

Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Ciências Sociais - ICS

Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC

Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

**Intersubjetividades Constitutivas das Identidades Étnico-Raciais e de  
Gênero nos Espaços Escolares de Contextos Urbanos do Brasil e México.**

Autora: Luciana de Oliveira Dias Matos

Brasília - DF

2008

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Sociais - ICS  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Tese de doutorado

**Intersubjetividades Constitutivas das Identidades Étnico-Raciais e de  
Gênero nos Espaços Escolares de Contextos Urbanos do Brasil e México.**

Tese apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas/CEPPAC da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais (Estudos Comparados sobre as Américas), sob a orientação do Professor Dr. Cristhian Teófilo da Silva (CEPPAC/UnB) e co-orientação do Professor Dr. Antonio Carrillo Avelar (FES-Aragón/UNAM).

**Luciana de Oliveira Dias Matos**

**Brasília – DF, 09 de dezembro de 2008**

## **Banca Examinadora**

Prof. Dr. Cristhian Teófilo da Silva (CEPPAC / UnB – Orientador)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fernanda A. da F. Sobral (CEPPAC-SOL / UnB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nei Clara de Lima (FCHF / UFG)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (FE / UnB)

Prof. Dr. Daniel Schroeter Simão (FAFICH / UFMG)

Suplente: Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa (UCB)

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho às mulheres que contribuem para que eu cumpra meu destino sobre a Terra, amar. Em especial dedico à Dona Fia (in memorian) (minha ancestralidade), à Luciene (minha ibeji), à Andréa (meu presente), à Milena (meu desafio) e à Mariana (minha esperança).*

## Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível graças a pessoas e instituições fundamentais em todo esse processo. Por essa razão, agradeço, em especial:

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, do CEPPAC – UnB, que desde o mestrado confiou em meu trabalho e propiciou acesso a professores e pesquisadores fundamentais em meu processo de formação.

A realização deste trabalho contou ainda com o apoio do CNPq, meus agradecimentos a esse conselho.

A FES-Aragón – UNAM, agradeço pelo espaço e estrutura que possibilitaram a realização das pesquisas necessárias no México.

Ao Professor Dr. Cristhian Teófilo da Silva, orientador desta tese, por ter conseguido ensinar-me algo que extrapola os limites da própria tese. Agradeço pela leitura crítica e respeitosa, pelas sugestões acertadas, pelo apoio logístico, pelo contato com o pessoal da UCB (o que me proporcionou selecionar a segunda escola no DF brasileiro). Cristhian, com você eu aprendi a ler criticamente o que eu escrevia, mas, sobretudo, aprendi a “ler” mais serenamente os olhos de meus interlocutores.

Ao Professor Dr. Antonio Carrillo Avelar, co-orientador desta tese, pelo apoio logístico no México, pela inserção em instituições importantes como a UNAM (FES-Aragón e FES-Zaragoza), a UPN, a UAM, a SEP, às unidades escolares selecionadas para a realização do trabalho de campo no México. *Maestro Tonho, gracias*, por me hospedar e por me apresentar as tortillas, os chiles, o nopal, as tunas, a água de jamaica, Tepito, as pirâmides, enfim “*Mi México lindo y querido*”, e, sobretudo, sou grata pela possibilidade de conciliar tudo isso com um trabalho antropológico denso.

Ao pesquisador Dr. Rainer Enrique Hamel que, pelos caminhos de Michoacán e do respeito ao meu trabalho, me apresentou os *P’urepechas*. E agradeço também aos

*P'urepechas* que, com sua alteridade, me ensinaram a aproximar respeitosamente aquilo que eu pensava daquilo que eu via e ouvia.

Um agradecimento muito especial às escolas do Brasil e do México, onde o trabalho de campo foi realizado. Faço-o agradecendo, em especial: ao corpo discente, docente e administrativo de cada uma das quatro unidades escolares que foram selecionadas para compor o trabalho.

Agradeço à banca formada para apreciar este trabalho, por aceitarem fazer parte do meu “rito de passagem”. Obrigada aos professores Cristhian Teófilo da Silva, Antonio Carrillo Avelar, Fernanda Sobral, Nei Clara de Lima, Daniel Shoroeter Simão, Carlos Lopes e Carlos Ângelo de Meneses Sousa.

À minha família que, por apresentar-se como uma base sólida, permitiu que nela eu encontrasse amparo para os momentos difíceis e alegria para os momentos de pequenas conquistas. Milena, Andréa, Luciene, Mariana, João Manoel, todos os meus irmãos e irmãs, e a minha mãe (*in memoriam*), que nunca me abandonaram, meus mais sinceros agradecimentos pelo companheirismo e amor.

Aos amigos queridos: Waldemir, Eliete, Nisha, Dani Valverde, Adailton e Ritinha, Dani Jatobá, Lauro e Dani Duarte, Pai Aurélio, Cristhian, Aída, Lorena Soledad e María Ramírez que fizeram despertar o que há de melhor em mim e que acreditaram em meu potencial, mesmo quando muitos duidavam. Obrigada pela solidariedade, carinho e cooperação. E aos antigos colegas: France, Mariana Cunha, Mariana Lima, Mireya Valencia, Rosani Leitão, Jean Paraizo, Mônica Aparecida, Camilo Negri, Rogério Araújo, Marilena e Fernando, Nei Clara e Maria Luiza, agradeço por fazerem parte da minha “roda-viva”

Finalmente, agradeço a todas e todos, sobretudo às novas pessoas desse meu novo lugar, que ficaram fora deste pequeno registro de agradecimentos, embora fortemente presentes em minhas lembranças e meus sentimentos sinceros.

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

BR – Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

CEPPAC – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas

CIESAS – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

COPIS – Coordenação de População e Indicadores Sociais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DF – Distrito Federal

DGPP – Dirección General de Planeación y Programación

DIEESE – Departamento Interministerial de Estadística e Estudos Socioeconômicos

DPE – Diretoria de Pesquisas

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EZLN – Ejército Zapatista de Liberación Nacional

FCHF – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia

FES-Aragón – Facultad de Estudios Superiores – Aragón

FES-Zaragoza – Facultad de Estudios Superiores – Zaragoza

GDF – Governo do Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEA – Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

INEGI – Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

INI – Instituto Nacional Indigenista

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGE – Ley General de Educación

MEC – Ministério da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base

MNU – Movimento Negro Unificado

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MX – México

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Pesquisa Mensal de Emprego

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RIES – Reforma Integral de la Educación Secundaria

SEP – Secretaria de Educación Pública

SHIS – Sistema Habitacional de Interesse Social

UAM – Universidade Autónoma de México

UCB – Universidade Católica de Brasília

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPN – Universidad Pedagógica Nacional



## RESUMO

Nesta tese encontram-se discussões sobre quais e como intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero são acessadas pelos indivíduos nos espaços escolares de centros urbanos. Para tanto são apresentadas realidades passíveis de serem compreendidas como elucidativas de situações e processos que informam como performances identitárias são implicadas pela cultura. As realidades de que se fala compreendem contextos escolares noturnos da modalidade de educação voltada para adolescentes, jovens e adultos nos Distritos Federais mexicano e brasileiro. A especificidade da educação para esse segmento da população possibilita que nos deparemos com estudantes minimamente autônomos, mas que, contudo, por muitas vezes abrem mão de suas identidades (étnico-raciais e de gênero) em nome de uma imposição de uma categoria laboral, ou um papel social tal qual o de estudante. Foi nesses contextos escolares que realizamos o trabalho de campo que possibilitou, à luz da teoria, a análise comparada de dados produzidos em cidades de países diferentes. A comparação foi tornada possível devido à identificação de um fenômeno de ordem social geral, qual seja, as intersubjetividades enquanto uma condição das identidades, notadamente, as étnico-raciais e as de gênero. Ao mesmo tempo a comparação é também o que permitiu analisar as metanarrativas selecionadas enquanto elucidativas das identidades. Além da comparação, a interdisciplinaridade permitiu alguns diálogos que ampliaram as possibilidades interpretativas. O que foi demonstrado na tese é que as “posições de sujeito” são consolidadas pelo acionamento de subjetividades que operam na dimensão dos discursos e das corporalidades, conduzindo a performances identitárias. Os indivíduos, ao acionarem elementos que indicam pertencimentos étnico-raciais e de gênero, e os dramatizarem nos espaços escolares, contribuíram para análises explicativas de interações instauradas naqueles espaços. Espaços compreendidos como representativos de uma heterogeneidade cultural em que coexistem alteridades as mais diversas, estas que são portadoras de significados e também com capacidade de significação cultural.

**Palavras-chave:** Identidades, Raça e Etnia, Gênero, Espaço escolar, Centros urbanos.

## ABSTRACT

In this thesis there are discussions about what and how intersubjectivity constituent identities of ethnic-racial and gender are accessed by individuals in areas of urban school contexts. Are presented realities that clarify situations and processes. These processes inform identity as performances are concerned with culture. The research was performed in night school contexts that offer the type of education for adolescents, young adults and in Mexican and Brazilian Federal District. The special education for this segment of the population enables students in the face with freelance. However, these students often open hand of their identities (ethnic, racial and gender) on behalf of an imposition of a labor class, or a social role like that of student. It was in these contexts school that was conducted the fieldwork. The ethnography has a comparative analysis of data produced in cities in different countries. The comparison enabled the identification of a general phenomenon of social order. These phenomena are intersubjectivity, condition of identities, especially the ethnic-racial identities and those of gender. The comparison has also examine the metanarrativas that were selected as the clear identities. Besides the comparison, the interdisciplinary allowed some dialogues. These dialogues expanded the possible interpretations. What was demonstrated in the thesis is that the "positions of subject" are consolidated by the triggering of subjectivities. These are subjectivities in the size of speeches and the body. The subjectivities lead, as well as performances identity. Individuals trigger elements that indicate ethnicity, race and gender. They also dramatize these spaces belonging in school. Thus, they contributed to explanatory analysis of interactions that occur in those spaces.

**Keywords:** Identity, Ethno-racial, Gender, School contexts, Urban center.

## Sumário

Agradecimentos .....	05
Lista de Abreviaturas e Siglas .....	07
Resumo .....	09
Abstrac .....	10
Sumário .....	11
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo I – POR UMA APREENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS TRÂNSITOS IDENTITÁRIOS .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1. Intersubjetividades .....</b>	<b>33</b>
1.1.1. Memórias, Discursos e Corporalidades .....	38
<b>1.2. Trânsitos Identitários .....</b>	<b>44</b>
<b>1.3. Etnicidade e Racialização .....</b>	<b>54</b>
1.3.1. Mestiçagem .....	61
<b>1.4. Gênero: Masculinidade e Feminilidade .....</b>	<b>68</b>
<b>1.5. Culturas Urbanas e Espaço Escolar .....</b>	<b>73</b>
<b>Capítulo II – CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CENÁRIOS DA PESQUISA .....</b>	<b>79</b>
<b>2.1. Brasil e México e seus Distritos Federais: Panorama Populacional dos     Negros e Indígenas .....</b>	<b>82</b>
2.1.1. Negros e Mulheres no DF brasileiro .....	88

2.1.2. Indígenas e Mulheres no DF mexicano .....	93
2.1.3. Jovens e Adultos nas Escolas – Brasil e México .....	101
2.1.3.1. Currículo .....	111
<b>2.2. Sistema Educacional no Brasil .....</b>	<b>116</b>
2.2.1. Educação para Jovens e Adultos (EJA) .....	118
<b>2.3. Sistema Educacional no México .....</b>	<b>120</b>
2.3.1. Educación Secundaria para Trabajadores .....	126
<b>Capítulo III – ETNIA, RAÇA E MESTIÇAGEM .....</b>	<b>131</b>
<b>3.1. A Escola Enquanto Espaço de Performances Identitárias .....</b>	<b>134</b>
3.1.1. Performatizando Identidades Étnico-Raciais – Brasil .....	148
3.1.1.1. Consolidação de Identidades: Empoderamento e Vulnerabilidade .....	164
3.1.2. Performatizando Identidades Étnico-Raciais – México .....	171
3.1.2.1. Silenciamentos e Estigmatização de Signos de Pertencimentos .....	188
<b>3.2. Mestiçagem e Categorias de Híbridação .....</b>	<b>191</b>
3.2.1. Hibridismos em Contextos Urbanos - Chilangos e Candangos .....	198
<b>Capítulo IV – GÊNERO E SIGNOS DE FEMINILIDADE E MASCULINIDADE ...</b>	<b>202</b>
<b>4.1. Performances de Gênero e Signos de Feminilidade e Masculinidade .....</b>	<b>202</b>
<b>4.2. Marcação das Identidades, das Diferenças e dos Trânsitos entre Fronteiras</b>	

<b>Identitárias .....</b>	<b>210</b>
4.2.1. Enunciações Corporais .....	215
4.2.2. Trânsito entre Categorias de Gênero e de Sexualidade .....	220
<b>4.3. Relações de Gênero nas Escolas .....</b>	<b>226</b>
4.3.1. Equidade nas Relações de Gênero .....	234
<b>4.4. Signos de Masculinidades e Feminilidades nos Espaços Escolares .....</b>	<b>237</b>
4.4.1. Masculinidade: Empoderamento ou Vulnerabilidade? .....	242
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>257</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>272</b>
<b>ANEXOS I – FOTOGRAFIAS .....</b>	<b>287</b>
<b>ANEXOS II – DOCUMENTOS .....</b>	<b>297</b>

## INTRODUÇÃO

### **I. Por uma abordagem das identidades étnico-raciais e de gênero**

Com o objetivo de apreender as identidades étnico-raciais e de gênero, foi desenhado o projeto de pesquisa que apresentou como idéia central as interações que acontecem nos espaços escolares de grandes centros urbanos. O espaço escolar, sobretudo aquele em que estão interagindo pessoas jovens, adultas e adolescentes, apresenta uma especificidade no que se refere à consolidação das identidades. As identidades são construídas em contextos de coexistência de alteridades em que se destacam a diversidade de pertencimentos e afiliações; e a pluralidade cultural. Desta forma, há que se pontuar a pertinência em considerar a impossibilidade de “isolar” a escola para a análise. O aprofundamento em alguns temas somente é possível ao considerarmos toda uma heterogeneidade cultural expressa em processos sociais e estilos de vida de dimensão macro que envolve o espaço escolar, este marcado, portanto, pelo contexto urbano. (VELHO, 1973, p.12).

Naquele contexto, embora não somente, a construção das identidades – o que implica em negação, transformação ou afirmação das mesmas – pressupõe correlações as mais diversas. Assim sendo, estão sempre se entrelaçando diversas temporalidades, múltiplas discursividades e diversificados pertencimentos. Outro processo verificado naqueles contextos se refere ao acionamento de intersubjetividades sincrônicas e diacrônicas que contribuem para processos de afirmação das identidades. Enfatizamos que foram esses os elementos selecionados para comporem a temática proposta neste trabalho.

As identidades destacadas para a análise realizada nesta tese, são aquelas que informam sobre os pertencimentos étnico-raciais e de gênero. Para abordá-las foi selecionada

uma produção teórica responsável por leituras críticas acerca da temática proposta, uma literatura que congrega cientistas sociais das mais diversas áreas. Aceito o desafio de apreender teoricamente as identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de grandes centros urbanos, não há como abrir mão da interdisciplinaridade enquanto uma postura e uma perspectiva. Dessa forma, ainda que o meu local de fala esteja consolidado na Antropologia, o intento foi o de fazer dialogar leituras antropológicas, sociológicas, históricas, psicológicas, dentre outras, subsidiando argumentos pela utilização de especialistas em cada uma dessas áreas.

Os pertencimentos étnico-raciais e de gênero, que são tomados como base – muitas vezes biológica – para afirmação de identidades, compõem um conjunto de temas ainda carentes de estudos mais aprofundados nas ciências sociais e humanas. Empreendimentos de pesquisas abordando essa temática podem contribuir para desbiologizar um fenômeno que é naturalizado pelos indivíduos nos instantes da construção de suas identidades. Ressaltamos nestes primeiros momentos que um cuidado tomado foi o de não incorrer em essencialização de categorias conceituais e de análise. A busca foi por assegurar toda a dinâmica, maleabilidade e porosidade que as identidades apresentam em seus processos de instituição pelos sujeitos que a elas recorrem. Importante esclarecer que as identidades, conforme estudadas, oscilam entre dois instantes: um que tende a fixá-las e outro que tende a desestabilizá-las. Assim sendo, as identidades são entendidas como tendentes à fixação, muito embora evidenciem sempre a impossibilidade de realização dessa tendência.

As identidades, sejam elas étnico-raciais ou de gênero, são marcadas pela diferença e são sempre relacionais. É desta forma que posturas que conduzem à estabilização ou à subversão das identidades são passíveis de apreensão para investigação cuidadosa nas ciências sociais e humanas. As posturas de que se fala são performatizadas pelos indivíduos que dramatizam seus pertencimentos no intuito de negociar sua inserção em determinados

espaços. Stuart Hall (2000) afirma que não podemos nos esquecer que os indivíduos que precisam de identidades são aqueles que, por sua diferença, demandam por centralidade em questões de agência (elemento ativo de ação individual) e em questões de política (elemento que destaca a importância da identidade e é capaz de proporcionar uma localização para o indivíduo). (HALL, *Apud*, SILVA, 2000).

A análise dos acionamentos dos signos de feminilidade e masculinidade, ou de etnia e racialização, é fundamental para a compreensão de que as identidades, assim com as diferenças, são sempre algo em construção. As identidades nunca são acabadas e não anulam as diferenças, sobretudo se considerarmos que requerem aquilo que é deixado de fora, aquilo que lhe é exterior. Todavia, são plenamente passíveis de estudos aprofundados desde que capturadas enquanto relacionais e alojadas na contingência. As identidades enquanto práticas de significação são responsáveis pela inserção dos mais variados indivíduos de maneira diferenciada e em contextos diversificados. Concomitantemente elas contribuem para a consolidação dos contextos nos quais se inserem.

## **II. Espaços escolares em grandes centros urbanos**

Os espaços escolares apresentam uma coexistência de alteridades e um sistema de valores que é discursiva e performaticamente instituído. Esse sistema de valores, portador de significados e com capacidade de significação, ao ser analisado pode conduzir a um aprofundamento do conhecimento a partir da atribuição de sentidos que é feita pelo cientista social. Ao fazermos a opção por trabalhar com o espaço escolar estamos optando também por interpretar um “saber empírico”, Max Weber (2001), resultante de uma busca sistemática e intersubjetivamente orientada. Ao lembrarmos desse sociólogo, destacamos a importância da “ação social” weberiana para subsidiar a noção de performances identitárias amplamente



utilizada no decorrer desta tese. Desta forma, é importante esclarecer que para Weber (1991) ação social é toda e qualquer conduta humana dotada de um significado subjetivo que é conferido por quem executa o ato, este que orienta seu próprio comportamento tendo como referencial a ação do outro.

A educação noturna foi selecionada como campo central de observação por estar composta majoritariamente por uma população vulnerável. A vulnerabilidade de que se fala é decorrente das fragilidades (ausência ou atraso) apresentadas no processo de escolarização dos indivíduos em sociedades que valorizam sobremaneira a educação formal enquanto fonte de saber e possibilidade legítima de ascensão socioeconômica. No afã de dar respostas a essa sobrevalorização da educação formal, jovens e adultos que não acessaram ou que interromperam seu processo educacional formal buscam compensar essa “falta” recorrendo a modalidades de educação voltadas para esse público específico. É dessa forma que, tanto no Brasil quanto no México, se recorre a Educação para Jovens e Adultos (EJA) e à *Educación para Trabajadores* enquanto modalidades que atendem a adolescentes, jovens e adultos que apresentam distorção idade/série ou necessitam alfabetizar-se. E foram esses os dois países e as duas modalidades de educação selecionadas para a realização da pesquisa que culminou na produção desta tese.

Esforços, os mais variados, são feitos pelos estudantes no intuito de iniciar ou dar prosseguimento a sua escolarização. Nas narrativas colhidas em campo é unânime a compreensão da necessidade da educação formal, seja para “*seguir adelante*”, seja para “*ser alguém na vida*”. Pautados por esse empreendimento disponibilizam-se a: conciliar (na maioria absoluta dos casos) a escola com uma jornada diurna de trabalho; tentar romper com uma esfera de preconceitos ao assumirem o papel de aprendizes primários, quando são cobrados (por sua idade, sobretudo) a estarem em outro nível da educação formal; empreender esforços – notadamente discursivos e em performances que informam quem são,

de onde vieram e, por meio da educação formal, em que se transformarão – que podem conduzir a afirmação de novas identidades.

Conjugada a essa possibilidade de afirmação de individualidades, de pertencimentos específicos e de características particulares, encontra-se toda a complexidade de um grande centro urbano. Longe de conceber a escola como uma simples representação micro da macro sociedade na qual está inserida, queremos chamar a atenção para o fato de que as escolas que estão localizadas em grandes centros urbanos congregam em um mesmo espaço manifestações socioculturais amplamente diversificadas. Contextos urbanos como os Distritos Federais (DF), tanto o brasileiro, quanto o mexicano, apresentam a potencialidade de aproximar temporalidades, fundir espacialidades e fazer conviver culturas heterogêneas. Um questionamento proposto aqui para a discussão, foi: como são vivenciadas essas manifestações ampliadas e diversificadas de culturas nos espaços escolares? Essa questão apresenta como desdobramento uma outra: em que medida essas vivências contribuem para a constituição das identidades étnico-raciais e de gênero de estudantes que pretensamente já apresentam um “ser” consolidado em outras dimensões e instituições da sociedade como um todo?

A partir dos questionamentos lançados e do panorama até aqui descrito, o empreendimento, nesta tese, foi o de analisar e realizar reflexões sobre uma espécie de cultura escolar. Note-se que estamos falando de uma cultura escolar que acontece nos espaços escolares noturnos de escolas públicas e que oferecem a modalidade de educação para adultos, jovens e adolescentes. Destaque-se ainda que o perfil de alunos mais encontrado nessa modalidade de educação é aquele que apresenta em seu histórico: analfabetismo ou atraso escolar, vulnerabilidade socioeconômica justificada como sendo decorrente da baixa escolaridade, auto-estima comprometida, dentre outros fatores que fragilizam aqueles indivíduos.

### III. Educação e comparação na América Latina

No intuito de aprofundar nas reflexões sobre como algumas categorias conceituais tais como: intersubjetividades, identidades, etnicidade e racialização, gênero, feminilidade e masculinidade, culturas urbanas e espaços escolares, buscou-se a execução desta pesquisa. Para tanto, foram selecionados dois países da América Latina que serviram como campo de investigação, o Brasil e o México. Localizados em pontos extremos da América Latina, tanto o Brasil sul americano, quanto o México situado na América do Norte, apresentam uma modalidade de educação que despertou nosso interesse. A modalidade de educação que está centrada na preocupação com a oferta de educação formal para adolescentes, jovens e adultos encontra nos dois países expressões muito parecidas. No México, a *Educación para Trabajadores* e no Brasil, a Educação para Jovens e Adultos (EJA), são as modalidades de educação que contam com o perfil de estudantes descrito no tópico anterior, e que, portanto, foram selecionadas para a realização da investigação.

No que se refere ao perfil dos alunos da *Educación para Trabajadores* (Mx) e da EJA (Br), além de serem todos adolescentes, jovens e adultos, são majoritariamente trabalhadores que integram o mercado de trabalho formal ou informal. Inclusive é essa a justificativa que apresentam para terem feito a opção por estudar a noite, ou seja, o intuito manifesto é o de conciliar a jornada de trabalho com a necessidade de avançar na escolarização. Contudo, destacamos que por apresentarem uma grande distorção idade/série, sentem-se constrangidos em integrar-se a grupos da educação regular e buscam uma modalidade de educação mais ajustada com sua faixa etária. Majoritariamente pobres, compartilham mais que aulas nos espaços escolares onde se inserem, compartilham também pertencimentos, afiliações, concepções de mundo, estilos de vida, enfim, elementos que podem ser a qualquer momento por eles acionados para a constituição de suas identidades. Nesse sentido, um questionamento motivador para a elaboração da tese foi: quais e como intersubjetividades são acessadas pelos

indivíduos nos espaços escolares e que vão concorrer para a consolidação das identidades étnico-raciais e de gênero? Sobre esse questionamento nos debruçamos durante todo o desenvolvimento da pesquisa e escrita da tese, sempre nos atentando para a compreensão das intersubjetividades como instrumentos de cognição dos indivíduos. (SCHULTZ, *Apud*, WAGNER, 1979).

