, eu sempre participei de todas as articulações nacionais, e a gente tava pautando pra todos os candidatos a presidente a nossa plataforma, a nossa pauta, a nossa agenda para os candidatos a presidente. E o

Lula venceu as eleições em 2002 e nós começamos toda uma articulação nacional pra que transformasse tudo aquilo em política pública, e nesse processo de conversação vai pra São Paulo, vai pro Rio, vai pra Porto Alegre e volta pra Brasília, senta com os representantes do governo de transição e fizemos todo esse tipo de discussão, conquistamos e foi constituída uma comissão nacional, dentro dessa comissão nacional, eu fiz parte, eram cinco integrantes e eu fiz parte dessa comissão nacional, e passamos a dialogar com o governo em transição. Tanto que, quando foi em março, o Lula constitui o ACEPIR. Não tinha planos de sair de Cuiabá e ir pro governo federal, mas até por um reconhecimento nacional e pelo fato de eu ser de um partido aliado, que era o PSB, mas independente do partido ter indicado, foi mais por uma atuação na comissão, eu fui convidada a integrar os quadros da ACEPIR. O partido referendou também porque o partido não tinha uma discussão nacional, eu pautava as discussões na nacional, mas eu não via um comprometimento do partido em relação a isso. E organizamos a secretaria do movimento negro no PSB, fizemos todo o processo de discussão junto ao governo federal, constituímos a secretaria e me elegeram a primeira secretária nacional do partido, e foi uma luta muito grande interna no partido, porque a direção nacional, por mais compreensão que tivesse da causa, ela não era suficiente a ponto de aceitar que tinha que ter organismo, que tinha que ter um acento na direção nacional, essa representação, que isso era tão importante como discutir economia do País, ou que tinha que ter e passar por essa questão de políticas públicas, não tinha essa compreensão. Então foi uma luta interna muito grande e no próprio governo. Eu tive essa oportunidade de ocupar, entrei como gerente na ACEPIR responsável pela formatação da política nacional para quilombos, para as comunidades quilombolas, que graças a Deus foi a primeira política a ser formatada, e logo depois, com quatro meses, eu assumi a secretaria de ações afirmativas da ACEPIR. Em função dessa atuação toda eu achei, bom, saí de Cuiabá, fui pra lá pra Brasília e achei que ia continuar por lá, e aí começa o processo de discussão para as eleições aqui em 2004, final de 2003 e início de 2004, e aí eu fui surpreendida com o resultado de pesquisas que estavam sendo feitas aqui. Primeiro o meu partido me lançou como candidata a prefeita, foi um ensaio primeiro, e os demais partidos, o PSDB, o PMDB e o PT, fizeram pesquisas aqui pra ver qual era o perfil da pessoa que tinha que ocupar a vaga de vice. Os três partidos fizeram e essa pesquisa revelou que esse papel do vice pra população, contrariando as eleições

anteriores, era muito importante pra população. E eu disparei nessa pesquisa, entre todos os candidatos que tinham sido colocados, que eles queriam averiguar o meu que teve maior votação, maior expressão de voto e menos rejeição. E o que também ressaltou nessas pesquisas, que foram qualitativas, o que foi marcante – olha como são as coisas – o que marcou, o que levou a população a me indicar como a melhor candidata a vice foi exatamente essas duas questões, três questões fundamentais: primeiro porque eu era cuiabana, isso ficou muito bem formatado; segundo, eu era mulher e eu tinha uma causa muito bem definida, que era a questão da negritude. Isso me surpreendeu demais, a todos por sinal, os partidos não entenderam como que isso foi colocado assim na qualitativa. Eles ficaram como eu fiquei, surpresa, de tão bem configurado isso, exatamente as duas marcas que eu trago em mim, que me provocaram dores, também estavam me provocando as grandes alegrias da minha vida. O reconhecimento nacional, uma abertura de espaço nesse cenário, profissionalmente abriu espaços também – estranho isso, como que você trabalha essas coisas. E a população da cidade, o povo dessa cidade, reconhecidamente racista, preconceituoso tanto com relação de gênero e de raça, fizeram a opção por mim, por eu ser cuiabana e defender essas duas causas, que eu expressava verdadeiramente esse povo daqui. Isso enlouqueceu, como que pode isso?! Aí eu entendi inclusive que esse trabalho de pesquisa, a disputa dos partidos para me ter como vice colocou a questão racial na nossa cidade, colocou na agenda da cidade isso, tanto que todos os partidos colocaram nos seus programas propostas pra isso e elaborados por nós, em discussão com eles, todos os partidos colocaram. Então foi muito... Esse processo caberia até uma pesquisa pra gente entender melhor tudo isso, aquilo que foi tão rejeitado, a causa de tanta discriminação, de tanta luta, de tanta dor é a que tava trazendo um outro tipo de leitura e um outro tipo de resultado. E aparece explícito em alguns trechos da pesquisa o que as pessoas estavam dizendo sobre isso, mas aí no processo todo de discussão foi que o partido fechou pra que eu ficasse com o PSDB, no processo todo de conversação, de articulação, de negociação. Mas foi isso, e me pautaram pra ser candidata a deputada federal. Eu achava que não era o momento ainda, eu queria “experenciar” melhor essa questão de ser vice, me foi colocado pra escolher uma secretaria e num entendimento, num acordo eu falei que eu queria de fato ser vice, porque, pelo o que eu saiba, pelo registro das histórias, nunca teve um vice de fato, que desenvolvesse um trabalho, uma atuação; ou ele já era designado pra alguma secretaria ou, como

geralmente ocorre, a ruptura de imediato do titular com o vice. Por exemplo: Roberto Nunes ficou só vinte dias, rompeu; Luiz Soares assumiu a secretaria de saúde e se dedicou praticamente só a isso; então eu falei assim: eu quero experienciar o que essa questão de ser vice dentro de um pacto que eu tinha estabelecido com o titular, com o prefeito. E isso me possibilitou estar desenvolvendo as políticas de ação afirmativas na prefeitura de Cuiabá. Se é reconhecido como muito ou pouco, se é pelo menos visto, eu ainda não sei ainda se é, a história quem vai dizer. Mas a gente tem se dedicado, tem feito esforço, comprado brigas grandiosas dentro dessa estrutura da máquina administrativa pra deixar de ser uma política da Jacy ou de alguns seus apenas, e ser uma política pública de fato. Mas a trajetória é essa. Se me perguntar se eu me arrependo de alguma coisa? Arrependo não, não me arrependo, não. Têm alguns que a às vezes, no desabafar entre mulheres negras, mais de quem tá chegando, coisa de principiante, fala assim: “Por que eu nasci mulher?” Nós já passamos dessa fase há muito tempo, mas quem chega já fala assim: “Por que tem hora, por que mulher é assim? Queria ter nascido homem!” E a gente vem com toda essa nossa história pra mostrar que vale a pena, que se influenciou grandemente a gente, não sabemos disso, mas aquilo que nós fazemos, a nossa atuação, tem refletido positivamente na mudança de pensamento das pessoas, na concepção das pessoas. Bom, eu acredito nisso porque, quando deixar de acreditar, eu “largo de mão”, ficar fazendo coisa que não vai levar a nada.

Professor: Acho que tá contemplado. Professora, queria agradecer essa fantástica entrevista, tenho certeza que vai servir pra todas as gerações essa história de superação de uma mulher afrodescendente, de família humilde de Cuiabá, e eu quero crer que a gente possa, desse estudo, contribuir pra todos os estudos atuais da contemporaneidade, e, sobretudo, dos estudos doravante das questões afrodescendentes. Eu agradeço.

Jacy: Obrigada, professor.