O trabalho de campo na Cidade do México aconteceu no segundo semestre de 2007 (primeiro semestre letivo, considerando-se que o ano letivo no DF mexicano começa no mês de agosto), nas escolas seguintes selecionadas: a “Escuela Secundaria Nocturna para Trabajadores N° 38 B” e a “Escuela Secundaria Nocturna para Trabajadores N° 16 – Cedros del Líbano”. A finalização da coleta de dados se deu em Brasília / DF – Brasil durante o início do primeiro semestre letivo de 2008 (destacando-se que o semestre letivo começa no mês de janeiro), nas seguintes escolas selecionadas: “Centro de Ensino Fundamental N° 404 – Samambaia Norte”, e “Centro de Ensino Fundamental N° 01 – Riacho Fundo”<sup>1</sup>. A intenção foi de comparar interações acontecidas nessas escolas que indicassem o acionamento de intersubjetividades que colaboram para a consolidação das identidades étnico-raciais e de gênero.

A coleta de dados se deu durante um semestre letivo em cada um dos Distritos Federais dos dois países e compreendeu: a observação participante, construção e alimentação de um diário de campo denso, a identificação dos informantes (interlocutores) principais; e a realização entrevistas em profundidade. As entrevistas em profundidade foram realizadas com interlocutores identificados como importantes para dar respostas tanto aos questionamentos apresentados no projeto de pesquisa quanto àqueles que foram suscitados

---

<sup>1</sup> A realização da pesquisa nessa escola foi possível graças à intermediação do professor Carlos Ângelo – UCB, a quem sou grata. Chamo a atenção para o alto nível de dificuldade em entrar nas escolas brasileiras para a realização de pesquisas. Os professores e administradores são altamente resistentes a essa prática.

em campo. Enfatiza-se que no que se refere às identidades étnico-raciais, foram trabalhadas as identidades negras, no Brasil; e as identidades indígenas, no México. Quanto aos negros e indígenas, os entendemos como grupos diferenciados entre si, contudo, no contexto da América Latina, apresentam reivindicações semelhantes no que se refere a um processo de afirmação de identidades culturais e políticas e também a um processo de marcação de suas diferenças e particularidades enquanto alteridades históricas (SEGATO, 1998). Ainda com o intuito de gerar dados para comparação e contemplar a temática proposta para a discussão, foram observados e relatados o acionamento de elementos de feminilidade e masculinidade nos processos de composição das identidades de gênero nos espaços escolares, tanto no Brasil, quanto no México.

Taylor (2000) recorre a Gadamer para ressaltar que os grandes avanços da compreensão/explicação ocorrem por comparações, além do mais é a percepção de um contexto iluminado por outro contexto, e sua justaposição, que alteram e expandem os limites da compreensão. Esse exercício de conhecimento conduz ao que Taylor chama de “outro-compreensão”, que por sua vez, é uma compreensão mais ampliada também do outro. Em consonância com Roberto Cardoso de Oliveira (1998), entendemos aqui a comparação como algo que está para além de um método, mas que é também uma postura – e uma perspectiva – que possibilitam uma ampliação esclarecedora de horizontes semânticos.

A comparação sistematizada permite discernir e pensar semelhanças e diferenças entre o que se estuda mais detidamente e outros casos, fenômenos, culturas. Além disso, a comparação possibilita ao pesquisador uma análise mais aprofundada das diferenças, o que permite o processo de “tornar familiar, o exótico.” (VELHO, 1978). Evidentemente a equação: familiar = conhecido = próximo = íntimo é constantemente problematizada, de forma que quando empregamos, neste trabalho, termos que remetam a familiaridade e exotismo, não o estamos fazendo de uma forma mecânica, mas considerando a idéia de que

fenômenos ou representações podem ser parte do universo cotidiano do observador, ou não. O intento é desencadear um processo de produção do conhecimento pela utilização de noções como estranhamento e comparação. A partir dessa postura frente ao processo de produção do conhecimento, o pesquisador tem suas pretensões compreensivas/explicativas melhor sistematizadas, ampliadas e asseguradas.

Salientamos, finalmente, a importância da individualização em alguns momentos o que permite identificar as estruturas ou partes equivalentes que devem ser comparadas posteriormente. Outro ponto importante sobre a comparação, e que é destacado por Leonardo Morlino (1994), diz respeito à constituição de um saber específico. A comparação – um aspecto central de todo processo cognitivo já que permite elaborar novas hipóteses de investigação e também explicar determinados fenômenos – possibilita que se alcancem resultados que são de grande relevância. A comparação imprime relevância nos resultados alcançados por auxiliar no exercício de observar, descrever, selecionar e analisar, com mais precisão, particularidades do estudo empreendido, elucidando-o reciprocamente com o que é comparado.

#### **IV. Apresentação da tese**

Os fragmentos que abrem cada um dos capítulos podem ser tomados como equivalentes a idéias geradoras, motivadoras das discussões propostas. São fragmentos que indicam ou um posicionamento, ou uma percepção, ou um incentivo para a escrita, ou ainda um *insigth*. Essas idéias geradoras não necessariamente são discutidas ao longo dos capítulos, mas são entendidas como fragmentos de idéias, de acontecimentos, de leituras que facilitaram as reflexões realizadas. Foram elas que permitiram dar vazão para a discussão mais aprofundada da idéia inicialmente proposta. Metaforicamente, é possível a afirmação de

que os fragmentos selecionados e apresentados nas aberturas de cada um dos capítulos, que podem ser lidos como epígrafes, sem grandes prejuízos, representaram para mim – e espero que representem para o leitor ou leitora deste trabalho – como um sopro de vida no barro que molda cada parte desta tese.

**No capítulo I** foram apresentadas e discutidas as categorias de entendimento, melhor dizendo, as categorias conceituais e de análise, que possibilitam decodificar, descrever e interpretar todo um complexo cultural que se dá nos espaços escolares dos grandes centros urbanos selecionados. Cada uma das categorias de entendimento possibilita algo como a construção de uma ponte compreensiva e explicativa entre o posicionamento da pesquisadora e o fenômeno empiricamente observado. Essas duas dimensões ao fundirem-se conduzem a um panorama compreensivo/reflexivo, o que por sua vez contribui para o avanço do conhecimento. Ressalte-se que o que chamamos aqui de “posicionamento da pesquisadora” é forjado a partir da teoria sistematicamente selecionada e também a partir do viés político e acadêmico, ambos escolhidos ideologicamente.

É fazendo uso das metanarrativas apresentadas e discutidas no Capítulo I, que é viabilizada a decodificação de signos e significados em campo; a seleção de elementos discursivos e performáticos emblemáticos; a análise dos dados coletados; e a escrita e comunicação deste trabalho acadêmico e científico. Destaque-se de antemão que por metanarrativas entendemos as narrativas de narrativas (dentre elas, aquelas que são feitas por esta pesquisadora doutoranda) que são capazes de traduzir e informar sobre o posicionamento teórico e discursivo dos atores envolvidos na investigação social e antropológica.

Um elemento fundamentalmente importante e que permeia o posicionamento teórico e discursivo é a comparação enquanto postura hermenêutica que demanda uma consideração inclusive ao encontro entre a pesquisadora (com seu horizonte teórico e reflexivo) e sujeitos pesquisados. Essa compreensão habilita trabalhar a alteridade de forma intersubjetiva.

Destacamos que nesta tese a comparação apresenta pelo menos três dimensões: 1) A comparação de realidades semelhantes em dois países da América Latina, Brasil e México. O cotidiano escolar da educação escolarizada noturna para jovens e adultos em dois grandes centros urbanos, quais sejam, os dois Distritos Federais, o brasileiro e o mexicano; 2) A comparação entre as noções, narrativas e performances identitárias nativas e as categorias conceituais, e de análise, sociológicas, antropológicas e históricas que foram selecionadas; 3) O próprio encontro etnográfico enquanto evento intersubjetivo e gerador de espaços de comparação. Neste ponto vale lembrar que o estranhamento inicial, transformado em familiaridade e percebido antropológicamente, habilita pensar as alteridades de forma intersubjetiva.

São discutidas compreensões de intersubjetividades que pressupõem o contato. São debatidas concepções de identidades étnico-raciais e de gênero que são performatizadas pelos sujeitos e que apresentam categorias deslizantes, além de orientarem atividades de significação e posicionamentos ideológicos e políticos. E finalmente são instaurados posicionamentos teóricos para que sejam comunicados, nos capítulos seguintes, os resultados das reflexões sobre traços culturais, processos identitários e protagonistas de solidariedade nos espaços escolares.

**O capítulo II** foi elaborado com o objetivo de contextualizar os cenários onde foi desenvolvida a pesquisa. Desta forma, é apresentado um panorama populacional de negros e mulheres no Brasil e de indígenas e mulheres no México. A apresentação se dá, primeiramente, de maneira generalizada, para compreendermos como se inserem essas populações em um contexto nacional e, posteriormente de maneira mais específica, no contexto dos dois Distritos Federais. Em seguida são apresentadas as situações da educação para jovens e adultos nos dois países a partir de dados oficiais visando uma apreensão panorâmica do sistema educacional, em suas modalidades de Educação para Jovens e



Adultos, no Brasil; e *Educación para Trabajadores*, no México.

Importante explicitar, já na introdução deste trabalho, a opção feita não por uma descrição exaustiva dos cenários observados na escola, mas por uma ênfase dada sobre situações de enunciação do “eu” acontecidas nos espaços escolares. Essa opção deveu-se a intenção de capturar representações identitárias para analisá-las enquanto fenômenos de ordem geral e transcultural. O entendimento foi que a partir desta postura, que é também metodológica, asseguramos a apreensão das intersubjetividades como condição das identidades performatizadas pelos sujeitos.

Destacamos que para a descrição dos cenários da pesquisa, além das observações realizadas foram também utilizados dados estatísticos de institutos nacionais. O objetivo foi apresentar uma descrição que informasse sobre o olhar que fora lançado ao campo. Um campo que contém a especificidade de apresentar as mais variadas e complexas manifestações identitárias e uma grande diversificação de elementos culturais. Estes, em constantes disputas por espaços, sobreposição ou eliminação de traços culturais rivais. Os grandes centros urbanos resguardam complexidades manifestas nas interações socioculturais que são vivenciadas. Essas complexidades conduzem a considerações acerca de categorias tais como: interstícios, hibridações, entre-lugares e deslizamentos. Todas essas noções tomadas como capazes de modificar abordagens sobre as identidades.

**No capítulo III** da tese encontram-se as discussões, de maneira mais aprofundada e a partir da leitura dos dados coletados em campo, sobre como intersubjetividades relacionadas a um pertencimento étnico-racial se manifestam nos espaços escolares. Mais uma vez o intuito é comparar, para ampliação das reflexões, vivências de negros no Brasil e de indígenas no México. Um dos questionamentos que motivaram a elaboração desse capítulo foi: Quais e como elementos discursivos, corporais e de memória são acionados pelos indivíduos em processos de constituição das suas identidades étnico-raciais? Como

desdobramento desta questão, apresentou-se a necessidade de uma discussão sobre performances discursivas e corporais, bem como sobre acionamentos de signos de pertencimento étnico-racial enquanto elementos acessados pelos sujeitos nos processos de construção das suas identidades.

A explicitação das facetas perversas do racismo – lidas nas interações e performances acontecidas no ambiente escolar e capturadas nas narrativas dos interlocutores – auxilia na compreensão dos processos de constituição de um ser e da fixação das identidades. Fenômenos como estigmatização de signos culturais e subalternização de indivíduos, são discutidos para que tenhamos uma melhor compreensão dos efeitos do racismo no espaço escolar e fora dele. A partir dessas discussões, buscamos compreender como esses fenômenos contribuem para a construção das identidades étnico-raciais. Identidades que são performatizadas de modo a informar como as lembranças e os esquecimentos, racialmente orientados e mascarados no processo de constituição da memória, ocultam ao mesmo tempo em que revelam, pertencimentos.

**No capítulo IV** foram trabalhadas e aprofundadas algumas reflexões sobre pertencimentos de gênero. O intuito foi fazer dialogar teoria e campo para que conseguíssemos as análises necessárias para uma melhor compreensão e explicação da interface entre sexo, gênero e, em menor proporção, sexualidade. Procurando sempre destacar o caráter sociocultural que essas categorias apresentam, o intento foi o de comparar disciplinadamente interações acontecidas nos espaços escolares do Brasil e do México. A comparação possibilitou ler criticamente as relações de gênero nos espaços escolares de duas grandes cidades da América Latina, quais sejam: os Distritos Federais, do Brasil e do México.

Nesse capítulo explicitamos a compreensão de que enquanto são estigmatizados signos de feminilidade, são valorizados positivamente signos de masculinidade. O

acionamento desses signos pelos indivíduos envolvidos em uma trama cultural qualquer acaba por indicar quais sujeitos serão ou não subalternizados. Um ponto alto nesse capítulo diz respeito à ausência de correspondência lógica, ou natural, embora naturalizada, entre sexo e gênero. Dessa forma, um signo de feminilidade pode ser acionado por um homem, da mesma maneira, um signo de masculinidade pode ser acionado por uma mulher.

Todavia, o que observamos é que quando o fenômeno acima descrito se dá, temos frequentemente elementos de gênero e sexualidade se entrecruzando. Essa aproximação acaba por colaborar para a uma espécie de “rotulação” do indivíduo, que não consegue escapar do subjugo, ou do “desvio ou distorção” de ser homossexual. Nesses casos, o subjugo e a subordinação do indivíduo acontece como tentativa de controle desses possíveis rebeldes, desviantes de relações naturalizadas. Quanto ao formato em que as relações de gênero foram instituídas em todos os cantos do mundo, vale destacar que os homens sempre são apresentados como superiores às mulheres, sobretudo em espaços públicos, de poder e tomada de decisão.

Finalmente, o leitor ou leitora desta tese, podem encontrar, à guisa de conclusões, nas considerações finais, algumas idéias melhor sistematizadas. Chamamos a atenção para a compreensão de que uma conclusão não significa necessariamente resolução de todos os questionamentos ou aprimoramento de todas as idéias. Assim sendo, destacamos que as conclusões aqui apresentadas podem ser lidas como idéias inacabadas, instigadoras de outros e novos debates, e sempre em construção. As intersubjetividades que orientam os processos de construção das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de grandes centros urbanos na América Latina são, ainda, objetos de curiosidade e investigação. E é assumindo esse lugar que buscamos assegurar, dentro das reflexões aqui ensaiadas, toda a complexidade e dinamismo que a proposta de estudo realizada, resguarda.

## Capítulo I - POR UMA APREENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS TRÂNSITOS IDENTITÁRIOS

*Dirijo-me a ti Eu hegemônico, falando do lugar do “paradigma do Outro”, consciente de que é nele que estou inscrita e que “graças” a ele em relação a mim expectativas se criaram, que mesmo tentando negá-las, elas podem se realizar posto que me encontro condicionada por uma “unidade histórica e pedagogicamente anterior” da qual eu seria uma aplicação. [...]*

*Para convencer-te a aceitar esse encontro busquei conceitos (que tu tanto aprecias) para te demonstrar o deslocamento do humano que praticastes em relação a mim, expulsando-me para longe, muito longe, na morada de uma alteridade situada nos confins do não-ser, para além dos Outros que foram admitidos, ainda que com reservas, na sua privacidade. Não falo por despeito ou inveja. Posso viver perfeitamente bem sem ti. Incomoda-me apenas o desconforto das condições de vida que me destinastes que, aliás, só conheci depois de te encontrar.*

*Sueli Carneiro*

Este capítulo primeiro expressa uma preocupação em consolidar o meu local de fala, enquanto cientista social atenta à necessidade de buscar aprofundamento reflexivo acerca de categorias conceituais e de entendimento. O esforço é por estar sempre atenta ao que recomenda Malinowski quando destaca que a “ciência do significado”, que toma a “a cultura como o mais amplo contexto de comportamento humano” (MALINOWSKI, 1975, p.15), deve se pautar pela busca incansável de declarações e argumentações feitas em conceitos. A ênfase é na compreensão de que não é possível uma descrição destituída de teoria. É ainda

Malinowski que afirma que a perícia necessária para o desenvolvimento de um bom trabalho antropológico envolve tanto um trabalho de campo firmado na observação participante<sup>2</sup>, quanto uma densa teorização da cultura. Destaque-se que este último empreendimento se realiza ao selecionar toda uma produção teórica anterior capaz de informar sobre conceitos; capaz ainda de traduzir, e informar ao leitor, o olhar (do pesquisador) que foi lançado em campo no momento de realização da pesquisa; e também capaz de possibilitar uma ampliação das reflexões a partir do estudo das realidades culturais sob condições específicas.

Para conseguir um aprofundamento conceitual e reflexivo acerca de complexos encontros socioculturais, bem como acerca dos espaços intermediários que esses encontros geram, foram selecionadas algumas categorias explicativas capazes de ressaltar especificidades que caracterizem tais encontros socioculturais. Assinalo de antemão que esses encontros socioculturais podem implicar trocas, misturas, coalizões, embates, choques e processos de dominação e controle de grupos humanos por outros grupos humanos em seus momentos de contato. Destaque-se ainda a importância de que as categorias conceituais assegurem seu potencial discriminatório, desta forma, buscando uma coerência entre a temática proposta e a maneira de abordá-la, neste trabalho de tese apresenta-se como fundamental a clareza conceitual em torno de categorias como: intersubjetividades, identidades, etnicidade e racialização, gênero, culturas urbanas e espaço escolar.

Como uma espécie de eixo condutor das reflexões e análises presentes nesta tese o esforço é por entender como se entrelaçam, no espaço escolar de contextos urbanos, alguns elementos discursivos, contribuindo para performances identitárias. Os discursos e corporalidades apresentam-se como uma espécie de emaranhado que suscita consideração sobre as intersubjetividades que cooperam para a constituição das identidades sejam elas étnico-raciais ou de gênero. O objeto de trabalho selecionado pode ser descrito como

<sup>2</sup> Lembremos, ainda em consonância com Malinowski (1975), que observar implica também selecionar, classificar e isolar sempre com base na teoria.

algumas intersubjetividades presentes nos espaços escolares de contextos urbanos e que são detonadoras de processos de construções identitárias. Já neste primeiro momento destacamos que o significado de “construção” baseia-se, congrega, e problematiza pela complexificação, a polaridade convencional entre livre-arbítrio e determinismo.

Estudar intersubjetividades que orientam processos de construções identitárias, demanda uma postura de constante vigilância epistemológica. De acordo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004), a vigilância epistemológica entendida como o ato que permite duvidar de verdades aparentes, conduz a uma subordinação de conceitos, e técnicas, à realidade observada. É essa postura que possibilita testar a validade de categorias conceituais. A partir dessas primeiras noções expostas, a proposta é definir e discutir as categorias conceituais selecionadas para que sejam refinadas, aprimorando o seu potencial explicativo e reflexivo, de maneira parcimoniosa, acerca das realidades estudadas e dos sujeitos que as compõem. Uma definição de categorias conceituais implica também considerar sua existência enquanto metanarrativas que são capazes de explicar narrativas outras, estas buscadas em campo.

A postura metodológica que atravessa a tese e dialoga proximamente com o cabedal teórico selecionado é a etnografia, metodologia por excelência da Antropologia, enquanto um modo de entender as culturas escolares. Etnografar o espaço escolar apresenta-se como uma maneira de “deixar falar” interlocutores que respondem sobre intersubjetividades que orientam a constituição das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar de contextos urbanos. Salientamos ainda, conforme discutido por Roque de Barros Laraia, citando Mauss, que o que a etnografia possibilita é entender a lógica de um sistema cultural, ou de um conjunto de “princípios de juízos e raciocínios [...] constantemente presentes na linguagem, sem que estejam necessariamente explícitos” (LARAIA, 1997, pp.96-97).

Uma abordagem etnográfica do espaço escolar viabiliza uma comparação entre os fenômenos observados e as metanarrativas selecionadas, verificando seu comportamento. Roberto Da Matta, destaca como a história da Antropologia Social é também a história da comparação entre diferentes sistemas que foram percebidos e interpretados como formas alternativas. Assim é que para esse antropólogo a comparação sistemática e criativa possibilita interpretar tipos de encaminhamentos importantes para a união do particular com o universal. A comparação também admite uma consideração plena do “outro”, por ser relacional e relativizadora<sup>3</sup>, habilitando o pesquisador a comparar “eu” com o “outro” e não “eu” com o que “eu penso do outro” (DA MATTA, 1984b, p.26). Para além da comparação “entre” os casos, uma das intenções é a comparação “dentro” de cada caso, objetivando um estudo teórico dos fenômenos sociais.

Dimensões diferenciadas da postura comparada exigem do pesquisador parcimônia no momento de selecionar o que será comparado. Barth (2000) destaca que o ato de selecionar o que comparar deve ser pautado pela consideração das similaridades, das diferenças, da abrangência, da viabilidade, e, por que não, da experiência do cientista, que deve ser capaz de capturar os significados e de atribuir sentidos. Ao dispensar uma atenção especial a essas dimensões da comparação, torna-se possível analisar realidades dos dois países, comparando “dentro” e “entre” casos e conduzindo a uma avaliação analítica constante das metanarrativas selecionadas. A aplicação de um rigor metodológico a essas metanarrativas possibilita testar seu caráter explicativo e verificar seu comportamento referente a um potencial ordenador de lógicas internas aos grupos.

---

<sup>3</sup> Destacamos que sempre que a concepção de relativismo cultural for empregada nesta tese, estamos fazendo referência a algo muito próximo à classificação realizada por Da Matta (1984b), que a apresenta como uma ferramenta de observação da Antropologia, ou uma postura metodológica diante dos sujeitos pesquisados.

Indicar tendências metodológicas e teóricas implica informar ao leitor sobre a seleção de uma forma de “olhar”, “ouvir” e “escrever”, posturas analíticas e, ainda, de campos de discussão sobre as categorias que orientam as reflexões realizadas. O que viabiliza uma consolidação das categorias conceituais para que resistam ao confronto com os dados coletados e as categorias nativas. Por último vale destacar que um refinamento conceitual envolve ainda confirmação ou refutação de hipóteses tais como: as intersubjetividades externadas no cotidiano escolar interferem nos processos de construção de hierarquias responsáveis pela localização diferenciada de sujeitos tanto no espaço escolar, quanto na sociedade como um todo.

Roberto Cardoso de Oliveira (1998) realiza uma reflexão sobre o que considera as etapas mais estratégicas do conhecimento antropológico em que “escrever” um texto constitui-se em algo que está além da exposição de um saber, mas é uma forma de pensar e de produzir o conhecimento enquanto atos cognitivos. Desta forma, o *métier* do antropólogo implica na compreensão de que o olhar, o ouvir e o escrever “além de trazerem em si responsabilidades intelectuais específicas, formam pela dinâmica de sua interação, uma unidade irreduzível.” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p.12), e congregam uma domesticação teórica do olhar do pesquisador; uma significação específica do ouvir; e uma configuração final do produto do trabalho de pesquisa que se manifesta no ato de escrever que é também um ato cognitivo. Destaque-se, mais uma vez, que são indissociáveis essas “etapas” do processo de produção do conhecimento, sendo que quando apresentadas separadamente, como neste trabalho e por Cardoso de Oliveira, essa dissociação deve ser vista como um recurso metodológico que visa assegurar os efeitos de compreensão e análise do processo.



## 1.1. Intersubjetividades

O espaço escolar é tomado neste trabalho como um *locus* em que intersubjetividades são dramatizadas, possibilitando a construção de identidades diversificadas. Não raro essas identidades são responsáveis por uma localização diferenciada dos sujeitos em uma estrutura sociocultural que se apresenta de forma hierarquizada e hierarquizante. Além do mais, o espaço escolar é, por excelência, o lugar onde se exerce enfaticamente tentativas de controle das performances identitárias. Embora esta compreensão esteja presente em toda a tese, vale destacar neste momento que não é somente um conteúdo didático e pedagógico escolar que é ensinado no espaço escolar. Não há como desconsiderar a dimensão do aprendizado das identidades que acontece cotidiana e rotineiramente, sobressaindo-se inclusive quanto ao aprendizado formalizado de conteúdos. Daí falarmos em alguns momentos em cultura escolar.

Revisar uma teoria que compreende reflexões nesta direção implica, ainda, considerar uma “fusão de horizontes”<sup>4</sup> que tem a pretensão de consolidar uma contribuição para a ampliação do conhecimento. Importante esclarecer que a noção de performance, conforme utilizada neste trabalho, e mais detalhadamente no decorrer do trabalho de tese, sugere uma construção dramática e contingente de sentido, o que está em consonância com a concepção de Butler (2003). Esta mesma autora destaca que uma proposição é performativa na medida em que sua enunciação é necessária para que se realize aquilo que é anunciado.

A opção por trabalhar com performativo tem também grande proximidade com a compreensão apresentada por Geertz (1997) sobre a importância de analogias como esta para

---

<sup>4</sup> Segundo Gadamer (1988), a fusão de horizontes tem um caráter objetivo que se deve à possibilidade de uma interpretação intersubjetiva, ou seja, uma interpretação que sempre considera os horizontes do intérprete e do interpretado.

falar das reconfigurações da teoria social<sup>5</sup>. Sobre o drama enquanto metáfora para estudar as ações sociais e que guarda uma relação de proximidade com a noção de performance, Geertz buscando compreender os balineses, assim o descreve: “O drama não é, obviamente, uma farsa, e principalmente não é uma farsa de travestis, embora nele existam elementos de ambas. É uma representação da hierarquia, um teatro do status.” (GEERTZ, 1997, p.96).

Retomando o eixo das discussões pretendidas sobre intersubjetividades, enfatizamos que o contexto em que se dá o encontro entre pesquisadora e pesquisados é etnografado por indicar interlocutores situados em campos semânticos distintos. Destacamos veementemente que a intersubjetividade da investigação possibilita exercitar a comparação, reconhecendo e interpretando saberes (da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados) que são tomados como simétricos, ainda que localizados em campos semânticos distintos. Desta forma, a relação dialógica e a fusão de horizontes são entendidas como uma condição do saber, que envolve uma diversidade de posturas hermenêuticas frente ao campo de estudo.

Intersubjetividade enquanto categoria conceitual apresenta uma ligação disciplinar com a psicanálise em seus processos terapêuticos em que paciente e analista compartilham de um contexto e de subjetividades que, amalgamadas, dão o tom, ou informam sobre todo o processo. Uma sugestão que faz Coelho Junior (2007) é a de que a intersubjetividade é uma sofisticada e ampla orientação que permite olhar e considerar tudo o que acontece com e entre paciente e analista quando estes estão vivenciando o processo analítico. De acordo com o mesmo psicanalista

---

<sup>5</sup> Destaque-se que dentre as possíveis analogias para explicar a ação social, ou os comportamentos que os indivíduos têm em relação às outras, Geertz faz a opção por “texto”. Ler e interpretar a cultura como um texto apresenta-se para Clifford Geertz como a analogia “mais ousada e menos elaborada” (GEERTZ, 1997, p.49). Desta forma, esse antropólogo aceita o desafio de interpretar as culturas como quem interpreta um texto.

O conceito de intersubjetividade tem sido usado para designar diferentes processos ou diferentes aspectos de um mesmo processo, sendo muitas vezes usado como equivalente de conceitos como “relação”, “interrelação”, “interpenetração”, “interdependência”, “interjogo”, “vínculo”, “interação”, “mútua constituição”, “relacional”, “interpessoal” ou “interativo”. (COELHO JUNIOR, 2007, p.2, grifos do autor).

Este autor adverte em outro momento sobre a herança que essa categoria carrega de uma tradição comprometida com as filosofias da consciência e do sujeito, uma advertência e crítica que estão presentes também nas argumentações de Merleau-Ponty (1960) que apresenta a noção de intercorporeidade<sup>6</sup> como alternativa à noção de intersubjetividade. Para Merleau-Ponty (1960) há uma possibilidade radical de compreensão da relação entre o eu e o outro e a intersubjetividade apresentaria limitações ancoradas em uma espécie de consciência intencional, a partir desta percepção o filósofo traz a experiência do corpo como possibilidade de entrar no campo da intercorporeidade e formular, de maneira teórica, uma experiência sensível do mundo. Assim se expressa Merleau-Ponty:

Minha mão direita assistia ao surgimento do tato ativo em minha mão esquerda. Não é de maneira diversa que o corpo do outro se anima diante de mim quando aperto a mão de outro homem, ou quando o olho somente. Aprendendo que meu corpo é ‘coisa sentiente’, que é excitável - ele e não somente minha ‘consciência’. [...] Se, apertando a mão de um outro homem, tenho a evidência de seu ser-aí, é porque ela se coloca no lugar de minha mão esquerda. No aperto de mãos, meu corpo anexa o corpo de outro numa

---

<sup>6</sup> Merleau-Ponty – em seu ensaio “O Filósofo e sua sombra”, de 1959, e cuja versão lida para esta tese está na publicação de 1989 – de maneira metódica e fazendo uma concessão a uma filosofia da consciência, busca demonstrar que a relação do ser humano com o mundo sempre acontece, inicialmente, pela percepção, ou seja, por uma relação direta corpo-mundo. Desta forma, o filósofo afirma que não é possível tocar uma ‘mão-idéia’, ou uma ‘pedra-idéia’, ou ainda um ‘mundo-idéia’, o que se dá de fato é um corpo tocando um mundo. E se o ser humano consegue se pensar enquanto sujeito, somente é possível fazê-lo como corpo vivido, ou ainda como corpo no mundo.

‘espécie de reflexão’ cuja sede, paradoxalmente, é ele próprio. Minhas duas mãos são ‘co-presentes’ ou ‘co-existem’ porque são as mãos de um só corpo; o outro aparece por extensão desta co-presença. Ele e eu somos os órgãos de uma só intercorporeidade. (MERLEAU-PONTY, 1960, pp.212-213, grifos do autor).

Coelho Junior (2007) considera a importância da intercorporeidade apresentada por Merleau-Ponty, contudo admite a importância de se trabalhar com as chamadas “experiências intersubjetivas” por considerar impossível evitar reflexões desse teor tanto na teorização quanto na prática analítica contemporânea. O psicanalista apresenta uma preocupação nova com relação ao filósofo, qual seja: ainda que a noção de intercorporeidade seja importante, é a intersubjetividade que apresenta uma contribuição teórica do que seria a apreensão do “outro” em sua alteridade. Enfatiza ainda que não é necessário que a experiência do inconsciente (intercorporeidade) seja tomada como ontologicamente anterior e determinante da experiência consciente (intersubjetividade) que se possa vir a ter de um outro.

A intenção nesta tese é tomar de empréstimo essa concepção de intersubjetividade considerando inclusive a importância da intercorporeidade, ambas trabalhadas tanto na psicologia quanto na filosofia. O exercício posterior é ampliá-las a partir do diálogo com as ciências sociais, estudando as alteridades enquanto elementos constitutivos de um mundo que pressupõe, inclusive, a minha participação, situando-me enquanto pesquisadora. Para conseguir o refinamento conceitual desejado trazemos para a discussão a Antropologia Interpretativa de Geertz (1989) e sua proposta de interpretação das culturas, em que este antropólogo reforça a intenção de interpretar a realidade e produzir conhecimento.

Muito menos preocupado com possíveis totalidades, Geertz aproxima-se de abordagens intersubjetivistas para sua proposta de produção do conhecimento. Buscando trilhar caminhos parecidos, o conhecimento tal qual o aqui pretendido é construído a partir da

mediação entre as subjetividades do pesquisador (ou do antropólogo) e as subjetividades dos pesquisados (ou dos nativos) em uma espécie de intersubjetividade. A partir desta abordagem os fenômenos culturais podem ser tratados como símbolos interpretáveis e não somente como demonstrativos de códigos e leis. Assim se expressa Geertz ao privilegiar as interpretações como uma forma de acessar as dimensões intersubjetivas e simbólicas da ação social:

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. (GEERTZ, 1989, p.40).

Em consonância com esta compreensão temos, a partir da Sociologia Fenomenológica conforme trabalhada por Alfred Schultz e citado por Helmut R. Wagner (1979) a compreensão de que a intersubjetividade pode ser vista como um instrumento de cognição dos indivíduos, em que estes partiriam de uma perspectiva individual preliminar para uma posterior compreensão dos relacionamentos socioculturais. O que chamamos aqui de intersubjetividades são como “paisagens” que formam uma transversalidade que atravessa pessoas em suas subjetividades, éticas, valores e culturas, informando sobre seus modos de vida, comportamentos, legados sociais e ainda sobre suas formas “de pensar, de agir, de sonhar, de amar etc.” (ROLNIK, 1997 p.25). Destaque-se aqui a fundamental importância de que apreender processos intersubjetivos para analisá-los, à luz da teoria, constitui-se um campo profícuo para a produção do conhecimento. A partir dessas discussões chegamos à compreensão de que analisar processos intersubjetivos contribui para uma compreensão de alteridades, já que aqueles indicam múltiplas dimensões destas.

### 1.1.1. Memórias, Discursos e Corporalidades

Ante a proposta de trabalhar com intersubjetividades, questões associadas a processos de construção do corpo, dos discursos e da memória ganham destaque especial por sua capacidade de informar sobre um encadeamento de fenômenos ligados a um sistema cultural. Dito de outra forma, o que se evidencia aqui é a importância em trabalhar com essas categorias analíticas que viabilizam e contribuem para a consolidação da proposta teórica e também da proposta metodológica. Entender e explicar processos de corporalidades<sup>7</sup>, discursos e memória neste trabalho implicam não somente em optar pela abordagem teórica com a qual se comunicam resultados, mas também em selecionar o “como fazer”.

Melhor dizendo, há que se considerar também a opção por uma metodologia que possibilita selecionar elementos empíricos, conforme performatizados e enunciados pelos indivíduos, que informam sobre as identidades estudadas. Seguimos, portanto discutindo memórias, corpos e discursos enquanto fundamentais para uma compreensão das intersubjetividades que articulam indivíduos e grupos de indivíduos dando sentido, e capturando a lógica (ou o significado) de um sistema cultural.

A memória, enquanto uma dimensão da condição humana, é exposta por meio da linguagem e pode ser manifestada em narrativas. A memória apresenta ainda como correlato o esquecimento. Desta forma, quando nos referimos à memória enquanto categoria de análise, não é somente de lembranças que estamos falando, mas considerando que a memória é seletiva, estamos falando também de esquecimentos. Objetivando assegurar toda a complexidade que envolve a memória, tal qual a entendemos aqui, destacamos que a memória atravessa sentimentos associados a percursos vivenciados em um passado e apresenta também dimensões intersubjetivas que localizam-se no presente.

---

<sup>7</sup> Esclarecemos que corporalidades e processos de construção do corpo são tomados como sinônimos nesta tese.

Proust (2002) preocupado em entender o processo de representar o passado estuda a memória e a desdobra em dois tipos: memória voluntária e memória involuntária. A primeira é a que se encontra à disposição do intelecto, assim expõe Proust sobre a memória voluntária, esta que “não exige de nós mais força que folhear um livro de imagens”:

A memória voluntária, que é sobretudo, uma memória da inteligência e dos olhos, nos dá do passado apenas faces sem verdade; mas quando um odor, um sabor encontrado em circunstâncias muito diferentes despertam em nós, apesar de nós, o passado, sentimos o quanto esse passado era diferente do que acreditávamos lembrar, e que nossa memória voluntária pintava, como fazem os maus pintores, como cores sem verdade. (PROUST, 1971, p.211).

Quanto à memória involuntária, para Proust ela teria a capacidade de romper com a superficialidade da memória voluntária, que estaria no gesto voluntário da inteligência. Este pensador francês entende a memória involuntária como “mais elevada” porque ela, embora seja instável e descontínua e muitas vezes ambígua, condensa lacunas e se constrói com elas. Importante destacar que os sentimentos associados à memória, ou a afetividade que a memória carrega, estão sempre, de acordo com Proust, no presente. O passado é dado a conhecer por uma memória que mescla temporalidades e que irrompem sentimentos associados a um percurso.

Selecionamos esta compreensão por entender que as narrativas coletadas para informar sobre as intersubjetividades que são eleitas pelos indivíduos como elementos importantes na constituição de suas identidades, apresentam traços de memória. Uma memória, que preferimos não adjetivar, mas que conjuga os dois tipos proustianos anteriormente apresentados; que condensa lacunas, instabilidades e discontinuidades; que articula passado e presente, mesclando temporalidades; que é acionada para a constituição das identidades; e finalmente, que pode ser capturada por meio das narrativas.

Quanto às corporalidades, acreditamos que elas podem revelar uma “técnica corporal”<sup>8</sup> capaz de conferir concretude a símbolos e aspirações do grupo que é observado. Nos corpos se inscrevem significados culturais que podem confirmar ou transgredir normas socioculturais preestabelecidas. No processo de complexa construção dos pertencimentos são articulados elementos estéticos, psicológicos e ideológicos, além de sincrônicos e diacrônicos, o que, por sua vez, conduz a uma construção dos corpos enquanto elementos subjetivos. Destacamos que os pertencimentos são construções com uma marcada dimensão sociocultural, sendo que é exatamente esta, e não sua dimensão biológica ou física, a que nos interessa neste trabalho de investigação. Ao considerarmos que os pertencimentos são também construções socioculturais concordamos que são possíveis de apreensão para análise dentro das Ciências Humanas e Sociais e que são também suscetíveis a movimentos de resignificação realizados pelos indivíduos, sobretudo aqueles que precisam de identidades.

Ao buscarmos um distanciamento de posturas que “objetificam” os corpos, nos distanciamos também de uma concepção de corpo como natureza. Marcel Mauss (1974) entende por técnicas do corpo as maneiras pelas quais os indivíduos servem-se de seus corpos nas mais diversas sociedades. Este mesmo autor ressalta a importância de tentar compreender o indivíduo como um complexo que congrega dimensões fisiológicas, sociológicas e psicológicas, em um “tríplice ponto de vista, o do ‘homem total’” (MAUSS, 1974, p.405, grifos do autor) indissolivelmente misturado e tão necessário para uma análise das técnicas corporais.

---

<sup>8</sup> Vale destacar aqui que o que está sendo chamado de técnica corporal é uma expressão coletiva, mas também individual e psicológica, que remete a um pertencimento.



Consideremos que a educação engloba a imitação<sup>9</sup>, embora uma não se reduza a outra; e consideremos também que o ato se impõe de fora, “a criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela” (MAUSS, 1974, p.405). A partir daí, entendemos que a assimilação de corporalidades está associada a atos, ou performances, em uma série de movimentos corporais que são capazes de revelar seqüências de encadeamentos característicos de grupos específicos. Longe de invocarmos uma espécie de determinismo da cultura sobre as corporalidades, estamos somente chamando a atenção para a compreensão de que esses encadeamentos são definidores de uma localização diferenciada dos indivíduos em contextos ampliados. O que estamos afirmando aqui é que, no espaço escolar ou em um contexto mais amplo, os corpos são construídos de maneira a informar – e, neste trabalho de tese, optamos por ler essa informação por meio da performance – o local que ocupam indivíduos, os mais diversos, em uma tecedura social.

Em termos de processos de construção do corpo, freqüentemente questões associadas a normalidades e anormalidades são performatizadas e ainda que consideremos a diversidade de corporalidades, algumas delas adquirem o “estatuto de normalidade, concentrando virtuosidades valoradas positivamente; enquanto os outros [ou as outras, já que estamos falando de corporalidades] são situados à margem do modelo por transgredi-lo, deliberadamente ou não.” (OLIVEIRA, 2004, p.5, grifos nossos). Como desdobramento das indagações, apresenta-se o intento em compreender quais atributos são eleitos como definidores do normal e de seu desvio, e como esses elementos são apropriados pelos sujeitos nos processos de constituição de suas identidades, sejam elas étnico-raciais ou de gênero.

---

<sup>9</sup> Importante elucidar que imitação, conforme está sendo aqui utilizada, está em consonância com a compreensão apresentada por Mauss quando trabalha as técnicas do corpo. Portanto não deve ser reduzida, mas sim ampliada, destacando-se a importância em “estudar todos os modos de adestramento, de imitação e, particularmente, essas formas fundamentais que podemos chamar o modo de vida, o *modus*, o *tonus*, a ‘matéria’, as ‘maneiras’, a ‘feição’.” (MAUSS, 1974, p.411, grifos do autor).

Reafirmamos, mais enfaticamente, a compreensão de que os corpos dos indivíduos são culturalmente construídos e performatizadas linguagens e hierarquias. Judith Butler (2003) ao discutir o feminismo e subversão da identidade e ao compreender o gênero como preso a um corpo e a uma história que condiciona e limita suas possibilidades, assim definiu corpo: “[...] o corpo não é um ‘ser’, mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de uma prática cultural de hierarquia de gênero e heterossexualidade compulsória, [...]” (BUTLER, 2003, p.198). A partir dessa compreensão Butler conclui que o corpo nunca é “plenamente original”, mas os corpos marcados pelo gênero são “estilos de carne”, e os estilos apresentam uma história que, como dito anteriormente, os condiciona e os limita.

Também atrelado a uma historicidade<sup>10</sup>, o discurso apresenta-se como uma categoria conceitual reveladora de intersubjetividades e é estrategicamente interessante neste trabalho por apresentar um potencial analítico, reflexivo e metodológico. Por discurso entenda-se um conjunto de enunciações que distingue um saber específico. Os discursos, como práticas sociais que são, revelam-se à percepção imediata do pesquisador. A partir da análise dessa fonte de sentidos que regula os dizeres dos sujeitos, é possível capturar a existência de uma formação ideológica específica, fundamental para a compreensão das relações socioculturais marcadas por processos de socialização, solidariedades, construção de lugares de sujeito e instituição de hierarquias. Foucault (1966) afirma que as formações discursivas são regularidades observadas em um certo número de enunciações que têm o poder de instaurar verdades.

---

<sup>10</sup> Destaque-se que estamos falando em historicidade de conceitos, ou seja, de uma percepção do conceito como contendo uma trajetória histórica. Embora não seja pretensão aqui construir conceitos, propomos uma reflexão sobre eles, bem como compreendê-los enquanto metanarrativas e, ao mesmo tempo, utilizá-los para comunicar o trabalho realizado. Sempre atenta ao que lembra Foucault (1969, p.61) em “A Arqueologia do Saber” quanto, de forma enfática, afirma que “não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova”.

Consideremos a temática proposta: as intersubjetividades acionadas nas interações que acontecem no espaço escolar que interferem nos processos de construção de hierarquias responsáveis pela localização diferenciada de sujeitos. Para analisar essa temática foram selecionados e isolados discursos específicos, o que habilita uma investigação criteriosa e atenta, inclusive, à existência de procedimentos (internos e externos) de controle e delimitação do discurso. Entender o discurso enquanto poder favorece sua compreensão em duas dimensões: a primeira que apresenta o discurso como tradutor (manifestando ou ocultando) de desejos e aspirações; e a segunda enquanto objeto próprio do desejo. Foucault apresenta a seguinte compreensão, enfatizando que a história não cessa de nos ensinar que “o discurso não é somente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 1999, p.10).

Ao propor trabalhar com identidades faz-se necessário atribuir significados a pontos de encontro entre discursos enunciados, por entender que nesses pontos os indivíduos podem assumir um ser (ainda que temporário), assumir um lugar (ainda que transitório) e assumir uma identidade (ainda que deslizante). É nesses pontos de encontro que os sujeitos sociais enunciam discursos particulares, performatizam corporalidades individualizadoras e acionam memórias sentidas e ressentidas, produzindo e informando sobre intersubjetividades que os constroem enquanto sujeitos portadores de identidades e sobre os quais se pode falar.

Exatamente neste ponto do debate teórico, vislumbra-se a definição de um objeto de pesquisa, que se apresenta como lógico e suscetível de apreensão, qual seja, o sentido dos encontros e dos discursos. A percepção desse sentido, por sua vez, permite a atribuição de significados às intersubjetividades que orientam a constituição das identidades, étnico-raciais e de gênero, nos espaços escolares de contextos urbanos. A interface entre as categorias de entendimento selecionadas, tais como intersubjetividades (memórias, corporalidades e

discursos) e as identidades, indica os passos que devem ser seguidos para a análise. Dito isto, partamos para discussões mais pontuais sobre algumas metanarrativas que contribuem para reflexões sobre os trânsitos identitários, o eixo deste trabalho.

## **1.2. Trânsitos Identitários**

O conceito de identidade tem sido amplamente discutido por teóricos de diferentes campos do conhecimento. Erik Erikson (1968) já discutia fundamentos e epigênese, além de uma ampliação das identidades, apresentando, inclusive, contribuições às questões contemporâneas, tais como feminilidade e étnico-racialidade no que diz respeito aos seus movimentos identitários. Uma das principais contribuições das reflexões desse psicanalista é a compreensão de que as necessidades de sobrevivência, numa época moderna que experimenta fantásticos avanços tecnológicos, têm sugerido imperativamente uma identidade humana mais universal e mais abrangente. O que conduziria, de acordo com suas interpretações, a uma situação de crise das identidades de grupos particulares, estes que Erik Erikson atribui a identidades assentadas em “pseudo-espécies”.

Aquela idéia de que a humanidade tem indicado uma tendência ao acionamento de uma identidade mais universal e abrangente é cabível neste trabalho. Mas não a idéia de crises das identidades, por compreendermos, a partir das observações em profundidade realizadas no campo de estudo para esta tese, que em momentos os mais diversos e variados os indivíduos afirmam, ou acionam, ou negociam suas identidades particulares por crerem na eficiência dessa reivindicação. Não nos esqueçamos de verificar as análises feitas nos capítulos seguintes que chamam a atenção para essa questão que é aqui somente apresentada. Questão essa que gravita em torno da seguinte pergunta: em que momentos, por que e como os sujeitos acionam suas identidades particulares, ou uma identidade mais universal e

abrangente? Por hora continuemos debatendo sobre a categoria conceitual proposta, objetivando seu maior esclarecimento e melhor refinamento.

As Ciências Sociais apresentam compreensões diversificadas do que seja identidade, bem como dos fenômenos que estão envolvidos nos processos de construção identitária, contudo apresentam pontos convergentes. Um desses pontos de convergência encontra-se na advertência de que qualquer tendência à naturalização, cristalização ou essencialização das identidades deve ser evitada, sem perder a compreensão de que as identidades são marcadas pela diferença, além de serem também relacionais e simbólicas. Portanto, ainda que elas estejam sujeitas à dinâmica de sistemas classificatórios, é importante destacar seu potencial de criação e recriação constantes, já que contam com elementos deslizantes. A concepção de que as identidades são marcadas pela diferença, embora esbarre o ululante, subverte uma compreensão de identidades inscritas no signo da semelhança, abrindo espaço para as diversidades de categorias identitárias que transitam todo o tempo.

Stuart Hall (2000) explica as identidades enquanto construções discursivas e efetivação de um colamento, ou “sutura”, do sujeito às estruturas de significação, e sugere que a identificação é uma prática de significação que indica “pontos de apego **temporário** às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.” (HALL, *Apud*, SILVA, 2000, p.112, grifo nosso). O dinamismo, enquanto intrínseco às identidades, é ratificado ao considerar seus aspectos conjunturais, deslizantes, bem como as especificidades históricas nas quais se inserem. Considerado o atual momento em que as compreensões acima descritas orientam os trabalhos desenvolvidos nas mais diversas áreas de conhecimento, faz-se pertinente um exercício analítico do contexto que tem abrigado avanços reflexivos e que toma a identidade enquanto objeto de estudo, bem como dos desdobramentos que esse avanço tem implicado.

Em outras palavras, o empreendimento neste ponto é responder a questionamentos gerados a partir de reflexões sobre tendências conceituais de identidade, fazendo opção por aquelas metanarrativas que se aproximam da acepção que orientará os posicionamentos teóricos adotados na tese. Uma questão pertinente é em que medida a compreensão das identidades, não raro tomadas por pensadores das ciências sociais como capazes de fixar, estabilizar e enraizar o indivíduo, vão sendo problematizadas por exercícios reflexivos. Um movimento que acontece na medida em que se admite cada vez mais a existência de grande dinamismo nos processos de construção identitária, estes que devem ser considerados nos momentos de análise. Formulações teóricas mais elaboradas têm apresentado, na definição de identidade, algumas noções, tais como diferença, porosidade, deslizamento e trânsito, que dizem sobre esse dinamismo.

Para pensar sobre questionamentos como o que fora acima apresentado, discutiremos alguns campos distintos de apreensão conceitual que não apresentam, necessariamente, uma linha evolutiva do ponto de vista cronológico, mas que são tomados aqui como metanarrativas que atravessam o espaço escolar, bem como outros tantos e variados espaços de sociabilidades urbanas. Essas metanarrativas são como posicionamentos teóricos e discursivos que contém um refinamento conceitual acerca da mesma categoria sociológica e histórica sobre a qual nos debruçaremos, qual seja, a identidade. Desta forma, optar por trabalhar com raça, etnia, mestiçagem e gênero implica selecionar metanarrativas com a intenção de verificar em que medida algumas elaborações conceituais estão pautadas nos discursos enunciados nos espaços escolares. Um ponto merecedor de esclarecimentos é a compreensão de que são as enunciações discursivas, dramatizadas pelos indivíduos, que estruturam os sentidos das ações e a atribuição de significados, ambos intersubjetivos, que corroboram para a performatização das identidades.

Fredrik Barth (1998)<sup>11</sup> analisa etnicidade<sup>12</sup>, grupo étnico e identidade contrastiva, e chama a atenção para processos contínuos de dicotomização entre membros e *outsiders* que deve ser expressa e validada na interação social. Barth ao focar aspectos processuais dos grupos étnicos, retira da análise qualquer pressuposta estabilidade das entidades socioculturais identificadas como grupos étnicos. O contato cultural, a interação e a mobilidade das pessoas, possibilitam que os indivíduos lancem mão de suas características simbólicas para a manutenção de sua coesão enquanto grupo. Este autor elege como categoria de explicação uma profunda dicotomia entre ‘nós’ e ‘eles’ na compreensão de grupos étnicos, de forma que ao ponderar sobre as rígidas fronteiras entre ‘nós’ e ‘eles’, assegura uma unidade efetiva do grupo, sendo que a identidade é enunciada nesses espaços. É essa noção da necessidade de diferenciação, enquanto traço fundamental para a instituição de uma identidade étnica nos grupos, que é importante reter nesta tese.

Embora Barth reconheça que há um sistema social englobante capaz de ligar vários grupos étnicos, enfatiza que qualquer vínculo positivo capaz de fazer essa ligação “depende da complementaridade dos grupos no que concerne a certos traços de suas características culturais.” (BARTH, *Apud*, POUTIGNAT, 1998, p.200). Este antropólogo compreende que áreas de articulação entre grupos étnicos que potencializem uma interdependência e uma simbiose somente são possíveis onde há complementaridade. Desta forma, onde a complementaridade está ausente “não pode haver base para uma organização segundo linhas étnicas” (BARTH, *Apud*, POUTIGNAT, 1998, p.200), não havendo, portanto, interação.

Ressalta ainda que caso essa interação aconteça, ela não tem como referência uma identidade étnica. Roberto Cardoso de Oliveira (1998) apresenta uma compreensão

---

<sup>11</sup> *In*: POUTIGNAT, Philippe, 1998.

<sup>12</sup> O autor apresenta a etnicidade como um processo organizacional da sociedade que não pode ser separado, de um ponto de vista analítico, de outras formas de identidade coletiva e destaca ainda a interdependência dos grupos étnicos.

semelhante em ensaios sobre identidade, etnia e organização social. Este antropólogo brasileiro procura dimensionar o significado de fenômenos socioculturais emergentes das situações de confronto entre diferentes etnias situadas no interior de Estados Nacionais. Esses fenômenos, classificados como *etnicidade*, apresentam uma relação muito próxima com a antropologia chegando em alguns casos a confundir-se com a antropologia e conduzindo, inclusive a uma espécie de

reinvenção da disciplina em espaços marcados por antagonismos étnicos, quando deles sequer a disciplina consegue ficar incólume. A esse cenário é que se aplica o termo *etnicidade*, a ser tomado aqui como tendo por referente um espaço social, interno a um determinado país, onde as etnias existentes mantêm relações assimétricas. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p.136, grifo do autor).

Roberto Cardoso de Oliveira (1998), citando Abner Cohen, destaca ainda que assim sendo, a *etnicidade* é uma forma de interação entre grupos culturais diferentes e assimétricos que operam dentro de contextos sociais comuns. Suas reflexões são ampliadas ao considerar que “pelo menos uma dessas etnias desfrutaria de um poder emanado de um Estado, de cuja constituição tal etnia participaria de forma majoritária” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p.136). Estas reflexões são fundamentais para compreender fenômenos socioculturais ancorados nas idéias de identidades étnicas, ou étnico-raciais.

Uma das contribuições apresentadas nesta tese diz respeito à compreensão e explicação dos processos de interação que acontecem nos espaços escolares de centros urbanos e que tem como referencial os movimentos identitários concernentes aos pertencimentos étnico-raciais. Além do exposto, para compreender e explicar toda a complexidade e dinamismo dos centros urbanos tal qual posposto, ou ainda as chamadas “sociedades complexas”, somos desafiados a realizar discussões em que estejam pautadas



temáticas como as até aqui propostas. A multiplicidade de manifestações de pertencimentos, a pluralidade de traços culturais e a diversidade de costumes encontradas nos espaços escolares apresentam-se a nós como instigante, e provoca uma curiosidade levando-nos a concordar com Geertz e “[...]alimentar a idéia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão.” (GEERTZ, p.48-49, 1989).

Compreendido desta forma, são pertinentes reflexões como aquelas empreendidas por Homi Bhabha (2003). Este autor discute a necessidade de forçar os limites do social visando compreender interstícios, interpretando narrativas de intersubjetividades originárias e iniciais e pinçando processos produzidos na articulação de diferenças socioculturais. É nesses lugares em que noções de deslizamento estão presentes, e que Bhabha chama de “entre-lugares”, que se iniciam novos signos de identidade e todas as nuances que eles implicam, tais como negociações de valores culturais, de interesses comunitários, e também iniciativas de colaboração ou contestação. Apropriamo-nos da concepção de Saussure (s/d) e entendemos por signos a relação entre significado e significante, ou seja, entre o conceito e a imagem acústica, e neste trabalho a noção de signo é particularmente útil, sobretudo, por sua capacidade de significar.

O entre-lugar proposto por Bhabha pode ser entendido como resultante de temporalidades não-sincrônicas das culturas nacionais e global (ou globais, caso se considere a “glocalidade” singular de cada ponto na rede de fluxos globais) que abrem um espaço cultural, ou um “terceiro espaço”, no qual as diferenças podem ser negociadas ou traduzidas. Não é demais destacar que as identidades performatizadas pelos indivíduos, como práticas enunciativas – tradutoras de atividades de significação e produtoras de antagonismos e articulações culturais – podem ser ainda tomadas como objeto de reflexão e análise e suscetível de atribuição de sentido.

Performatizar discursivamente processos de identificação, a partir das subalternidades, ou a partir dos sujeitos englobados, produz, na contemporaneidade, uma ambivalência. Essa ambivalência faz com que os sujeitos ao mesmo tempo em que reivindicam um pertencimento capaz de incluí-los em contextos socioculturais e políticos como portadores de direitos, provoquem fissuras nas políticas de oposições binárias e rígidas das identidades. Estaríamos falando de um processo de desconstrução da subalternização transformando-a em relação de reciprocidade em que acontece uma espécie de mudança de paradigmas de entendimento e de ação a partir da constituição das identidades? Somente com o desenvolvimento da tese poderemos pensar melhor sobre essa questão, por hora adiantamos que, em geral, em momentos em que se introduz o inusitado, o inesperado, acontece uma exigência de mudança de reflexão, bem como a consideração de elementos inovadores.

Com relação às subalternidades<sup>13</sup>, destacamos que estamos fazendo referência à produção de identidades que se apresentam como interiorizadas, ou ainda que se constroem e são enunciadas pelos indivíduos a partir de uma perspectiva do “colonizador”. Esclarecidas essas compreensões, torna-se possível a afirmação de que os fenômenos identitários apresentam como característica central um deslizamento contínuo de categorias. Esta característica dos processos identitários, tomada enquanto postura analítica, inviabiliza qualquer tentativa de interpretação que esteja ancorada em idéias essencializadoras ou naturalizantes das identidades.

---

<sup>13</sup> Importante informar que o avanço dessas reflexões foi alcançado a partir das discussões realizadas em reuniões regulares relacionadas ao projeto de pesquisa: *Migrações, Fronteiras e Trânsitos Identitários*, vinculado à linha de pesquisa: *Cultura e Identidade*, sob a coordenação da professora Dr<sup>a</sup>. Mireya Suárez no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília - CEPPAC/UnB, registrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir do ano de 2003. Àquele grupo de discussão meus mais sinceros agradecimentos.

Chamamos a atenção para a compreensão de que os indivíduos que reivindicam identidades, ou, melhor dizendo, e como afirma Frantz Fanon (1983), os indivíduos que acionam processos de identificação têm como local de fala a subalternização, em que há espaço para a fixação de estereótipos. A compreensão aqui é de que o sujeito que aciona uma identidade é o sujeito que se pensa e se situa – ou ainda que é pensado e situado, já que a identidade requer o exterior que a constitui – como subordinado, nos termos de Fanon (1983); ou como sujeito englobado, nos termos de Dumont (1992). O que se destaca aqui, pensando em contextos contemporâneos em que a descentralização e o deslocamento dos sujeitos é um desafio reflexivo constante, é que é na re-articulação da relação entre sujeitos e práticas discursivas que questões relacionadas às identidades são re-instauradas e aparecem plenas de sentido e como suscetíveis de atribuição de significados.

Importante salientar que as identidades são processos nunca acabados, estão sempre sujeitas a uma historicidade. E também que um fechamento desses processos é performatizado e enunciado pelos indivíduos ao reconhecerem uma origem comum ou ao compartilharem características com grupos ou pessoas, gerando uma solidariedade ou uma fidelidade. Contudo, ao analisar as performances e os enunciados identitários é fundamental a compreensão de que essas práticas de significação estão em constante processo de mudança e transformação. Desta forma, “embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença.” (HALL, *Apud*, SILVA. 2000).

Aos argumentos que apregoam uma crise das identidades, ou mesmo a sua inexistência, é suficiente o contra-argumento sobre as múltiplas identificações que ordenam enunciados e atividades de significação. As narrativas culturais possibilitam a tradução de deslizamentos de categorias identitárias e faz-se necessária uma revisão de agências e

posicionamentos de grupos subalternizados e de seus desdobramentos em ações políticas. Roberto Cardoso de Oliveira (1999) chama a atenção para o fato de que as identidades apresentam situações de ambivalência e nem por isso significa que estejam em crise, mas que contêm dimensões que articulam uma concretude empírica e uma virtualidade que devem ser consideradas nos momentos de análise. Ainda sobre as identidades, na perspectiva deste antropólogo, é importante considerarmos que

Quando, em sua movimentação no interior de sistemas sociais, os caminhos de que se valem levam-nas a viverem situações de extrema ambivalência. São seus descaminhos, ainda que não necessariamente equivocados, pois em regra tendem a ser os únicos possíveis - conjunturalmente possíveis -, na medida em que o processo de identificação pessoal ou grupal chega a estar mais condicionado pela sociedade envolvente do que pelas “fontes” originárias dessas mesmas identidades, sejam elas consideradas como “coletividades” (Talcott Parsons), ou “identidade de grupo básico” (Harold Isaacs) ou, ainda, “identidades totais” (Ali Mazrui). (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1999, p.2, grifos do autor).

O sujeito - mesmo o pós-colonial que se inscreve em uma geografia do mundo de forma a problematizar constantemente as noções de espaço e de sujeito - não é indeterminado. Certo é que não é adequado tomá-lo a partir de estratificações essencialistas, contudo não há como desconsiderar que esse sujeito em algum momento enuncia: “Eu sou”. Reflexões sobre espaços de existência e seus processos de identificação, ou de construção de posições de sujeito, implicam em reflexões sobre narrativas culturais de fenômenos contemporâneos e em discussões sobre cultura como significação. Ora, as identidades, desta forma, fazem jus à compreensão apregoada por muitos (BUTLER, 2003; CANCLINI, 2003; HALL, 2003; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000; BHABHA, 1998, dentre outros) de que este é um fenômeno sociocultural e político que apresenta (des)caminhos e que é dinâmico,

híbrido e deslizante, e passível de ser tomado como objeto de estudo das ciências sociais e humanas.

Há uma modificação e uma ampliação na abordagem conceitual das identidades a partir de estudos que consideram os entre-lugares, os interstícios, as hibridações e os deslizamentos. Canclini (2003), por exemplo, destaca que hibridação seria um desses termos que modifica as abordagens sobre identidade. Assim sendo, para este estudioso da modernização nos países da América Latina, entender hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p.XIX) significa rever conceitos antes tomados de forma mais rígida. Falar de identidades na contemporaneidade implica considerar um complexo cenário que problematiza de maneira corrosiva estruturas fixadas em pares de oposições convencionais e binárias. E a hibridação aparece para Canclini como um instrumento conceitual capaz de dar conta das mudanças desencadeadas pela modernização e a expansão urbana e também dos “processos simbólicos atípicos”.

As narrativas culturais, a partir dos processos de construção dos corpos e dos discursos, que dramatizam identidades, têm como enfoque teórico concepções que consideram processos dinâmicos de hibridação, de fronteiras, de interstícios e de entre-lugares. Enfatizamos que são esses processos que permitem capturar nos discursos sua dramaticidade, coerência e eloquência para que sejam interpretados. Bhabha nos lembra que “É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural, são negociados.” (BHABHA, 1998, p.20). Este mesmo estudioso indo-britânico destaca que, seja através dos antagonismos ou através das afiliações, os termos de um embate cultural são produzidos sempre performativamente.

### **1.3. Etnicidade e Racialização**

Se o conceito de “raça” é relativamente recente na história da humanidade, sendo amplamente aplicado a partir do século XVI e significando por muito tempo “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum” (BANTON, 1994, p.264), as teorias biológicas sobre “raça” são mais recentes ainda. É a partir do século XIX que ganham destaque teorias poligenistas que incluem a noção de “raça” para designar espécies de seres humanos distintos tanto física quanto mentalmente. O mesmo Banton assinala que essas teorias perdem força no início do século XX e passam a significar “subdivisões da espécie humana distinta apenas porque seus membros estão isolados dos outros indivíduos pertencentes à mesma espécie” (BANTON, 1994, p.264).

A partir da Segunda Guerra Mundial, indo ao encontro de preocupações e iniciativas da UNESCO, cientistas de todo mundo concluem que diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, bem como diferenças intelectuais, morais e culturais não podem ser diretamente atribuídas a diferenças biológicas. A orientação geral versou sobre a imprescindibilidade para que sejam considerados os condicionantes ambientais e socioculturais nas explicações sobre as diferenças entre grupos humanos. Todos esses movimentos compreensivos e explicativos de raça apontam para a necessidade de considerar uma historicidade do conceito.

Antônio Sérgio A. Guimarães (1999) afirma, com muita propriedade, que o conceito de raça somente faz sentido se inserido no âmbito de uma ideologia ou de uma teoria taxonômica, que esse autor chama de racialismo, de forma que não corresponde a nenhuma realidade natural. Para esse autor, raça

No seu emprego científico, não se trata de conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, mas de um conceito que ajude o

pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais. [...] Não é necessário reivindicar nenhuma realidade biológica das “raças” para fundamentar a utilização do conceito em estudos sociológicos. (GUIMARÃES, 1999, p.29).

Ao seguir as orientações suscitadas por essas reflexões, propomos discutir mais cuidadosamente processos de construção identitária em que noções de raça encontram-se – discursiva, performaticamente e de maneira intersubjetiva – presentes. O espaço escolar de centros urbanos é permeado por ideologias, as mais diversas, sendo que muitas delas apresentam como eixo condutor predileções ou rechaçamentos raciais. Em que circunstâncias elementos raciais são acionados para construção das identidades? E em que medida essas intencionalidades ideológicas colaboram para a consolidação de “identidades deterioradas”, utilizando termos de Goffman (1982)? São algumas questões a serem analisadas de maneira mais aprofundada no capítulo III desta tese. Para alcançar tal empreendimento, partamos para uma tentativa de refinamento conceitual contando com o auxílio de metanarrativas que indicam formulações avançadas e que auxiliam nos exercícios analíticos propostos a partir da investida etnográfica realizada.

Aníbal Quijano (2002) concentra suas análises na modernidade e discute a colonialidade<sup>14</sup> do poder como a base universal de dominação política que gravita em torno de uma classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça. Informa ainda que essa idéia não tem história conhecida antes da América, que Quijano apresenta como originada perante uma “referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e

<sup>14</sup> Aníbal Quijano discute colonialidade e colonialismo equanto fenômenos e questões diferentes. Ainda que os termos estejam relacionados já que a colonialidade do poder não seria possível sem o colonialismo imposto ao mundo a partir do final do século XV, o autor informa que “o ‘colonialismo’ não se refere à classificação social universalmente básica que existe no mundo há pouco mais de 500 anos, mas à dominação político-econômica de alguns povos sobre outros e é milhares de anos anterior à colonialidade.” (QUIJANO, 2002, p.25).

conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.” (QUIJANO, 2005, p.228). A classificação social baseada na idéia de raça constitui-se “a profunda e perdurável expressão da dominação colonial” (QUIJANO, 2002, p.4). Fenômeno que acontece ao mesmo tempo em que essa classificação social outorga legitimidade às relações de dominação impostas pela colonização. mestiços, enquanto uma categoria social, e identitária, assim como negros e índios, está fundamentada em idéias de raça. E até mesmo espanhol, português, europeu que indicavam uma procedência geográfica, a partir da colonização adquirem uma conotação racial.

O processo histórico analisado por Quijano demonstra a trajetória da raça e da identidade racial sendo deslocada para uma classificação social – na qual estão presentes relações de dominação, hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes a cada uma das identidades sociais produzidas – e “com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como característica emblemática da categoria racial.” (QUIJANO, 2005, p.229). Desta forma, passam a fazer sentido algumas noções como “raça colonizada”, à qual foram sendo conferidos estereótipos e estigmas que legitimavam as relações de dominação que foram impostas pela conquista.

No início do século XX, com a interferência da antropologia cultural produzida por Boas, o discurso do racismo científico é rasurado e a separação entre raça e cultura favorece uma espécie de reinvenção de identidades mestiças, inclusive na América Latina. Naquele momento histórico “os europeus, norte-americanos e latino-americanos estavam descobrindo que o mundo estava povoado por poucas raças, muitas mesclas e um sem número de culturas [...]” (IANNI, 1993, p.23). Essas concepções, que num primeiro momento desestabilizariam raça enquanto categoria explicativa, não retiram a importância em discutir raça como uma noção que orienta ações individuais e coletivas, ainda hoje. Além disso, o problema racial



persiste século XX afora, adentrando no século XXI, por meio do preconceito racial. O preconceito racial se expressa nas posições hierarquizadas, socialmente construídas e materialmente determinadas, tendo como base noções de raças. Com tudo isso, o que notamos nas produções acadêmicas, sobretudo daqueles que refutam a utilização do termo, é uma espécie de mudança retórica e conceitual que faz com que raça seja tomada enquanto etnicidade.

A Revolução Mexicana de 1910<sup>15</sup> é peça fundamental para a compreensão de uma espécie de reinvenção do conceito de raça, bem como da gestação do conceito de etnicidade que marca sobremaneira o pensamento social latino-americano. Aquela revolução permite evidenciar a participação de exércitos de camponeses índios e mestiços. Essa participação efetiva que está registrada nos jornais da época é mais tarde expressa na arte nacionalista de muralistas mexicanos tais como Diego Rivera e Orozco, dentre vários outros. O que evidencia segundo leitura de Martínez-Echazábal, uma aproximação entre estética e política em um ato de “penetração” que “prepara o terreno para a subsequente teorização do conceito de raça enquanto etnicidade na escrita latino-americana” (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p.110).

Na passagem de raça para etnicidade, ou cultura, é muito comum uma simples transposição de idéias para uma palavra diferente. Desta forma, a cautela e a vigilância

---

<sup>15</sup> A Revolução Mexicana de 1910 foi um movimento popular armado, anti-imperialista e anti-latifundiário, iniciado no México, por conta da ditadura do burocrata positivista General Porfirio Díaz. A Revolução Mexicana de 1910 contou com a participação intensa de povos indígenas que assumem a linha de frente de várias batalhas. O porfiriato que caracteriza essa ditadura perdurou de 1876 a 1911. Vale destacar que o movimento revolucionário possuía pelo menos duas dimensões: os camponeses do sul, liderados por Emiliano Zapata, que invadiam e incendiavam fazendas e refinarias de açúcar, ao mesmo tempo em que organizavam um exército popular. E ao norte, o movimento camponês que foi liderado por Pancho Villa e que também defendeu a reforma agrária. No ano de 1917 é promulgada a nova constituição que foi considerada extremamente progressista e que assegurou direitos sociais e coletivos de trabalhadores, ainda que os movimentos revolucionários se estendessem até a década de vinte.

epistemológica são necessárias, objetivando não tomar a raça biológica travestida de etnicidade ou cultura, daí fazermos a opção por utilizar o termo étnico-racialidade para indicar esse esforço de escapar da redução ou simples transposição que um dos conceitos isoladamente pode resguardar. Além do mais a opção pelo termo étnico-racialidade favorece a comparação entre realidades no Brasil e no México, considerando-se que enquanto no Brasil prevalece mais fortemente a noção de raça nas referências que se faz aos negros, e no México impera a noção de etnia ao serem discutidas as questões indígenas.

Antes de seguirmos com as discussões, vale um breve parêntese para ilustrar o que está sendo dito sobre a passagem conceitual de raça para etnia. Para tanto destacamos, no Brasil, a obra de Gilberto Freyre (1989) que apresenta uma opção pela utilização de categorias conceituais como cultura e etnia, em uma perspectiva pretensamente culturalista, quando, de fato, se fala em raça, notadamente em sua dimensão biológica. Assim se expressa Gilberto Freyre ao explicar a formação da sociedade brasileira que ele caracteriza como agrária, escravocrata e híbrida:

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos **trópicos**, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de **povo indefinido entre a Europa e a África**. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana fervendo sob a europeia e dando um acre requieime à vida sexual, à alimentação, à religião; **o sangue** mouro ou negro correndo por uma grande população brancarana quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura. (FREYRE, 1989, p.5 – grifos nossos).

O que pode ser notado na passagem citada é a compreensão de Freyre de que a mistura<sup>16</sup> entre as raças que aconteceu no Brasil, e que tem como impulsionador uma “predisposição” portuguesa, contribui para a constituição de um povo superior, o brasileiro. Note-se também que os elementos utilizados em sua explicação apresentam fortes apelos à geografia (os trópicos, Europa e África) e à biologia (sangue), o que, em nossa compreensão, demonstram um entendimento de raça biológica, localização geográfica, etnia e cultura não somente como inter-relacionados, mas como sinônimos. Finalmente<sup>17</sup> destaque-se que uma percepção da fusão entre raças na constituição de um “povo superior”, não difere, mas somente aloca-se no pólo oposto, de uma concepção da fusão entre raças como formadora de um “povo degenerado”. Assim sendo, a perspectiva explicativa, conforme a apresentada por Freyre, não pode ser tomada como culturalista, mas como coincidente das teses racistas que predominam no século XIX e início do século XX, como as de Oliveira Viana<sup>18</sup>.

Um dos desafios nesta tese é o de entender como se entrelaçam, no espaço escolar de contextos urbanos, alguns elementos discursivos, fazendo gerar espaços intersubjetivos que colaboram para a constituição das identidades étnico-raciais. A étnico-racialidade é entendida como um fenômeno que articula pertencimentos étnico-raciais ligados a uma cultura específica, e também uma construção mental que expressa a experiência de dominação

---

<sup>16</sup> Salientamos que quando Freyre fala de miscigenação, ou utilizando palavras do próprio ensaísta, de “confraternização das culturas”, está fortemente ancorado na compreensão da miscigenação como intercuro sexual entre indivíduos de raças diferentes. Ou seja, brancos europeus, índios nativos ou negros africanos dando origem ao brasileiro, um povo com a forte “vantagem da miscigenação”, se não fosse a “ação da sífilis”, “doença por excelência das casas-grandes e das senzalas”. (FREYRE, 1989, p.47).

<sup>17</sup> Uma crítica mais detalhada a Freyre pode ser observada em OLIVEIRA, Luciana de D. M. Dissertação de mestrado, defendida em 2004, no CEPPAC/UnB.

<sup>18</sup> Oliveira Viana via a entrada de imigrantes europeus no país com grande entusiasmo nos anos de 1920, já que representava uma possibilidade concreta de melhoramento da sociedade nacional pela miscigenação com o componente branco, capaz de oferecer às “raças inferiores” (negros e índios) capacitação e aprimoramento físico, psicológico e moral. Para mais detalhes sobre o racismo científico, bem como sobre a ideologia do branqueamento, ver: Viana, 1933.

colonial. A racialidade, conforme discutida por Walter Mignolo (2005), representa “o ponto de articulação do imaginário construído no – e a partir do – circuito comercial do Atlântico [...] Foi com – e a partir do – circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude.” (MIGNOLO, *Apud*, LANDER, 2005, p.80). Destaque-se, mais uma vez, que é sobre a base da idéia de raça que as populações da América são classificadas, é esse o elemento constitutivo fundacional das relações entre conquistadores e conquistados nas Américas em que “uma supostamente distinta estrutura biológica [...] situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p.228). Daí a importância em apreender essas noções que contemporaneamente orientam ações individuais e coletivas nos mais variados grupos e nas mais diversas sociedades latino-americanas, embora não somente.

Pensar etnicidade e racialização conduz a reflexões que apresentam desdobramentos que demandam um exercício reflexivo e analítico complexo que considere contextos diferenciados e diferenciadores. Uma importante implicação desses exercícios mentais aqui discutidos são os encontros, fusões, choques, embates, entrelaçamentos, exclusões, espoliações, empréstimos, dentre muitos outros, que acontecem entre étnico-racialidades distintas. Sigamos então para a compreensão das mestiçagens enquanto expressão desses hibridismos acima citados e também enquanto categoria conceitual pertinente neste trabalho. Sua pertinência se refere tanto à sua capacidade de dizer sobre os hibridismos, quanto ao fato de orientar ações nas interações que acontecem nos mais variados espaços, inclusive os escolares, situados em contextos de grandes cidades latino-americanas, tais quais as capitais do Brasil e do México.

### 1.3.1. Mestiçagem

A mestiçagem, ou as misturas acontecidas a partir dos encontros culturais, sobretudo aqueles que têm seu instante inicial localizado nos momentos de colonização ibérica nas Américas<sup>19</sup>, tem sido objeto de interpretações diversas. Podem ser destacadas pelo menos duas importantes vertentes ideológicas da mestiçagem, indicativas de posturas ligadas ao racismo científico: a) uma primeira que sugere a eliminação, ou supressão, de uma população por outra, já que o encontro desencadearia processos de enfrentamento, opressão e dominação de um grupo sobre o outro; b) e uma segunda vertente que prestigia com muita ênfase noções de troca, de complementaridade, enfim noções que indicam um encontro entre culturas que resultaria em sujeitos mestiços superiores a suas “matrizes originais”.

A mestiçagem tem sido lida como acontecendo no plano cultural, biológico e lingüístico e ainda que não seja possível reconhecer elementos puros, há a percepção de uma fusão de traços diacríticos que se aproximam de forma contrastante e culmina na sobreposição (ou dominação) de um elemento sobre o outro. Esse conceito indica mistura a partir de encontros e pode apresentar argumentos mais fortemente centrados em uma perspectiva cultural, lingüística ou biológica, todavia é a idéia de troca a mais característica dessa categoria conceitual e de significação.

Se no plano da biologia a mestiçagem é entendida como a fusão de caracteres fenotípicos diferentes em um mesmo indivíduo, na dimensão da sociedade e da cultura a mestiçagem implica em hibridação de símbolos e significados culturais que incidiriam na organização de um eu, desencadeando um processo de construção identitária. É nesta segunda dimensão que se concentra nosso interesse e a necessidade em responder a

---

<sup>19</sup> Para Stutzman (1981), a mestiçagem é anterior à colonização das Américas, contudo a mestiçagem acontecida a partir da colonização americana não admite uma valorização dos índios contemporâneos que são tomados como vestígios do passado, não evoluídos.

questionamentos tais como: quais elementos são acionados para a construção de identidades habilitadas a acessarem signos e significados culturais diversificados que não se restringem a uma compreensão bipolar associada a uma pureza relativa ao pertencimento?

Para melhor entendermos a hibridação na dimensão da cultura pensemos no sincretismo religioso que ao incorporar elementos da religião católica aos rituais de origem africana, modifica, altera, enfim torna os símbolos religiosos mesclados. Estes passam a operar obedecendo a um *ethos* religioso diferenciado, que não é nem um nem outro dos fenômenos iniciais e que, todavia, guarda elementos de um e de outro. Será sobre este ponto que nos deteremos no intuito de compreender em que medida signos e significados culturais mesclados orientam processos de construção identitária em indivíduos que vivem em contextos urbanos. Um contexto que, de acordo com Canclini (2003) apresenta, além de uma diversidade fantástica, altos níveis de fragmentação.

A mistura é analisada também no plano da linguagem, em que a crioulização constitui-se o termo definidor das miscelâneas lingüísticas, sobretudo as que ocorreram no continente africano a partir dos processos de colonização européia. Esse termo, crioulização, tem sido empregado pelos lingüistas “para se referir a um tipo de compromisso lingüístico cujo resultado é a emergência de uma língua crioula – a língua nativa de uma comunidade de fala cuja origem é um *pidgim* ou um jargão”<sup>20</sup> (TRAJANO, 2003, p.2). A natureza dinâmica da língua recebe especial atenção nos estudos sobre a linguagem em que são considerados os processos de crioulização, que possibilitam sua compreensão não apenas como um bloco monolítico.

---

<sup>20</sup> O *pidgim*, língua auxiliar, surge para suprir necessidades básicas de comunicação entre falantes de línguas distintas que estão em contato. Trajano (2003) apresenta como exemplo de surgimento de *pidgins* a história da expansão européia nos vários cantos do mundo. A chegada dos portugueses na África Ocidental a partir da segunda metade do século XV, por exemplo, em que foram produzidos espaços de contato entre falantes de línguas diferentes, como português, *manjaco*, *wolof*, *mandinga*, dentre várias outras.

Bonfil Batalla (1987), ao analisar os resultados dos encontros acontecidos na cultura mexicana, altamente marcada pelas misturas, enfatiza que a cultura ocidental exclui e nega toda uma cultura meso-americana, havendo, portanto, uma interpenetração que caracterizaria duas civilizações que estão em choque. Desta forma, em um plano civilizacional, não é a fusão que se apresentaria como resultado do encontro, mas processos de negação de culturas que são subalternizadas em empreendimentos de destruição daquilo que o autor chama de “México profundo” e que apresenta como substrato os indígenas. Ainda que se considere a possibilidade de insurgência do grupo subalternizado, ou, utilizando termos do próprio Bonfil Batalla, ainda que se considere a capacidade de “resistência” dos índios que buscam na profundidade de suas raízes dar expressão a um “México profundo”, e ainda que seja destacada a centralidade na cultura<sup>21</sup> das análises feitas pelo autor, uma noção presente em suas reflexões é a de que o encontro acontecido no México a partir da chegada dos europeus espanhóis colonizadores está marcado por um processo que podemos chamar de etnogênese.

A etnogênese, por sua vez, prevê o fim das etnicidades e abrange a reinvenção de etnias reconhecidas em um passado e que em algum momento foram sucumbidas e unificadas em algo que é “imaginário”. O trabalho de Kenneth Bilby (1996) que analisa dois casos de sociedades *Maroons* em processos de etnogênese acontecidos nas Guianas e na Jamaica<sup>22</sup> destaca como o termo etnogênese, sobretudo como é utilizado em ciências sociais, denota um processo gradual de redefinição de fronteiras étnicas, o que potencializa a criação de novas identidades.

---

<sup>21</sup> Bonfil Batalla (1987, p.42) enfatiza cuidadosamente que mestiçagem é um processo diferenciado daquele que chama de desindianização. A desindianização informa sobre “processos históricos dos quais populações que originalmente possuíam uma identidade particular e distinta, baseada em uma cultura própria, se vêem forçadas a renunciar essa identidade, com todas as trocas conseqüentes em sua organização social e sua cultura.”.

<sup>22</sup> Kenneth Bilby destaca e analisa os três fatores fundamentais para a compreensão do processo de etnogênese característico das sociedades *Maroons* das Américas, quais sejam: 1) A disponibilidade de terras; 2) A distribuição dos grupos de acordo com a territorialidade; 3) e A estrutura religiosa que se reflete na estrutura sociopolítica.

Os processos de desindianização identificados e discutidos por Bonfil Batalla não são apresentados como resultado somente de uma mestiçagem, mas como “ação de forças etnocidas que terminam por impedir a continuidade histórica de um povo como unidade social e culturalmente diferenciada” (BATALLA, 1987, p.42). O autor destaca ainda que traços culturais permanecem em culturas desindianizadas e observa que em uma cultura tradicional camponesa mestiça, por exemplo, é possível notar um repertório cultural que guarda semelhanças<sup>23</sup> com culturas indígenas de um “México profundo”.

O “México profundo” caracterizado por uma “civilização negada” se opõe de forma conflituosa ao “México imaginário” que tem como parâmetro as civilizações ocidentais que apresentam um projeto “excludente e negador da civilização meso-americana” (BATALLA, 1987, p.10). As implicações de todos esses movimentos culminariam em restrições, ou mesmo interrupções, de continuidades culturais, dificultando o desenvolvimento de uma cultura própria, já que produziria complexos caracterizados por uma espécie de neo-colonialismo. Para Bonfil Batalla romper com o neo-colonialismo é possível a partir de uma retomada de uma tradição histórica e da consolidação de uma consciência nacional que possibilitariam uma realidade nacional mexicana em que a “multiplicidade das heranças culturais” estivesse presente nos processos de constituição de uma cultura mexicana.

Se por um lado os encontros entre culturas diferentes podem ser lidos a partir de idéias como supressão, oposição, conflito e dominação. Por outro lado há interpretações dessas misturas em que se prestigia muito mais as noções de fusão, encontro e/ou complementaridade, do que as de choque e enfrentamento. Destaque-se nesta passagem que a noção de troca muito recorrente entre autores que trabalham com processos de mestiçagem

---

<sup>23</sup> Para Bonfil Batalla (1987), em processos de desindianização, aspectos da vida social se mantêm. Dessa forma, é possível captar, no modo de vida do camponês mestiço, hábitos alimentares, práticas médicas, formas de agricultura que comportam muitas semelhanças com as culturas indígenas mais remotas.



não inviabiliza percepções de relações de opressão e dominação, que podem inclusive se alternar entre os grupos.

Esteva Fabregat (1988) considera que a cultura de conquista em uma sociedade de fronteira tem como característica central uma ausência de regras, que a partir da conquista passaria para uma sociedade de transição em que há a existência ampliada de mestiços. Nessa perspectiva, e a partir de uma preocupação com uma identidade étnica, o mestiço é lido não como o resultado enfraquecido de processos de etnocídio acontecidos no passado, mas como algo indefinido, ambíguo e, sobretudo contemporâneo que busca uma categoria mais ou menos “fixa” para se encaixar<sup>24</sup>.

Stutzman (1981) apresenta uma compreensão que relaciona mestiçagem à ideologia. E prossegue em suas reflexões de forma que a associação entre mestiçagem e ideologia é entendida como um discurso caracteristicamente urbano. A mestiçagem, desta forma, surge nas cidades onde está erradicado o poder estatal, de forma que enquanto ideologia é, por muitas vezes identificada como uma promoção do Estado. A partir dessas compreensões, um questionamento possível é em que medida os Estados Nacionais promovem via educação formal, uma crença generalizada na mestiçagem como um valor. Uma característica das identidades nacionais é o seu potencial em sucumbir outras identidades específicas, assim sendo a mestiçagem habilitaria a construção das identidades nacionais de forma convergente, já que indica para uma homogeneização. Ainda que a mestiçagem seja reconhecida como uma categoria do colonizador – já que explicaria a mistura somente a partir da entrada do

---

<sup>24</sup> Destaca-se que a busca por uma fixação identitária não é uma característica exclusiva de indivíduos mestiços, mas de quaisquer indivíduos que recorram a elementos simbólicos e lingüísticos para a consolidação de suas identidades performatizadas. Ainda que consideremos a capacidade de trânsito e de fluxos identitários – portanto não há contradição entre uma compreensão que prestigia os fluxos identitários e que ao mesmo tempo percebe, no indivíduo, a necessidade de apresentar uma identidade estanque – é possível notar nos indivíduos esta necessidade de fixação, ainda que temporária.

elemento branco, este, que é o colonizador – ela detém o poder de enunciação e insere-se no contexto histórico como habilitada a contar a história de um povo.

As sociedades ibero-americanas são entendidas como culturas mestiças, em que há processos de reinvenção permanentes, como exemplo temos as narrativas de Gruzinski (2000)<sup>25</sup>. A mestiçagem é para Gruzinski o encontro e as misturas, que ocorrem nas Américas do Século XVI. Sempre atento para o fato de que expressões como “mestiçagem”, “sincretismo”, “misturas” são impregnados de muitas conotações *a priori*, o autor apresenta sua conceituação de mestiçagem enquanto um “espaço intermediário” que se reinventa constantemente. Na análise que faz do momento da conquista americana pelos espanhóis e portugueses, Gruzinski utiliza a expressão “zonas estranhas” para referir-se aos novos espaços, ou à sobreposição da improvisação, precariedade e indeterminação ante as normas sociais e os costumes culturais pré-existentes.

O que pode ser sintetizado das discussões até agora feitas é que houve uma reordenação sociocultural que foi forjada às custas de um estremecimento, um abalo que se deu com a chegada dos colonizadores europeus nas Américas. Intrínseco ao desafio lançado nesta tese em que se propõe trabalhar com a categoria de mestiçagem está a necessidade em compreender os significados contemporâneos que melhor caracterizam esse conceito. A partir da análise das interações culturais observadas nos espaços escolares e da comparação destas com as metanarrativas selecionadas o intuito é responder à questão que versa sobre esses “espaços intermediários”, ou essas misturas. O ato de debruçar-se sobre essa questão conduz a um desdobramento da mesma e habilita uma investigação sobre os elementos

---

<sup>25</sup> Este historiador francês ao escolher o título para o seu livro “O Pensamento Mestiço” marca um distanciamento de uma antropologia estruturalista que é proposta por Lévi-Strauss, autor de “O Pensamento Selvagem”, além de promover uma discussão sobre a cultura como processos de recomposição permanentes. Gruzinski considera ainda fundamental conhecer os efeitos da colonização ocidental, sob risco de, ao não fazê-lo, ocultar toda uma história que possibilita uma compreensão ampliada do referido processo histórico.

acionados pelos indivíduos que são capazes de se mobilizarem nestas “zonas estranhas” para a construção de suas identidades.

Uma das propostas de Gruzinski é a de que ao tomar mestiçagem como categoria explicativa e de análise deve-se “submeter nossas ferramentas de ofício a uma crítica severa e reexaminar as categorias canônicas que organizam, condicionam e, com freqüência, compartimentam as nossas pesquisas” (GRUZINSKI, 2000, p.55). Assim sendo, a compreensão da “zona estranha” proposta por Gruzinski depende de procedimentos de análise inovadores. Por procedimentos inovadores, por óbvio que pareça, pode ser destacada a importância da utilização de teóricos latino-americanos que falam sobre a América Latina, chamando a atenção para a “colonialidade do saber” que tem aprisionado muitos pensadores, impedindo-os de recuperar uma espécie de diálogo de múltiplas epistemes. Desta forma, se escapa de uma construção eurocêntrica “que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal.” (LANDER, 2005, p.34).

Além do exposto, fundamental é estar atenta para a importância da interdisciplinaridade e, na medida do possível correlacionar passado e presente, analisando questões contemporâneas como a mundialização da cultura. Renato Ortiz (1994) afirma que existe uma cultura mundializada que gera novos modelos de legitimidade desterritorializada. O que conduz a uma redefinição do significado de tradição não somente enquanto “permanência do passado distante”, mas também como um processo de reinvenção, em uma espécie de “tradição da modernidade” (ORTIZ, 1994, p.234). Em uma cultura mundializada, como a que se manifesta em contextos urbanos, a “tradição da modernidade” é um valor que sinaliza visões de mundo capazes de recriar e atualizar elementos do passado que se misturam com o presente.

#### **1.4. Gênero: Feminilidade e Masculinidade**

Um dos objetivos nesta tese consiste em apreender como certos indivíduos fazem uso de símbolos e de significados, performatizando intersubjetividades, nos processos de constituição de suas identidades. Uma formulação semelhante pode ser encontrada nas análises realizadas por Teófilo da Silva que, inspirado na sugestão que faz Vincent Crapanzano, enfatiza que seus objetivos não consistem “em saber como os símbolos são trabalhados no interior da consciência de um indivíduo, mas sim em tentar apreender como certos indivíduos se utilizam de tais símbolos em sua representação discursiva da realidade.” (SILVA, 2002, p.23). Ao pensarmos em questões de gênero, masculinidade e feminilidade estas são orientações valiosas que devem permear as análises e reflexões aqui contidas.

Questionamentos como aqueles propostos por Judith Butler (2003), problematizam uma correspondência lógica entre sexo e gênero, trazendo para o debate o perfil compulsório dessa ordem. Em outros termos, o desequilíbrio da ordem sexo/gênero que é gerado a partir da teorização de sexo como independente de gênero, aponta para uma quebra da relação direta entre as duas categorias. A problematização do feminino – e do masculino -, como categorias analíticas e explicativas de relações sociais, remete a duas orientações que, ainda que debatidas, sobretudo pelas feministas, não se apresentam totalmente esclarecidas, suscitando, portanto, outras reflexões.

A primeira delas apresenta feminino – e o masculino – como responsável pela impressão, nos corpos sexuados, de significados culturais que são assumidos pelos indivíduos. Dessa perspectiva, a distinção entre sexo e gênero permite tratar este segundo como culturalmente construído. Essa distinção apresenta-se como um esforço em separar a biologia de comportamentos que marcam o feminino e o masculino ao colocá-los como construídos a partir de determinações socioculturais.

A segunda orientação pode ser entendida como um desdobramento da primeira, logo não são mutuamente excludentes, e problematiza o caráter imutável do sexo ao apresentar a seguinte questão: seriam os corpos tornados sexuados em um momento “pré-discursivo”? Ou seja, poderíamos encontrar um “sexo natural” anterior à cultura? E sobre esse sexo natural seria possível a impressão de um gênero que se apresentaria em uma correspondência lógica (ou seja, para o homem o gênero masculino e para a mulher o gênero feminino) com o sexo?

As fissuras provocadas no conceito de gênero que acaba por torná-lo em um “artifício flutuante”, já que homem e masculino podem encontrar-se tanto em um corpo feminino como em um corpo masculino, da mesma forma que mulher e feminino podem encontrar-se tanto em um corpo masculino como em um corpo feminino<sup>26</sup>. Ainda que sejam consideradas todas essas recomendações, é possível uma compreensão mais refinada de gênero, que pode ser expressa da seguinte maneira: “Gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*” (BUTLER, 2003, p.200, grifos da autora). Note-se que gênero, a partir dessa abordagem, aparece como uma categoria identitária que deve ser historicizada, e que é performatizada pelos indivíduos em seu tempo e espaço específicos. Um questionamento suscetível de esclarecimento seria até que ponto há uma imposição de uma clivagem responsável por um complexo de dependência que acarreta relações que justificam processos de interiorização de um feminino e um masculino, ambos construídos, cada qual como reflexo do outro.

A compreensão de que o sujeito é discursivamente construído (BUTLER, 2003; HALL<sup>27</sup>, 2000; FOUCAULT, 1999) colabora para a afirmação de que a identificação faz com que o indivíduo “assuma” um ser. A proposta aqui contida é a de pensar em que medida

---

<sup>26</sup> Para mais detalhes, ver: Butler, 2003. p.24 e p.25.

<sup>27</sup> In: SILVA, 2000.

assumir uma identidade de gênero é estar em consonância com um corpo apropriadamente sexuado e com papéis pensados para esse sexo. Uma das pretensões nesta tese é identificar e analisar intersubjetividades que interferem nas construções das identidades de gênero no espaço escolar e em sua afirmação pública, política ou discreta e intersubjetiva. Identificar como são performatizadas ações repetidas de maneira estilizada, e que indicam pertencimentos, possibilita ampliar reflexões sobre atributos e atos do gênero.

As identidades são construídas e propostas por ordens discursivas que induzem a uma *performatividade*. Se identidades podem ser entendidas como a assunção de um ser social, cultural e político pelo indivíduo ou por grupos de indivíduos, ainda que se considere todos os limites e implicações que ela apresenta, e se nunca são plenamente acabadas e sim incessantemente construídas e reconstruídas, pertencendo ao campo do imaginário (BUTLER, 2003), e ainda se elas legitimam e regulamentam ações políticas, podem ser tomadas como narrativas de intersubjetividades capazes de traduzir relações socioculturais. Enfim, captar uma identidade de gênero denota observar e interpretar os corpos dos indivíduos como produtores e reveladores de significados culturais, por meio de atributos e atos performativos. A mesma autora de “Problemas de Gênero” alerta que

O fato da realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são construídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2003, p.201, grifos da autora).

Ao considerarmos as discussões até aqui realizadas surge um questionamento em torno da necessidade de compreender como se constroem as identidades de grupos de

indivíduos subalternizados. Neste ponto propomos uma discussão sobre as noções de “englobante e englobado”, para melhor compreender como “os homens tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como pontos de referência.” (WOODWARD, *Apud*, SILVA, 2000, p.10), tomamos de empréstimo idéias e conceitos de Louis Dumont que entende a hierarquia das sociedades de castas na Índia como o “englobamento dos contrários” em que a categoria de maior valor inclui a categoria de menor valor sem negá-la, e compreendendo-as como reciprocamente opostas. Este antropólogo francês assim explica, de maneira metafórica, o que chama de englobamento dos contrários:

Deus criou primeiro Adão, ou seja, o homem indiferenciado, protótipo da espécie humana. Depois, numa segunda etapa, extraiu de algum modo desse ser indiferenciado um ser de sexo diferente. Eis, face a face, Adão e Eva, agora como macho e fêmea da espécie humana. Nessa curiosa operação, Adão, em suma, mudou de identidade, ao mesmo tempo em que aparecia um ser que é membro da espécie humana e diferente do representante principal dessa espécie. Adão ou, em nossa linguagem, o homem, é duas coisas ao mesmo tempo: o representante da espécie humana e o protótipo masculino dessa espécie. Num primeiro nível homem e mulher são idênticos; num segundo nível a mulher é o oposto ou o contrário do homem. Essas duas relações, tomadas em conjunto, caracterizam a relação hierárquica, a qual não pode ser melhor simbolizada do que pelo *englobamento* material da futura Eva no corpo do primeiro Adão. (DUMONT, 1985, p.129, grifos do autor).

Uma reflexão muito parecida é feita por Beauvoir (1980), quando argumenta que somente o gênero feminino é marcado, o que poderíamos chamar de gênero masculino é, na verdade, a representação de uma pessoa universal que transcende o próprio corpo. A dinâmica nas culturas urbanas, embora não somente, admite um trânsito constante entre

fronteiras que podem ser analisadas como apresentando alto grau de porosidade e intercruzamentos, bem como possibilidades de englobamentos de contrários. Em nossa compreensão o feminino está englobado no masculino, e não raro signos de feminilidade passam por processos de estigmatização<sup>28</sup> em que se constrói uma relação entre atributo e estereótipo. Destacando que o atributo (ou os signos de feminilidade) não está investido de valores inicialmente, somente adquire valor negativo depois da justaposição entre o atributo e o estereótipo, gerando o estigma. Erving Goffman (1982) ao trabalhar com estigma e identidade social nos oferece caminhos a seguir e a ampliar, informando que

os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo *stigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1982, p.11, grifos do autor).

Butler (2003) enfatiza os mesmos aspectos, com uma linguagem diferente, ao destacar que “Os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero.” (BUTLER, 2003, p.199). Chama a atenção, portanto para o fato de que naquilo que essa autora chama de “sistemas compulsórios” – ou que Goffman chama de “estigmatização” – como estratégia de sobrevivência, os indivíduos que executam uma performance que seja considerada inadequada, têm que administrar conseqüências claramente punitivas.

---

<sup>28</sup> Enfatizamos que a concepção de estigma foi apropriada de Goffman (1982, p.13) que entende o estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”.



Um questionamento que se faz necessário refletir ao pensar nas relações entre gênero é sobre os “sinais estigmatizados”, ou as “situações de englobados”, ou ainda os “traços compulsórios” que os indivíduos portam e que evidenciam lugares ocupados na trama social. Algumas questões insistem em apresentarem-se, tais como: Quais são as marcas ou as evidências de poluição, ou ainda os atributos estereotipados, que colaboram para alocações diferenciadas e, não raro, hierarquizadas, de indivíduos que inscrevem em seus corpos performances identitárias? E, finalmente, como são dramatizados os pertencimentos de gênero e que signos de masculinidade e feminilidade são acionados para informar suas identidades e possíveis negociações em espaços específicos? Sobre questões como essas, deixemos o campo falar de forma mais ampliada no capítulo IV desta tese.

### **1.5. Culturas Urbanas e Espaço Escolar**

Pensar em cultura urbana implica considerar cenários capazes de provocar corrosões em pares de oposições de categorias compreensivas e explicativas reduzidas a um binarismo simplificador, como por exemplo: tradicional/moderno, superior/inferior, feminino/masculino, branco/negro, branco/índio, etc. Nas cidades há modalidades de organização da cultura que demandam por instrumentos conceituais capazes de dar conta de analisar encontros os mais diversos, fusões as mais inesperadas, mesclas as mais complexas, discursos os mais plurais, cruzamentos que aproximam centro e margem, poderes e subalternizações que circulam entre os indivíduos. A antropologia e sua metodologia por excelência, a etnografia que conta com a observação participante e as entrevistas em profundidade, apresentam um caminho instigante e profícuo a percorrer. E foram essas as posturas metodológicas adotadas para a realização desta tese, destacando-se que para a construção do caminho percorrido a teoria selecionada contribui para refinar e orientar a

observação realizada; e os roteiros<sup>29</sup>, enquanto guias preliminares auxiliaram nos recortes das narrativas obtidas, assegurando as entrevistas em profundidade.

De acordo com Natalia Mori Cruz (2001) considerar para a análise o contexto urbano na América Latina significa considerar também questões como densidade populacional, movimentos migratórios e subdesenvolvimento, além de aspectos como industrialização, urbanização e pobreza. Esses elementos em alguma medida serão tematizados no desenvolvimento desta tese, sendo que uma das preocupações centrais é perceber a articulação entre ele. Desta forma é coerente a consideração sobre os movimentos migratórios em direção aos centros urbanos no intuito de entender os processos de urbanização. Por hora basta que nos concentremos na compreensão de que os complexos fenômenos sociais acontecidos nos centros urbanos permitem coexistir manifestações culturais as mais diversas, inclusive aquelas que questionam pressupostos da própria pesquisadora. Esse encontro gera espaços intersubjetivos que forçam o estranhamento do que lhe é familiar, permitindo a captura e o questionamento de fenômenos que poderiam, em condições diferentes, passar como despercebidos. Ruben George Oliven discute da seguinte forma concepções como esta:

Um dos principais desafios do antropólogo que estuda sociedades complexas reside justamente em tentar interpretar sua própria cultura e questionar seus pressupostos que são muitas vezes aceitos como fatos inquestionáveis pela maioria da população e inclusive por muitos pesquisadores. Trata-se de compreender nossos rituais, nossos símbolos, nosso sistema de parentesco, nosso sistema de trocas, etc. (OLIVEN, 1996, p.11).

---

<sup>29</sup> Ver os seguintes documentos (Roteiros de entrevista e de observação) nos Anexos II desta tese: Instrumentos de números 01, 02, 03, 04, 05 e 06.

Destaque-se que a proposta é analisar fenômenos socioculturais acontecidos nas cidades, e mais especificamente nos espaços escolares, portanto não estamos falando aqui de uma ciência social da cidade ou do espaço escolar, mas de uma ciência social realizada na cidade e no espaço escolar. Cultura urbana pode ser entendida como manifestações de *ethos* que se expressam nas cidades. Canclini (2003) nos auxilia na concepção das cidades como espaços que apresentam uma fragmentação difícil de totalizar. Contudo nosso esforço em conseguir uma ampliação desse entendimento possibilita compreender que os indivíduos constroem espaços de sociabilidade nas cidades, e em seus espaços menores, como as escolas, em que as identidades encontram um palco adequado para sua performatização. O mesmo Canclini não tem dúvidas de que o processo de expansão urbana é uma das causas responsáveis pela intensificação da hibridação cultural, tal qual pode ser observada nos centros urbanos da América Latina como um todo. Este mesmo autor segue em seu “Culturas Híbridas” demonstrando que nas culturas latino-americanas houve um crescimento vertiginoso das cidades em que

Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (CANCLINI, 2003, p.285).

Uma concepção muito difundida é a de que nas cidades prevalece o anonimato sendo muito difícil uma percepção de identidades particulares. Contudo, o próprio Canclini destaca que há espaços em que formas de sociabilidades são expressas. Essas sociabilidades produzem um cenário adequado para a construção de pertencimentos e performances de identidades as mais diversificadas. Assim enuncia e se expressa Canclini:

Ao contrário, viver em uma grande cidade não implica dissolver-se na massa e no anonimato. A violência e a insegurança pública, a impossibilidade de abranger a cidade (quem conhece todos os bairros de uma capital?) levam a procurar na intimidade doméstica, em encontros confiáveis, formas seletivas de sociabilidade. (CANCLINI, 2003, p.286, grifos do autor).

É em espaços que proporcionam essas possibilidades de “encontros confiáveis” nas cidades, como nas escolas, que a pesquisa para esta tese foi realizada. A escola apresenta-se, assim, como um espaço que pode ser entendido também como um discurso que ao ser enunciado apresenta sistemas de valores; institui, desestabiliza ou reproduz uma hierarquia; e cria condições favoráveis, pelos encontros acontecidos naquele espaço, para a produção de intersubjetividades. Lembrando que as intersubjetividades colaboram fortemente para a consolidação de identidades dos sujeitos que as enunciam performaticamente. Melhor dizendo a escola é

uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e, também, ideológicos. (FRAGO & ESCOLANO, 1998, p.26).

O espaço escolar é entendido como um processo intenso e ampliado de socialização, sendo que a escola interfere na vida dos indivíduos permitindo, inclusive, a construção de referenciais. A escola é o lugar onde se assegura aprendizados os mais diversos, que extrapolam muito sua pretensão anunciada e centrada no ensinamento de conteúdos formais. E é exatamente essa dimensão da escola que apreendemos para a análise, essa espécie de cultura escolar, responsável pela consolidação de sujeitos atuantes na sociedade como um

todo. A escola colabora fortemente para a consolidação de posições de sujeito, para a afirmação ou negação de pertencimentos e para a performatização de identidades.

A escola é segundo Roseli Fishmann a instituição sobre a qual recai a responsabilidade de “formar e dirigir a ‘massa inculta’”. (FISHMANN, *Apud*, MUNANGA, 1996, p.185, grifos da autora). Nesse sentido, é pertinente uma abordagem daquele espaço como lugar que possibilita uma transmutação de algo, o estudante. Se a escola transforma o desprovido de cultura, já que “inculto”, em sujeito detentor de cultura, é evidente que há uma cultura escolar, em nosso entender, merecedora de análises e reflexões. Uma questão proposta é em que medida a escola controla as performances identitárias, sobretudo aquelas assentadas nos pertencimentos étnico-raciais e de gênero, para impor uma espécie de papel laboral enquanto substituto das identidades.

Uma leitura de Sueli Carneiro (2005) possibilita ampliar e aprofundar esse debate, chamando a atenção para o perfil reprodutor da escola, que parece encontrar-se a serviço das elites nacionais. Em suas próprias palavras, não há como desconsiderar:

O papel estratégico que a escola formal vem desempenhando no Brasil, na reprodução de uma concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do país. [...] por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes). (CARNEIRO, 2005, p.81, grifos da autora).

Finalmente, e com o intuito de avançar nas explicações apresentadas por Sueli Carneiro na passagem anteriormente destacada, muito embora consideremos sua relevância, vale enfatizar que há no espaço escolar aprendizados diversos, declarados, silenciosos, silenciados, institucionalizados e tácitos que dizem sobre uma espécie de cultura escolar urbana. Naquele espaço há uma congregação de elementos que informam sobre as sociabilidades, protagonismos, solidariedades, fidelidades, censuras e repulsas, além de

outras características, em que os pertencimentos são construídos, e as mais diversificadas identidades são encenadas. Capturar, compreender o sentido e atribuir significados a movimentos discursivos e corporais conforme performatizados pelos indivíduos nos espaços escolares, habilita análises acerca das intersubjetividades que orientam a constituição das identidades e seus trânsitos.

## Capítulo II – CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CENÁRIOS DA PESQUISA

*Meu problema era escapar de uma análise reificante da vida de diferentes grupos situados especialmente em uma grande metrópole. Tentar fragmentar a existência dos indivíduos componentes destes grupos em, por exemplo, traços “urbanos” ou “rurais” pura e simplesmente levaria, talvez a definir ou explicar melhor o que seja urbano ou o que seja rural, mas impediria perceber a totalidade da experiência desses indivíduos e desses grupos. É possível que, num primeiro momento, possa-se perder alguma coisa na capacidade de generalização dos comportamentos estudados, mas ganha-se algo na apresentação da complexidade das relações sociais e de sua ideologia.*

*A resolução de partir do discurso dos indivíduos implica “aceitar” a sua experiência existencial expressa em suas próprias palavras.*

*Gilberto Velho*

A construção deste capítulo foi impulsionada pela necessidade de apresentar uma contextualização dos cenários selecionados para a realização da pesquisa. A pretensão foi descrever um contexto sociocultural que envolve a escola, tanto a brasileira quanto a mexicana, em sua modalidade de educação para adolescentes, jovens e adultos. A descrição seguinte além de informar um olhar que fora lançado sobre a realidade, contribui para a consolidação de uma justificativa da seleção da população estudada.

As observações realizadas e os dados estatísticos utilizados demonstram que a população selecionada (estudantes jovens e adultos negros, no Brasil, e indígenas, no México) apresenta traços de dependência econômica, baixa escolaridade, rechaço social, subalternização cultural. Importante destacar que há também um atrelamento entre esses elementos de subjugo e subalternização e seus pertencimentos étnico-raciais e de gênero. Essas características socioculturais, que indicam pertencimentos, que envolvem etnicidades e gênero, são responsáveis por uma localização diferenciada e, não raras vezes, inferiorizada, na sociedade como um todo. Além do exposto, essas características, se bem documentadas, dão pistas importantes para as reflexões sobre intersubjetividades constitutivas de identidades.

Destaque-se ainda que no processo de contextualização procurou-se enfatizar especificidades vivenciadas pelas populações selecionadas dos centros urbanos, quais sejam: as capitais federais do México e do Brasil, respectivamente. Não é demais reafirmar que estamos falando de estudantes jovens e adultos, em sua grande maioria, trabalhadores que fazem a opção por utilizar uma modalidade específica de educação voltada para educação de jovens e adultos. Nosso recorte recai, pois, sobre indivíduos que não são, inteira ou parcialmente, contemplados pelos princípios básicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 1948. Transcorridos 60 anos dessa Declaração ainda não estão assegurados a todos os indivíduos o direito à instrução, conforme previsto no Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>30</sup>.

Partindo do suposto de que os estudantes que tomamos como interlocutores para a análise não foram contemplados em sua idade convencional pelo acesso à instrução, ou à educação formal, eles, depois de minimamente autônomos, conforme eles mesmos

---

<sup>30</sup> O Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos Prevê que “Toda pessoa humana tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”.



expressam, decidem por “*recuperar o tempo perdido*”. Os estudantes buscam a EJA no Brasil e a *Secundaria para Trabajadores* no México são motivados pela especificidade que essas modalidades de educação podem possibilitar. A especificidade de que se fala envolve rápida ascensão na escolaridade, flexibilidade de horários e de frequência às aulas (que se inserem no âmbito formal, presencial e escolarizado de ensino) e uma inserção mais “qualificada”, já que mais avançada quanto à escolaridade, no mercado de trabalho.

Chamamos a atenção para o fato de que o recorte foi feito em populações de grandes centros urbanos que apresentam particularidades na vivência de uma etnicidade, sobretudo, se comparadas ao meio rural. Nos grandes centros urbanos é possível encontrar manifestações de culturas variadas, e elementos culturais altamente diversificados, em disputa por espaços e em busca por sobreposição ou eliminação de traços culturais com relação a traços culturais outros. Desta forma, há que se considerar uma efervescência cultural heterogênea com características as mais diversas que são vivenciadas nas sociedades complexas. Sem dúvida, estamos diante de um estudo antropológico, sobretudo se considerarmos o que nos ensina Malinowski (1975) ao lembrar que o estudo da cultura é o ponto de encontro real de todos os ramos da Antropologia. O trabalho de campo realizado, que incluiu observação participante e entrevistas em profundidade, além da investigação a documentos oficiais, possibilitou a contextualização desta pesquisa e a significação da cultura (escolar de contextos urbanos) enquanto processo e produto. Este último empreendimento foi possibilitado pela atribuição de sentidos aos significados e significantes socioculturalmente construídos.

Os dois Distritos Federais, tanto o brasileiro quanto o mexicano, contam com ampla população de negros e indígenas que informam sobre seus pertencimentos de maneira diferenciada da forma como são anunciadas em contextos menos complexos. São os enunciados capturados nesses contextos que pretendemos interpretar ao longo da tese.

Inicialmente, a descrição apresentada neste capítulo contribui para a realização de reflexões, quiçá chegar a respostas para perguntas, que gravitam em torno da compreensão de quais as intersubjetividades que orientam a constituição das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos.

### **2.1. Brasil e México e seus Distritos Federais: Um Panorama Populacional dos Negros e Indígenas**

A seguir a apresentação de um panorama que permite visualizar uma distribuição geográfica e sociocultural das populações selecionadas como objeto de investigação, quais sejam negros no Brasil e indígenas no México. A intenção é conhecer como estão distribuídas essas populações nos dois países verificando, inclusive, como se encontram distribuídas proporcionalmente quanto ao pertencimento étnico-racial e de gênero nos Distritos Federais de cada um dos dois países. Relembrando que a prática do trabalho de campo – que possibilita mapear campos, estabelecer relações, selecionar interlocutores, transcrever interlocuções alimentando um diário de campo – é o esforço intelectual que permitiu a elaboração da pesquisa para esta tese.

Destaque-se a importância da combinação da etnografia realizada com dados secundários conseguidos junto a institutos específicos para que a descrição dos cenários da pesquisa alcançasse uma densidade desejada. Assim sendo, enfatizamos a opção feita pela apresentação, ou descrição, daquelas situações que foram consideradas mais elucidativas dos processos de constituição das identidades. Não nos esquecendo nunca que estamos em busca dos “imponderáveis da vida social” (DA MATTA, 1984b, p.158), ou seja, das regras, valores e idéias coletadas em campo e que possam complementar noções iniciadas teoricamente.

Para uma noção da distribuição populacional brasileira de acordo com o quesito cor/raça, utilizamos dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que por sua vez utiliza o critério de auto-classificação induzida na aplicação de seus questionários. A partir dessa fonte, temos a população brasileira estimada em 184,4 milhões de habitantes, no ano de 2005 segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Destes, 91 milhões de pessoas se declararam de cor/raça parda ou preta, para efeitos analíticos juntamos essas duas categorias em uma única, qual seja, negros, assim sendo podemos afirmar que a população negra brasileira equivale a 49,4% da população nacional.

Nesta tese, em consonância com o que faz o IBGE em suas análises técnicas, fazemos a opção por acoplar as duas categorias, preta e parda, para efeitos analíticos em uma única, negros. Consideramos que as diferenças entre essas duas classificações, preto e pardo, não são significativas no Brasil, conforme verificamos no trabalho de campo e cujas análises mais aprofundadas encontram-se nos capítulos seguintes. A mesma postura para a construção do eixo interpretativo pode ser encontrado em trabalhos de estudiosos da questão racial no Brasil tais como Santos (2007), Oliveira (2007) Carvalho (2005), Guimarães (1999), Munanga (1996) dentre muitos outros, que demonstram que nas relações sociais que se instauram nos mais variados espaços não podem ser verificadas grandes diferenças sociais, econômicas ou de tratamento entre pretos e pardos, ou ainda situações de privilégio ao grupo que poderia ser chamado de pardo<sup>31</sup>.

A partir dessas compreensões de acordo com o quesito cor/raça temos 49,4% da população brasileira formada por pessoas negras. De acordo com o Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho, apresentado pelo Departamento Interministerial de

---

<sup>31</sup> A junção das duas categorias em uma única, negros, não inviabiliza um olhar da pesquisadora capaz de reconhecer nuances e gradações que podem informar a maneira com que cada indivíduo constrói sua identidade.

Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), no DF cerca de 68% dos desempregados são negros<sup>32</sup> e ainda

as condições atuais do mercado de trabalho brasileiro e todas as questões que afetam as possibilidades de ingresso, permanência e crescimento profissional da população negra conjugam-se assim, para compor o quadro de extrema gravidade que caracteriza sua inserção no mercado de trabalho. (<http://www.dieese.org.br/esp/negro.xml>).

Dados percentuais e análises apresentadas pelo DIEESE contribuem para a afirmação de que os negros no Brasil, e no Distrito Federal, apresentam uma inserção diferenciada e inferiorizada com relação ao restante da população nacional e do Distrito Federal. Esse segmento da população apresenta as maiores taxas de desemprego, subemprego ou ocupações em situações vulneráveis e de marginalidade e as menores taxas de escolaridade e de renda.

A situação de subjugo e inferioridade, que conduz a práticas preconceituosas e discriminatórias, a que são submetidos os negros brasileiros é denunciada pelos movimentos negros desde muito tempo. Quando se pensa em uma trajetória do movimento negro no Brasil – destacando que é o movimento negro que chama para si a tarefa de denunciar situações de subjugo e reivindicar situações de inclusão socioeconômica, cultural e educacional – comumente são apresentadas três fases históricas: a primeira, o movimento negro pré-abolicionista que vai até 1888; a segunda, o movimento negro pós-abolicionista que vai de 1888 até a década de 1960; e a terceira, o movimento negro contemporâneo que ganha força na década de 1970 e sobrevive até os dias atuais. Merece destaque a emergência do Movimento Negro Unificado (MNU) fundado em 18 de julho de 1978, em decorrência do

---

<sup>32</sup> O DIEESE também entende ‘população negra’, ou ‘raça negra’ como sendo a junção de pretos e pardos.

acontecido no Teatro Municipal em São Paulo, durante um ato de protesto pelo assassinato de um jovem negro jogador de basquete, acusado e morto pela polícia por roubar frutas em uma feira livre<sup>33</sup>.

Uma questão a ser anunciada é a que responde sobre quem são negros no Brasil, em um momento em que todos reivindicam ascendências múltiplas. Destaque-se que estamos chamando de negros os pretos e pardos do IBGE, mas também todos aqueles que se declaram como tal e que são reconhecidos como. Chamando a atenção para nossa concordância com o professor Milton Santos (1987) que enfatiza que ser negro no Brasil é ser alvo de um “olhar enviesado” que rotula e aprisiona. Assim como os negros no Brasil, os indígenas no México são o alvo desse “olhar enviesado” e a comparação conforme proposta permite uma ampliação das reflexões acerca desses grupos socioculturalmente segregados. De acordo com Igreja (2005), que está em consonância com Sansone (2004), há uma aproximação entre negros e indígenas na América Latina já que ambos se constroem e são construídos enquanto “minorias étnicas”. Essa autora assim se expressa ao analisar os movimentos negro e indígena na contemporaneidade da América Latina:

O movimento negro na América Latina, portanto, não se isola: pelo contrário, procura unir-se à força do movimento indígena buscando assim ganhar legitimidade através de uma ação conjunta. É essa ação que permite que discursos e reivindicações semelhantes se cruzem, ainda que suas problemáticas se distanciem, permitindo afirmar que indígenas e negros se unem para se definirem perante o Estado como novos sujeitos políticos a partir de suas “diferenças culturais”. (IGREJA, 2005, p.16, grifos da autora).

---

<sup>33</sup> Para mais detalhes sobre o movimento negro no Brasil, consultar: Pinto, 1993; Santos, 2000; Garcia, 2006.

No México, de acordo com Quezada (2003), a partir de dados compilados junto ao Instituto Nacional Indigenista (INI) e à Secretaria para o Desenvolvimento para os Povos Indígenas, existem mais de 11 milhões de pessoas indígenas que integram 64 etnias e falam mais de 90 línguas, se incluirmos aqui as variantes de dialetos. Ainda de acordo com as análises de Quezada (2003), essa população tem sido alvo de discriminações e exclusões nos mais variados campos da sociedade civil. A invisibilidade e a situação de marginalização e pobreza dos indígenas mexicanos são denunciadas pelo *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), em Chiapas, em janeiro de 1994. É esse levante que impulsiona discussões e conquistas acerca dos direitos dos povos indígenas.

Ainda que algumas forças políticas mexicanas reconheçam que violam os direitos indígenas, não há consenso sobre uma definição de como reconhecer e respeitar esses direitos, já que não conseguem entrar em acordo quanto à definição de um ser indígena. Em abril de 2001 o Senado da República aprova a Lei Indígena e ainda assim não há concordâncias sobre quem é e quem não é indígena no México. Desta forma, são possíveis dois eixos orientadores de reconhecimento: 1) É indígena todo aquele que se considera indígena; 2) É indígena todo aquele que fala uma língua indígena, como índio. Para além desses dois eixos, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabelece no convênio 169 – que orienta ações governamentais direcionadas a povos e populações indígenas no México, já que está subscrito por este país desde 1991 – que para a identificação de povos indígenas são fundamentais o auto-reconhecimento, as formas de organização social e política e as instituições econômicas de povos e populações indígenas.

Contudo, e de acordo com os dados coletados em campo, o elemento fundamental que possibilita identificar uma pessoa como indígena é o fato de essa pessoa falar um idioma – ainda comumente chamado de dialeto – pré-hispânico. Enfatizamos que há o reconhecimento pelos indivíduos de diferenças fenotípicas, sendo que é inegável o fato de que essas

diferenças orientam ações individuais e coletivas, contudo a tendência geral observada é a compreensão de que seja considerada indígena toda pessoa que fale um idioma autóctone como primeira língua.

O fenômeno acima descrito pode ser observado no país de forma generalizada e no Distrito Federal mexicano de forma específica. Assim sendo, famílias que migram para a grande metrópole comumente falam o espanhol em ambientes públicos, mas mantêm o idioma nativo na esfera doméstica. Chamamos a atenção para o fato de que há um modelo de educação indígena no México, ao focarmos na educação formal, caracterizado pela “*castellanización*” em que o espanhol é tomado como primeira língua, desconsiderando um currículo possível em que haja uma preservação lingüística<sup>34</sup>. Sobretudo ao pensarmos no contexto educacional formal do DF mexicano é possível observar uma grande diversidade lingüística e cultural presente na cidade como um todo, contudo há uma tendência a uma homogeneização lingüística no ambiente escolar que toma e apresenta o espanhol como língua unificadora de um povo, o mexicano.

---

<sup>34</sup> Destacamos, todavia, que há projetos em que a proposta é a quebra desse modelo em que a língua espanhola é apresentada como articuladora do povo mexicano e a via para a unificação da nação. Como exemplo, podemos destacar o que acontece no Pueblo de San Isidro, em Michoacán, onde é desenvolvido há oito anos o Projeto Intercultural Bilíngüe de Educação Indígena em escolas *p'urhepechas* em que o espanhol é ensinado como segunda língua. A aplicação desse projeto, financiado pela Fundação FORD, já apresenta alguns resultados em que se verifica que o que ocorre de fato em um aprendizado bilíngüe é uma interdependência entre as duas línguas e uma ampliação da proficiência sem prejuízo de nenhuma das línguas ou inferiorização de nenhuma das culturas. Para mais detalhes sobre o Projeto Intercultural Bilíngüe de Educação Indígena, consultar Hamel (2004) e também Leitão (2005).

### **2.1.1. Negros e Mulheres no DF brasileiro**

O Distrito Federal brasileiro conta, de acordo com dados do IBGE / PNAD de 2005, com 55,1% de sua população formada por pessoas negras. O DF está dividido em vinte e nove Regiões Administrativas, algumas delas com marcante presença negra, dentre elas destacam-se Riacho Fundo e Samambaia, duas cidades satélites de Brasília localizadas no DF. Estas foram as cidades satélites selecionadas para a realização dos estudos, por abrigarem escolas que oferecem a modalidade de educação para adolescentes, jovens e adultos e por concentrarem grande quantidade de pessoas negras residindo, estudando e trabalhando.

Em Samambaia, satélite que conta com quase 150 mil habitantes são dez escolas públicas que oferecem a EJA, nesta cidade satélite foi selecionado o Centro de Ensino Fundamental Nº 404 de Samambaia, que oferece, dentre outros, o segundo segmento (equivalente ao período de 5ª a 8ª série do ensino fundamental no sistema convencional de ensino); e em Riacho Fundo que conta com mais de 42 mil habitantes, são 11 escolas, sendo que foi selecionado o Centro de Ensino Fundamental Nº 01 de Riacho Fundo que também oferece o segundo segmento da EJA<sup>35</sup>. Destaque-se que esta última cidade satélite faz parte da Diretoria Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Os mapas a seguir auxiliam na visualização da localização exata das duas cidades satélites no DF e traz ainda algumas informações que ajudam na compreensão do perfil de cada uma das cidades satélites.

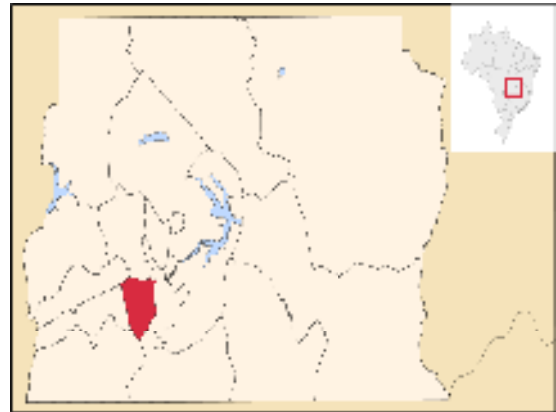
---

<sup>35</sup> Ver fotografia de número 01, 02, 03 e 04 nos Anexos I deste trabalho de tese.





**Samambaia**, criada em 1989 para abrigar a grande quantidade de migrantes de outras partes do país e que viviam em condições habitacionais precárias na cidade. A casa própria foi adquirida com o apoio do Sistema Habitacional de Interesse Social – SHIS. Samambaia constitui a Região Administrativa – RA XII do GDF. Fonte: <http://www.samambaia.df.gov.br>



**Riacho Fundo**, criada em 1990 como “assentamento para a erradicação de invasões” na capital do Brasil. Em 1993 o assentamento é transformado em Região Administrativa – RA XVII, e em 1994 é parcelada em Riacho Fundo I e II. No ano de 2003 acontece a emancipação do Riacho Fundo II em relação ao Riacho Fundo I. Fonte: <http://www.riachofundo.df.gov.br>

É importante considerar, conforme analisa Hakkert & Martine (2007) um fluxo populacional relevante que se apresenta como tendência a periferização do DF. Enquanto se observa um projeto piloto de Brasília sendo preservado, suas zonas periféricas, contrariamente, apresentam um crescimento populacional vertiginoso. Nas satélites do DF há uma concentração, sobretudo, de grandes populações de migrantes, oriundas de outras regiões brasileiras e que são constituídas por famílias que vivem em situação precária. A precarização de que se fala diz respeito ao baixo nível de escolaridade, empregabilidade vulnerável e rendimento salarial ou financeiro médio real abaixo da média. Chamamos a atenção para a aproximação entre essas características acima destacadas e a classificação da população de acordo com o quesito cor/raça. Samambaia/DF, por exemplo, concentra, entre os seus 147.907 habitantes, uma população com o perfil acima descrito e que é também

constituída de acordo com o quesito cor/raça por 38.256 pessoas que se auto-declararam brancas, 4.734 – negras; 1.687 – amarelos; 65.083 – mulatos; 463 – indígenas; e ainda 37.684 não se declararam<sup>36</sup>.

O DF segue a tendência nacional em que negros vivem em situação de vulnerabilidade, sobretudo econômica. Decorrente, ao mesmo tempo em que é causador, dessa situação vulnerabilidade, aspectos socioculturais são constantemente inferiorizados e elementos associados a um pertencimento étnico-racial negro são estigmatizados, conduzindo a uma situação de subjugo e marginalização dos negros brasileiros. De acordo com a Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE, que trabalhou em 2006 com dados analisados para a realização da pesquisa mensal de emprego, a população declaradamente preta e parda apresentou os níveis mais baixos de escolaridade e um rendimento médio equivalente à metade do recebido pela população branca. Por outro lado, ao considerarmos a taxa de desocupação dos pretos e pardos que equivale a 11,8% dessa população, notamos que ela é superior à dos brancos que corresponde a 8,6% desse segmento populacional (IBGE, março de 2008). Ainda tomando como fonte de informações os indicadores do PNAD 2004 destacamos que dos 307.623 moradores em domicílios particulares que apresentam insegurança alimentar considerada moderada ou grave do DF, 223.369 se auto-declararam pretos e pardos. Ou seja, no Distrito Federal brasileiro, excluindo-se os indigentes e moradores de rua, 72,61%<sup>37</sup> da população que sofre de insegurança alimentar é constituída por pessoas negras.

---

<sup>36</sup> Dados conseguidos junto ao *site* do GDF: <http://www.samambaia.df.gov.br>

<sup>37</sup> Importante considerar que as categorias utilizadas pela Diretoria de Pesquisas do PNAD 2004 foram Branca, Preta e Parda, Outras e Sem Declaração. Assim sendo, ao gerar o percentual é importante ponderar sobre as quatro categorias utilizadas e não somente sobre as duas categorias Branca e Negra (Preta e Parda). Informamos que a população branca que sofre com insegurança alimentar no DF é de 81.786 moradores em domicílios.

Ao pensarmos na situação das mulheres no Brasil, um dado chama a atenção: o DF se destaca por apresentar a maior esperança de vida ao nascer para as mulheres com relação aos outros estados do país. Ao analisar os dados do IBGE / DPE / COPIS do ano de 2006, verificamos que enquanto a “esperança de vida”<sup>38</sup> ao nascer para as mulheres do DF é de 78,9 anos, em Alagoas, que se localiza na base da lista de estados, elas têm uma esperança de vida de 70,4 anos. Em 2006 a esperança de vida do brasileiro ao nascer era de 72,3 anos, desta forma as mulheres do DF estão acima da média. Devemos considerar, todavia a taxa de mortalidade masculina que tem aumentado, nos últimos anos, devido a situações de violência a que os homens são submetidos com maior frequência<sup>39</sup>. De acordo com a Diretoria de Pesquisa do IBGE

Entre 1960 e 2006, a sobremortalidade masculina cresceu muito, principalmente na faixa dos 20 aos 24 anos de idade: em 1960, a chance de um homem com 20 anos de idade morrer antes de passar para o grupo etário seguinte (25 a 29 anos) era 1,1 vez maior que a de uma mulher do mesmo grupo etário. Já em 2006, a chance masculina, na mesma comparação com a chance feminina, no mesmo grupo etário (20 a 24 anos), aumentou para 4,1 vezes. ([http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_)

---

<sup>38</sup> Esperança de vida, que podemos entender como sinônimo de expectativa de vida, de acordo com a compreensão do IBGE, é o número médio de anos que se espera que uma pessoa viva em determinada população. O cálculo da esperança de vida em um determinado grupo populacional envolve variáveis tais como: nascimentos e obituários. Destaque-se que são considerados também, para que seja calculada a esperança de vida de um grupo, o acesso à saúde, educação, cultura e lazer, além dos índices de poluição, situação econômica, criminalidade e violência.

<sup>39</sup> Está estatisticamente comprovado que mais de 80% dos óbitos violentos ocorreram entre homens. Assim avalia a DPE do IBGE ao analisar dados primários combinados com dados do Ministério da Saúde. “Uma das causas do aumento da sobremortalidade masculina são os óbitos por causas externas (ou violentos), mais frequentes entre os homens do que entre as mulheres. Dados do Ministério da Saúde mostram que, no Brasil, em 2005, houve 1.003.005 óbitos e 12,5% deles (125.816) foram por causas externas. Entre estes, 83,5% (105.062) ocorreram na população masculina.” ([http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1043&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1043&id_pagina=1)).

visualiza.php?id\_noticia=1043&id\_pagina=1).

Quanto ao mercado de trabalho, e subsidiados nesta tese com a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) realizada pelo IBGE, verificamos que as mulheres aumentam ano a ano sua entrada no mercado de trabalho, representando no ano de 2007, 44,4% da população ocupada. Embora mereça destaque que a pesquisa apontou que em média as mulheres ganham em torno de 70% do rendimento recebido pelos homens. No intuito de demonstrar que a inserção das mulheres, em relação aos homens, se dá de forma diferenciada na sociedade brasileira, utilizamos a mesma pesquisa que destaca que dentre os empregados com carteira assinada no setor privado, no ano de 2007, 61,4% eram homens e 38,6% eram mulheres.

Contudo ao focarmos nas atividades de educação, saúde, serviços sociais, administração pública, defesa e seguridade social, a distribuição apresenta uma outra configuração, neste contexto os percentuais são de 36,8 de homens e 63,2% de mulheres dentre as pessoas ocupadas nas atividades acima referidas. E se o interesse fosse ao que essa série da PME chama de “outros serviços” que compreende as atividades relacionadas a alojamento, transporte, limpeza urbana e serviços pessoais, os homens representavam em 2007 um total de 60,6%, enquanto as mulheres totalizavam 39,4%. Estaríamos frente a uma reedição da “divisão sexual do trabalho”? Não são poucos os trabalhos de pesquisa<sup>40</sup>, sobretudo, mas não somente, aqueles que se concentram na área da Sociologia das Profissões, que se dedicam a responder a questões como essa. Destacamos aqui somente a importância em perceber tendências, ao tomarmos por base dados como os acima demonstrados, a concentrações com recorte de sexo nas ocupações e profissões.

---

<sup>40</sup> Além da vasta série de trabalhos de mestrado e doutorado disponíveis não somente na biblioteca da Universidade de Brasília (UnB), mas também em bancos de teses e dissertações em todo o Brasil, podemos contar com trabalhos como os de Wright Mills (1943 e 1979), Bonelli (1993), Barbosa (1993), Machado (1995), dentre tantos outros, que se dedicaram, e se dedicam, a discutir a Sociologia das Profissões.

Finalmente, lançamos luz sobre a atual situação das mulheres no Brasil no que se refere aos anos de escolaridade. Mais uma vez fomos buscar dados junto ao IBGE. De acordo com análises feitas na síntese dos indicadores sociais do ano de 2005, o aumento da escolaridade das mulheres apresenta estreita relação com as reduções nas taxas de fecundidade e de mortalidade infantil. E o aumento da escolaridade das mulheres é uma realidade ao considerarmos que no ano de 1991 as mulheres com oito anos ou mais de estudo correspondiam a 35,1% do total de mulheres na faixa etária de 15 a 49 anos (idade reprodutiva). Em 2004, esse percentual alcançou 58,5%, contrastando com os 14,7% de mulheres com até três anos de estudo.

As análises feitas indicaram que a probabilidade de uma mulher com oito anos ou mais de estudo, com dois filhos, vir a ter o terceiro era de pouco mais de 50%, ao passo que a mesma probabilidade associada a uma mulher com até três anos de estudo era de 90%. O mesmo comportamento foi observado para a mortalidade infantil. Em 2004, a taxa de mortalidade entre crianças com até um ano de idade cujas mães tinham oito anos ou mais de estudo era de 14% (14 por 1.000 nascidos vivos) nas regiões Sudeste e Sul, mas, para as crianças nascidas no Nordeste, de mães com até três anos de estudo, a taxa alcançava 53,5%. Enfim, esses são dados que nos ajudam a compreender melhor como estão distribuídas social e culturalmente as populações selecionadas e a desenhar melhor um cenário que nos auxilia nas interpretações apresentadas neste trabalho de tese.

### **2.1.2. Indígenas e Mulheres no DF mexicano**

Ainda que não haja consenso acerca de quem seja indígena no México, não restam dúvidas ao governo, à sociedade civil e aos movimentos sociais organizados de que há povos indígenas originários e diversas populações indígenas radicadas no Distrito Federal

mexicano. Na maioria dos documentos analisados para a elaboração desta tese se fala em população indígena originária e população indígena migrante. As populações indígenas originárias são constituídas por povos descendentes de populações assentadas ancestralmente no *Valle de México*<sup>41</sup> e que nos dias atuais se localizam, sobretudo no sul da Cidade do México, nas Delegações de Milpa Alta, Xochimilco, Tlalpan e Tláhuac; E as populações indígenas migrantes são entendidas como aquelas que experimentaram processos de deslocamento para a capital do país, notadamente a partir dos anos 1940, estas estão localizadas principalmente nas Delegações de Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Iztapalapa, Coyoacán, Iztacalco e Gustavo A. Madero.

De acordo com declarações do governo “La ciudad de México es asiento de pueblos indígenas originarios, destino de migrantes y ruta de peregrinaciones. Ciudad, también, de pueblos, barrios y comunidades.” ([http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico\\_situac\\_indigena.html](http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico_situac_indigena.html)). Embora seja reconhecida a composição pluri-étnica e multicultural do DF mexicano, identifica-se também a discriminação e exclusão social que tem sofrido indivíduos e grupos de indivíduos que apresentam ancestralidade indígena. A população indígena do DF encontra-se invisibilizada e sem acesso a políticas governamentais que contribuam para uma inserção mais equânime daquela população. De acordo com declarações do governo mexicano

---

<sup>41</sup> O *Valle de México*, também conhecido como Valle Anáhuac, é uma região onde foram sobrepostas muitas culturas pré-hispânicas, florescendo, naquele local, as civilizações Mexica e Teotihuacana e onde atualmente se localiza a Cidade do México. Aquele vale era alimentado por um extenso sistema de rios, sendo que dentre eles, o maior era o Lago de Texcoco.

Los indígenas en la ciudad de México son pueblos y poblaciones que se habían mantenido ocultos o mimetizados, sin políticas de gobierno específicas destinadas a ellos. En muchos aspectos también siguen siendo invisibles para la mayoría de los ciudadanos del Distrito Federal. (Fonte: [http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico\\_situac\\_indigena.html](http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico_situac_indigena.html))

Consideremos aqui o intuito do governo em apresentar um diferencial no tratamento às populações indígenas no DF, utilizando inclusive os verbos no passado e apresentando uma compreensão de que em seu mandato as relações são mais equânimes e plurais. Contudo, consideremos também, e, sobretudo, o reconhecimento público de que há discriminação de grupos, estigmatização de elementos de pertencimento, fixação de um exótico cultural e invisibilidade de populações indígenas no DF, sejam elas originárias ou migrantes.

O *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática* (INEGI), registrou no ano de 1995, 218.739 casas no DF onde o(a) chefe de família ou seu cônjuge falavam uma língua indígena. Para uma melhor visualização da distribuição das populações indígenas na Cidade do México, é apresentado o quadro a seguir que evidencia a distribuição de povos e populações indígenas no DF de acordo com a língua:

Lengua	Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe(a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena.
Nahua	58,365
Otomí	36,406
Mixteco	31,244
Zapoteco	29,634
Mazahua	17,109
Mazateco	9,283
Totonaca	6,573
Maya	4,692
Mixe	4,546
Purépecha	3,430
Tlapaneco	2,418
Chinanteco	1,984
Huasteco (Tenek)	1,157
OTROS	11,898
TOTAL	218,739

Fonte: INEGI, Conteo 1995, INI-IBAI, Área Metropolitana, Estimaciones 1995-97.

O DF mexicano está dividido por Delegações Políticas, sendo que em algumas delas a presença indígena é considerável. Visualizar essa distribuição é importante inclusive para fortalecer a justificativa da seleção das Delegações de Gustavo Madero e Cuauhtemóc para a realização das observações às escolas selecionadas. Destacamos que a Delegação de Iztapalapa encontra-se localizada no Estado do México, portanto fora da Cidade do México. Assim sendo, preferimos selecionar as outras duas delegações devido à preocupação em gerar dados mais apropriados para a comparação pretendida. De acordo com dados do INEGI a população indígena no DF apresenta a seguinte distribuição por Delegações:



DELEGACIONES	Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe(a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena.
Iztapalapa	61,294
G.A. Madero	29,143
Cuauhtémoc	15,737
Tlalpan	15,057
Coyoacán	14,720
Álvaro Obregón	13,239
Xochimilco	12,624
Venustiano.Carranza	10,222
Otras	46,703
TOTAL	218,739

Fonte: INEGI-INI. Conteo 1995.

Os dados acima apresentados são fundamentais para que se tenha uma visão panorâmica da distribuição de povos e populações indígenas no DF, contudo é importante enfatizar que o critério utilizado para a catalogação da população considera somente o caráter lingüístico. A Delegação Milpa Alta, por exemplo, de acordo com essas estimativas censitárias de caráter lingüístico teria somente 3,56% de população indígena, todavia essa

es la única delegación del Distrito Federal de clara predominancia indígena, con un conjunto de instituciones de los pueblos funcionando cotidianamente y formas de organización social abarcadoras de las comunidades que marcan el conjunto de la vida social en dicha delegación. (Fonte: [http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico\\_situac\\_indigena.html](http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico_situac_indigena.html))

É fundamental essa informação para uma melhor compreensão dos recortes e seleções feitas na pesquisa que resultou nesta tese de doutorado. Um dos pontos cruciais para a seleção das escolas trabalhadas foi o cuidado por optar por aquelas que recebem alunos

considerados como pertencentes a populações indígenas migrantes. Ressaltamos ainda que há no DF uma dinâmica metropolitana que admite inclusive migrações flutuantes e de trânsito. Desta forma, é possível acionar indivíduos que podem demandar um conjunto de serviços dentro da Cidade do México e não morar no DF<sup>42</sup>.

Na Cidade do México a migração indígena, inclusive definitiva, é uma realidade há anos, a década de quarenta, por exemplo, representou um marco quando se fala em migração indígena para o DF. A cidade era buscada, sobretudo por oferecer trabalho na construção civil, na indústria manufatureira, no comércio e nos serviços públicos. E ainda hoje representa possibilidades de inserção no mercado de trabalho, ainda que informal, para os migrantes indígenas, mas não somente, que recorrem à Cidade do México como lugar de moradia.

No ano de 2007 foi defendida a tese de Leticia Vega Hoyos na Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que apresenta a informação de que o DF conta hoje com “cerca de 500.000 indígenas cuya situación general raya en la miseria extrema”. (HOYOS, 2007, p.06). Atualmente as delegações localizadas mais próximas do centro da cidade além daquelas que estão concentradas na região oriente são as que contam com o maior número de migrantes indígenas. Importante destacar que a migração é analisada por institutos de pesquisa, como o INEGI, como apresentando os seguintes fatores determinantes:

1. Escassez e improdutividade das terras em seus lugares de origem;
2. Carência de empregos nas regiões de origem;
3. Busca de serviços, tais como saúde, educação, gestão para a comunidade;

---

<sup>42</sup> A conformação geográfica do Distrito Federal, sua localização, e seu perfil metropolitano admitem uma dinâmica que conta com pessoas que trabalham ou fazem usos de serviços na Cidade do México e que, contudo não residem no DF. É grande o percentual de pessoas provenientes do Estado do México, por exemplo, que circunvizinha o DF.

#### 4. Conflitos políticos na comunidade.

Ainda segundo o INEGI as principais regiões expulsoras de população indígena migrante para a Cidade do México, são:

1. Valle del Mezquital em Hidalgo; Toluca e Amecameca em Querétaro; Guanajuato, Tierra Blanca em Guanajuato: Otomíes.
2. Las huastecas de Hidalgo e San Luis Potosí: Nahuas.
3. Acayucan, Catemaco, Hueyapan, Mecayapan, Sayula de Alemán, Sotapan e Pajapan em Veracruz: Popolucas-Nahuas.
4. Timilpan, Atlacomulco, San Felipe del Progreso, Acambay, Ixtlahuaca, Temoaya, El Oro, Jiquipilco, Temaxcalcingo e Donato Guerra no Estado do México: Mazahuas.

Uma informação importante é que no DF mexicano não existem escolas de educação básica que ensinem línguas indígenas. (HOYOS, 2007; DÍAZ COUDER, 1998). Considerando que ser indígena no México implica falar precariamente o espanhol – ou mesmo ser monolígue (em uma língua autóctone) – este é um fator responsável pela manutenção dos indígenas fora das escolas. Desta forma, salientamos que as escolas selecionadas para a realização das observações de campo, contam com uma sub-representação de alunos indígenas, com relação ao total de indígenas mexicanos, também por conta desta característica que leva a uma exclusão perversa e que passa pela dominação lingüística.

Informados esses pontos, acrescentamos que as escolas selecionadas para o estudo realizado se encontram localizadas nas seguintes delegações do DF: 1) Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B – Delegación Gustavo A. Madero; 2) Escuela Secundaria para

Trabajadores N° 16 Cedros del Líbano – Delegación Cuauhtémoc<sup>43</sup>. As duas delegações se localizam relativamente próximas do centro da cidade, o que é relevante para o recorte feito considerando-se que há nessas regiões uma forte concentração de migrantes indígenas vindos das mais diversas províncias e *pueblos*<sup>44</sup> do país. Hoyos (2007), apoiada pelos dados do INI-PNUD de 2001, informa que os indígenas que vivem na Cidade do México “se concentran principalmente en las delegaciones de Iztapalapa y Gustavo Madero”, e esta última foi uma das delegações selecionadas para a realização de nossas observações, juntamente com a Delegação Cuauhtémoc. Aquela mesma estudiosa destaca, concordando com Rodríguez (1998), e corroborando com os resultados das observações que foram feitas para a realização desta tese, que “desafortunadamente los indígenas migrantes encuentran en la ciudad un ambiente hostil, ajeno y que con frecuencia alarmante los discrimina al considerarlos inferiores y atrasados”. (HOYOS, 2007, p.07).

No intuito de demonstrar mais empiricamente a afirmação feita anteriormente, consideremos o exemplo de Viviana, oaxaqueña de 18 anos de idade e que é oriunda de um pequeno pueblo mazateco que se chama Tabaquera e cursa o segundo ano da Escola Secundária Noturna N° 16 Cedros del Líbano. Ela começou a trabalhar como “*empleada*”, ou empregada doméstica, aos 13 anos de idade na Cidade do México para onde migrou. Aquela aluna manifesta seu descontentamento com a situação que vive na Cidade do México quando

---

<sup>43</sup> Ver fotografia de número 05, 06, 07 e 08 nos Anexos I deste trabalho de tese.

<sup>44</sup> No México, a expressão *pueblo* é também utilizada como sinônimo de pequenos conglomerados indígenas, ou pequenos povoados, menores que cidades, que não tem autonomia municipal e estão ligados a uma cidade próxima. É com esse significado que está sendo aqui utilizada a expressão *pueblo* que no Brasil, em termos comparativos, pode ser compreendido como equivalente a povoados. Importante chamar a atenção para o fato de que os *pueblos* mexicanos apresentam forte característica étnica, são povos originariamente indígenas espalhados (embora em pequenas concentrações) por todo país. Em uma das minhas viagens pelo país visitei o Pueblo de San Isidro, em Michoacán, que abriga uma comunidade *P'urepecha* de mais ou menos 2.000 habitantes (uma quantidade média de habitantes por *pueblos* no Mx) e que está subordinada à cidade de Angahuan em Michoacán. No DF mexicano, dizer que é de um *pueblo* é o mesmo que dizer que é indígena.

diz que “*cuando estudiar mucho, mucho, mucho, no más será una empleada*” e o utiliza para justificar seu desejo em “*seguir adelante*” com o apoio que receber junto à escola. A situação de Viviana no DF mexicano é uma pequena expressão da situação das mulheres migrantes e empregadas domésticas no México, e na América Latina como um todo. Aquela jovem estudante e trabalhadora doméstica é uma das 11 milhões de trabalhadoras domésticas da América Latina. A OIT chama a atenção para uma realidade na América Latina em que 40% da população economicamente ativa em áreas urbanas é composta por mulheres, destacando que o serviço doméstico está em expansão, e atualmente representa 15,5% do total do emprego feminino.

As discussões acontecidas em Quito - Equador, no ano de 2007, resultantes do Painel “Cidadania e Participação Política das Mulheres Indígenas e Afrodescendentes” e que fizeram parte da “X Conferência Regional da Mulher na América Latina e Caribe” chamaram a atenção para a compreensão de que as “mulheres indígenas e negras da América Latina e do Caribe sofrem tríplice discriminação por sexo, raça e classe social na política e no trabalho” o que as insere de forma subjugada nos mais variados espaços de poder e tomada de decisão. Realizar reflexões sobre a condição das mulheres é fundamental para pensar e propor alternativas de ruptura com situações de preconceito e discriminação de gênero a que são submetidas.

### **2.1.3. Jovens e Adultos nas Escolas – Brasil e México**

Um tema presente em pautas de educação formal e governamental no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1940, é a educação de jovens e adultos. Apresenta-se como uma tendência ante a preocupação em oferecer àqueles que não iniciaram, que interromperam ou que não concluíram seus estudos possibilidades de acesso aos benefícios da escolarização. Di

Pierro (2001) destaca que, ainda que na Constituição de 1934 já se fizesse menção à necessidade em oferecer educação para adultos, é, sobretudo a partir dos anos de 1940 que são apresentadas iniciativas concretas de escolarização desse segmento da população. E cita iniciativas de amplitude nacional como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Beiciegel (1997) analisa a execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947, como a expressão de uma compreensão generalizada dos entusiastas das políticas governamentais de que a educação de jovens e adultos é fator fundamental para a elevação dos níveis educacionais da população em todo seu conjunto. Idéias como aquelas foram incorporadas em programas governamentais de educação em seus diversos níveis perdurando até os dias atuais.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização e é legalmente criado em 1967 propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos. E apesar de apresentar como objetivo “conduzir a pessoa humana [...] a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (LEI 5379/67), muitos críticos desse programa, como Freitag (1986), destacam seu caráter conservador que não permite a análise das contradições e desigualdades sociais em que vivem os alfabetizandos. A justificativa utilizada pelos críticos do MOBRAL torna-se perceptível quando destacam o rígido controle que as comissões municipais, espalhadas por todo país, mantinham no que se refere à orientação, supervisão pedagógica e produção de material didático. Depois de passar por algumas transformações, este programa foi extinto em 1985, já com o cenário nacional de abertura política bem avançado.

As danosas conseqüências psicológicas e sociais do analfabetismo são apreendidas como objeto de reflexão, e tomadas também como um desafio para educadores de todo o mundo que começam a pensar e propor métodos e passam a acreditar fortemente no que enfatiza Paulo Freire, ou seja, que “... não há caminho. Se faz caminho ao andar”. Nos anos de 1960, no Brasil, ganha projeção uma metodologia específica e inovadora para a alfabetização de adultos, o método psicopedagógico proposto por Paulo Freire apresenta como eixo central uma educação libertadora. Por educação libertadora podemos entender aquela que possibilita uma apreensão do mundo em que se vive, questionado-o. Desta forma, a educação se apresenta como um instrumento a mais no trabalho de criação e de transformação do mundo que se apresenta.

A educação, de acordo com o Método Paulo Freire<sup>45</sup> é uma prática social que auxilia os seres humanos a se reinventarem e de maneira mais humana, transformadora e libertadora,

---

<sup>45</sup> O Método Paulo Freire tem como pressuposto fundamental a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação não pode ser imposta, mas enquanto ato coletivo e solidário a educação deve ser pensada como um ato de amor. Objetivamente, o método propõe trabalhar com “palavras geradoras”, que são palavras selecionadas pelo educador que as busca sempre considerando o contexto social, cultural, familiar e de trabalho do futuro educando. O educador deve estar sempre atento às características lingüísticas e fonéticas das palavras pesquisadas e selecionadas. Desta forma, as palavras selecionadas para a alfabetização, ou para os “círculos de cultura”, que são algo em torno de 16 a 23 palavras, funcionam não somente como um instrumento de leitura da língua, mas, sobretudo como “instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens.” (BRANDÃO, 1985, p.30). Assim sendo, as palavras servem para essas duas leituras e apresentam três critérios para a sua escolha, quais sejam: 1) a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2) as dificuldades fonéticas da língua; 3) e a densidade pragmática do sentido. As palavras geradoras reúnem em si a maior percentagem de critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos. Depois de selecionadas elas inserem-se no contexto de ensino-aprendizagem como núcleo de referência gerador que serve de sugestão para troca de idéias e debates nos “círculos de cultura”, estes que substituem a idéia de “turma de alunos” ou de “sala de aula”. Quando a proposta de trabalho com o Método é ampliada a etapa de codificação da descoberta continua na escolha dos “temas geradores”, que são temas de interesse provocadores de debates que são sugeridos pelas palavras geradoras. Um acontecimento corrente quando a alfabetização é prolongada na pós-alfabetização é o domínio pelo educando de habilidades de leitura, escrita e cálculo mais operativo do que o que a simples alfabetização proporciona e que os educadores chamam de “alfabetização funcional”.

a “ensinar-aprender” a “ler-e-escrever”. Naquele momento histórico educadores, organizações populares, sindicatos, dentre outros atores sociais, mostravam-se como partidários da necessidade de realizar uma educação de adultos permeada pela criticidade libertadora e voltada para a transformação social. Paulo Freire enfatiza que

A superação, e não a ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. [...] Na verdade a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao senso-comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.31).

Importante destacar que esses empreendimentos estavam de alguma forma, contidos nas investidas governamentais. A partir dessa conjunção puderam ser executados programas como, por exemplo, aqueles os iniciados em 1961, que são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular do Recife. Antes que acontecesse o fechamento político e institucional brasileiro, o Ministério da Educação organiza o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, em 1964, que mantém as orientações de Paulo Freire. Contudo, vale destacar que o fechamento político não impede que tenham continuidade ações educativas voltadas para a alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo método freireano.

Durante a promulgação da Constituição de 1988, o que pôde ser verificada foi a implantação em todo território nacional, embora de forma não homogênea, do ensino supletivo, sobretudo em sua modalidade não presencial. As experiências de alfabetização ganham continuidade na Suplência I que é a parte do programa que corresponde às séries iniciais e que, em alguma medida, mantém propostas pedagógicas freireanas. O que não se



deu na Suplência II que correspondente às séries finais do ensino fundamental por conta da ação dos conselhos de educação que atuaram mais rigidamente nesta etapa. Já naquele momento histórico pode ser percebida uma alteração do perfil dos alunos que buscam uma educação para jovens e adultos, sendo que o público atendido está cada vez mais jovem.

Àquele momento, Di Pierro analisa da seguinte forma:

O paradigma da educação popular de inspiração freireana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (DI PIERRO, 2001, p.64).

Ainda segundo Di Pierro, pode ser notada uma defasagem entre a idade e a série, causadas pelas deficiências do sistema regular de educação pública que fez com que fosse cada vez mais crescente a procura dos jovens e adolescentes pela modalidade de ensino para jovens e adultos. E os cursos supletivos são buscados por adolescentes e jovens que apreentam uma condição que os vulnerabiliza tanto social quanto economicamente, devido a uma entrada precoce no mercado de trabalho, ou a experiências de movimentos migratórios. Vale sublinhar que essa entrada precoce no mercado de trabalho não implica maior rendimento econômico ou superação de uma situação de vulnerabilidade econômica porque,

devido inclusive à baixa escolaridade são inseridos em subempregos com remunerações abaixo da média.

De acordo com Paixão (2003, p.343) – que analisa especificamente o caso de jovens negros brasileiros entre 10 e 14 anos de idade inseridos precocemente no mercado de trabalho – a entrada precoce no mercado de trabalho é caracterizada por empregos mal remunerados, de baixo prestígio social e com condições ocupacionais deploráveis. No que se refere aos movimentos migratórios, relembramos que a migração é acionada por indivíduos insatisfeitos com a atual situação vivenciada, daí buscar outros lugares e novas oportunidades.

A Organização das Nações Unidas (ONU) declara o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e realiza uma Conferência Mundial que conta com a participação Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial. Naquela Conferência é aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Expressando uma preocupação mundial, e não somente brasileira ou mexicana, acerca dos problemas causados pela escolaridade baixa ou inexistente, são propostas metas de redução de taxas de analfabetismos, expansão dos serviços da educação básica e capacitação de jovens e adultos. É nesse contexto que surge a EJA no Brasil, enquanto possibilidade de escolarização de adolescentes, jovens e adultos.

Um movimento, na área da educação e das políticas públicas, acontecido na década de 1990 foi a identificação da educação básica com a educação primária de crianças. Essa identificação propiciou a constituição da educação primária como espaço privilegiado das reformas educativas em praticamente todos os países em desenvolvimento, sobretudo os da América Latina. Há uma espécie de redução da educação de jovens e adultos à alfabetização inicial e não à educação básica o que provoca um abandono da especificidade educativa para

jovens e adultos. Haddad e Di Pierro (1999) analisam essa situação causada por deficiências nos sistemas regulares de ensino, destacando que surgem novos contingentes de analfabetos funcionais. Essa tendência implica em última instância restrição de direitos legais, insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, limites do financiamento e, em especial, omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo. Finalmente, os autores lamentam ter que deixar para o futuro “uma investida mais decidida no sentido de superar a exclusão educativa e cultural de amplos setores da população” (HADDAD & DI PIERRO, 1999, p.69).

Discutir ensino básico para jovens e adultos implica – como para Di Pierro (1999), Ribeiro (1998) e também conforme documentos e discursos das instituições responsáveis pela sua oferta – considerar a necessidade de oferecer maneiras de acabar com o analfabetismo funcional. Prioridades como estas demandam uma escolaridade mais prolongada que assegure que os estudantes tornem-se usuários de uma linguagem escrita que apresente múltiplos usos, como por exemplo, apreensão de novos corpos de conhecimento, busca de novas informações, planejamento e controle de processos. Temos aí uma definição adequada do que denominamos analfabetismo funcional neste trabalho de tese.

Assim como o Brasil, o México tem experimentado ao longo de todo o século XX amplas campanhas de alfabetização. Empenhada a atender às sugestões que faz a UNESCO para solucionar o problema do analfabetismo no país – e buscando uma consonância com o que reza o artigo 2º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, que enfatiza que o México é um país que se reconhece como multicultural e diverso, assumindo a existência de diferentes culturas, etnias e línguas – a Secretaria de Educación Pública (SEP) ressalta a importância de “impulsionar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional.” (SEP, 2006, p.7).

O histórico de levantes contra o analfabetismo no México é caracterizado pela existência de seis grandes campanhas de alfabetização, destacando que se anteriormente analfabeta era uma pessoa que não sabia ler e escrever, hoje se considera analfabeta toda pessoa com mais de 15 anos que não saiba ler e escrever e não realize operações matemáticas básicas. Com relação às campanhas de alfabetização acontecidas no México, podemos sintetizá-las da seguinte forma:

1. A primeira campanha de alfabetização no México aconteceu durante os anos de 1920 – 1922 e foi impulsionada por José Vasconcelos. Vasconcelos também conhecido como o “Maestro de América” afirma uma campanha com fortes traços ideológicos em que se acreditava que ao aprender a ler e escrever um povo poderia transformar-se em um povo forte. A crença generalizada dos entusiastas dessa campanha de alfabetização era de que a alfabetização do povo formaria a base para a independência nacional.
2. A segunda aconteceu no ano de 1934 no regime Cárdenas, destaque-se que é nesse período que surgem as secundárias noturnas.
3. A terceira campanha acontecida no ano de 1946 foi fortemente estimulada pela SEP já que contava em seu quadro com o educador e ideólogo Jaime Torres Bodet.
4. A quarta campanha foi implementada no ano de 1958 e conta com o retorno de Torres Bodet para a SEP que inclui suas propostas de acabar com o analfabetismo nos projetos educativos da Secretaria.
5. No ano de 1968 o México experimenta a quinta campanha de alfabetização durante o governo de Díaz Ordaz.

6. E a sexta campanha acontece no ano de 1981 durante o governo de López Portillo, é neste período que se cria Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)<sup>46</sup> e que a alfabetização se institucionaliza enquanto dever apresentando planejamento, organização e operacionalidade. É também a partir de 1981 que começa a contar com recursos financeiros e humanos institucionalizados para a redução ano a ano das taxas de analfabetismo.

Com relação à situação atual dos jovens e adultos nas escolas no México, dados do INEGI mostram um aumento significativo da população sem acesso à educação básica entre os anos de 1990 e 2000 e uma redução discreta no ano de 2005 no número total de pessoas analfabetas ou com a educação básica incompleta. Deste total que perfaz 30 milhões de pessoas, 54,1% são mulheres e cerca de um terço são jovens com idade entre 15 e 29 anos. Em 2005, a taxa de analfabetismo foi de 5,8%, tendo diminuído 0,6% desde o ano 2000. Outra informação importante é a que evidencia que dos cerca de seis milhões de pessoas em condição de analfabetismo, um quarto são indígenas.

Finalmente, e considerando que foram selecionadas modalidades de educação correspondentes no Brasil e no México para que fossem documentadas as práticas sociais e a cultura escolar de jovens e adultos nas zonas urbanas selecionadas, apresentamos a seguir uma tabela de correspondência do sistema educacional abordado. O objetivo é demonstrar o recorte na modalidade educacional e no nível de escolaridade realizado como apresentando um público alvo altamente equivalente nos dois países selecionados para a realização do estudo.

---

<sup>46</sup> O INEA, criado em 31 de agosto de 1981, é um organismo descentralizado da administração pública federal que conta com recursos públicos, com personalidade jurídica e com patrimônio próprio. Propõe e desenvolve modelos educativos, realiza pesquisas, elabora e distribui material didático, aplica sistemas para a avaliação da aprendizagem de adultos e também certifica, com validade em toda a república, a educação básica para adultos, e jovens maiores de 15 anos de idade. Para mais detalhes, consultar: <http://www.inea.gob.mx>.

BRASIL	MÉXICO
Ensino Fundamental	Primária
1º	1º
2º	2º
3º	3º
4º	4º
Segundo ciclo – Ensino Fundamental	5º
5º	6º
6º	Secundária
7º	1º
8º	2º
9º	3º

Fonte: Elaboração da autora.

Abrimos um parêntese para informar que o nono ano para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, no caso do Brasil, é resultante da aprovação da Lei nº 11.274/06. Essa Lei mantém a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade e torna obrigatória a duração de nove anos para essa modalidade de ensino. A Lei 11.274/06 tem um prazo até 2010 para sua efetiva implementação nos termos exigidos pela legislação. Devido a esse contexto, modalidades de educação como a EJA ainda não exigem o que equivaleria ao nono ano do Ensino Fundamental.

Destacamos que a área de atuação para a geração de dados analisados nesta tese onde foi realizado o trabalho de campo concentra-se no segundo ciclo do ensino fundamental no Brasil, que a EJA denomina de Segundo Segmento, excluindo-se o nono ano; e na secundária no México, chamada de *Educación Secundaria para Trabajadores* ao focarmos no ensino noturno para jovens e adultos. As escolas selecionadas oferecem a modalidade de educação noturna para jovens e adultos, trabalhadores ou não, com a vantagem de oferecer a possibilidade de aceleração da escolaridade. Ou seja, em um menor tempo, de maneira que cada ciclo pode ser eliminado ou concluído pelo aluno em seis meses e não em um ano como

acontece convencionalmente no sistema de ensino regular. Assim sendo, o tempo necessário para a conclusão de cada série pode ser, nessa modalidade de ensino, reduzido pela metade. Desta forma, o Segundo Segmento da EJA no Brasil pode ser feito pelo aluno em um período de dois anos, enquanto a *Secundaria para Trabajadores* no México pode ser realizada em um tempo de um ano e meio.

A descrição acima apresentada auxilia e contribui para fundamentar discussões sobre como a escola, sobretudo em sua modalidade de educação para adolescentes jovens e adultos, tem contribuído para que sejam construídas posições de sujeito, mais que simplesmente apresentar conteúdos programáticos da educação formal. O que foi notado, e que será discutido nos próximos capítulos é como naquele espaço há tentativas de controle das performances identitárias, ainda que pela sua anulação e sobreposição de um papel laboral a ser desempenhado.

### **2.1.3.1. Currículo**

Se por um lado há um direito básico de cidadania: a educação formal igualitária, por outro há necessidades formativas diversas, como as que contemplam diferenças etárias, de gênero, étnico-raciais e ocupacionais, dentre tantas outras. Com a intenção de contemplar essa diversidade encontrada no ambiente escolar, tendências interpretativas contemporâneas indicam a necessidade do reconhecimento de que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender. Esse é um avanço no que se refere à compreensão que imperou por muitos anos de que há uma “idade adequada” para a aprendizagem. Desta forma, ao trabalhar com educação de jovens e adultos algumas posturas demandadas pela especificidade desse segmento educacional são: uma maior abrangência e diversificação curricular.

Neste ponto, vale destacar que o currículo escolar tem sido objeto de grandes debates, tornando-se até mesmo e em alguns momentos, um campo disciplinar e de pesquisa independente. Em outros momentos apresentando teorias, conceitos, procedimentos e metodologias de análise específicas tamanha é sua complexidade. A SEP mexicana adverte em seus planos de estudos para a Educação Básica Secundária que “Se propone un currículo único y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos; para implementarlo es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos.” (SEP, 2006, p.14). Considerando esses pontos, e em consonância com Larraguivel (1998), o currículo escolar é compreendido a partir de três eixos explicativos e orientadores de ações no espaço escolar, quais sejam:

**Currículo como um produto**, ou seja, um plano que normaliza e conduz de maneira explícita um processo concreto e determinado de ensino-aprendizagem. É importante enfatizar que esta é uma linha de pensamento dominante no campo do currículo tanto no Brasil e no México. Larraguivel (1998) destaca, ainda, que existem variados modelos de planificação curricular que apresentam essa compreensão de currículo, que vão desde uma simples lista de materiais até aqueles que apresentam uma grande sofisticação técnica em sua metodologia de planejamento curricular;

**Currículo como um processo**, que apresenta uma maior preocupação em fundamentar o papel social e educativo do currículo. A partir dos anos 1970 ganha força uma corrente de interpretação educativa que se chamou “Nova Sociologia do Currículo” e que tem como principal característica questionar o caráter empírico e a-histórico das explicações curriculares tradicionais, propondo uma visão mais crítica em que se considerasse a relação currículo-escola-sociedade;

**Currículo como uma prática social e educativa** que tem como fundamento uma profunda e detalhada caracterização do processo educativo. O currículo se define, a partir dessa



perspectiva, como uma prática social, política e educativa que está presente tanto no modelo curricular, quanto na aplicação curricular na escola e também na sua avaliação. Percebe-se aqui uma orientação crítica e globalizadora do currículo que vai além de um simples plano e procura romper com concepções tecnocráticas e funcionalistas.

A partir do exposto, quando se fala de expansão e diversificação curricular estamos falando de uma compreensão de currículo que articula estes três eixos, currículo enquanto produto, processo e uma prática social e educativa, já que esta é uma compreensão difundida e que orienta ações nas escolas contemporâneas. A partir das observações participantes o que pode ser notado é que se articulam essas três compreensões que são vivenciadas por educadores e traduzidas ou utilizadas de acordo com seus interesses. Na Escola Secundária Noturna para Trabalhadores N° 38 B, por exemplo, a trabalhadora social expressa da seguinte maneira sua compreensão das especificidades do corpo discente daquela escola:

*Mire, nosotros tenemos un gran poder, los maestros, el director y el sub-director, las trabajadoras sociales, los psicólogos... Y se ese poder lo utilizamos para el bien, para el positivo, conciliando el proyecto de la escuela con la realidad vivida por los alumnos de diferentes etnias y también con sus costumbres, sus creencias, su dialecto, crean que es un resultado fabuloso. [...] Tienen escasos recursos económicos, que hemos pedido a la SEP un apoyo de una beca para esos alumnos. (Entrevista em Profundidade com a Trabalhadora Social, Laura Briones, da Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B, 2007 – México).*

Uma interpretação possível diz sobre a necessidade de pensar e repensar constantemente um currículo, preocupação presente inclusive no corpo docente e administrativo da escola. Esse pensar e repensar considera a possibilidade de articulação

entre práticas sociais, políticas e educacionais. O que podemos verificar na expressão da trabalhadora social da escola é que no processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente importante conciliar um plano pedagógico escrito com preocupações e ideologias institucionais que orientam a produção desse plano e com as especificidades do corpo discente que apresenta pertencimentos os mais diferenciados.

Pensando nas especificidades curriculares da educação para jovens e adultos, algumas questões se apresentam, tais como: em que medida a educação para jovens e adultos no Brasil e no México reconhece o direito dos indivíduos de traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas? E ainda: em que medida a escola concebe a oferta de educação em que estejam considerados padrões diversificados que considerem os múltiplos segmentos sociais e diversificados pertencimentos?

Nos discursos apresentados pelo corpo docente e administrativo das escolas observadas está contida a preocupação com uma autonomia dos alunos em expressarem sua cultura, seus valores, suas identidades. Está difundida na escola a percepção das diferenças e a necessidade de pensar formas de contemplar essas diferenças em um currículo trabalhado. A coordenadora do Centro de Ensino Fundamental Nº 01, do DF brasileiro, fala das diferenças entre homens e mulheres estudantes da EJA e justifica sua percepção de que na EJA há mais homens que mulheres na condição de estudantes, além de defender a necessidade de intervenção e mediação dos professores diante a situações de preconceito ou discriminação. Segundo a coordenadora é necessário “*falar na hora em que se percebe*” situações de discriminação, mediando tensões vividas no espaço escolar e zelando para a consolidação de um “*ambiente harmonioso em que todos são iguais*”. De acordo com a referida coordenadora:

*Há uma discriminação muito grande e uma dificuldade que as mulheres encontram, e elas relatam diariamente em sala de aula, de*

*os maridos não deixarem elas estudarem. Muitas são mães, mesmo jovens já são mães, trabalham o dia inteiro então o marido já implica. Tem o próprio ciúme também. É... Essa dificuldade de sair de casa e deixar os filhos também que as impede de estar em sala. Então o homem já tem mais liberdade. Olha, dentro do EJA as mulheres, elas são mais responsáveis, elas buscam mais e talvez elas valorizem mais estar aqui, conseguir estar numa sala de aula. Mas os homens normalmente têm mais tempo. Então eles, por mais que sejam poucos, eles têm menos preocupações e menos responsabilidades e conseguem levar e ter notas até melhores que as mulheres. (Entrevista em Profundidade com a Coordenadora Pedagógica, Alane, do Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo, 2008 – Brasil).*

Contudo, o desafio nesta tese é verificar em que medida o que é enunciado pelo corpo docente e administrativo, amparado pelas propostas contidas em um currículo, é vivenciado no cotidiano escolar. Fundamental é compreender em que circunstâncias o currículo apresentado e defendido, é executado. Vale destacar de antemão, ainda considerando que essas questões serão discutidas posteriormente de maneira mais aprofundada, que dentre todas as observações feitas no Brasil e no México, sejam elas em sala de aula, nos espaços coletivos internos (como nos pátios da escola, nos momentos de intervalo) ou nos espaços externos à escola (como em seu entorno), não foi observada nenhuma situação de mediação ou intervenção do corpo docente e administrativo em situações de discriminação envolvendo estudantes. Diante de situações de manifestação de preconceitos, sejam eles de gênero, étnico-racial, econômico, de sexualidade, ou etário, o que notamos foi uma tentativa de solução entre os próprios alunos, ainda que acontecessem em sala de aula e com a presença do professor.

## **2.2. Sistema Educacional no Brasil**

O sistema educacional brasileiro vigente decorre da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) - LDB, que está vinculada às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988. De acordo com os níveis e modalidades de ensino, a educação escolar compõe-se de educação básica e educação superior. Para ter acesso à educação superior o estudante após terminar a educação básica deve passar por um processo seletivo, selecionado o mesmo deve cursar de três a seis anos de estudo a depender da instituição e do curso escolhido.

A educação básica, de acordo com o Art. 22 da LDB, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A educação básica apresenta três modalidades, quais sejam: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A educação infantil é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. O Ministério da Educação (MEC) no Brasil conta com uma Coordenação-Geral de Educação Infantil que tem por objetivo subsidiar os sistemas de ensino no que diz respeito à elaboração de normas e ações político-pedagógicas buscando assegurar que peculiaridades dessa educação básica sejam observadas e respeitadas. Assim sendo, são criados e disponibilizados programas e materiais que contribuem para o atendimento e busca por qualidade na educação infantil.

O ensino fundamental tem duração de oito ou nove anos, sendo que esta modalidade é obrigatória e gratuita nas escolas públicas. É possível para pessoas que não tenham iniciado, dado continuidade ou concluído sua escolaridade recorrer à EJA que é oferecida também na

modalidade de ensino fundamental. Chamamos a atenção aqui para as recentes mudanças acontecidas no sistema educacional brasileiro nos anos de 2005 e 2006, com a aprovação de duas Leis Federais, a de nº 11.114/05 que institui a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade, e a Lei nº 11.274/06 que mantém a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade e torna obrigatória a duração de nove anos para esta modalidade de ensino. A Lei nº 11.274/06 foi editada com um dispositivo que assegura ao Poder Público (municipal, estadual e distrital) um prazo até 2010 para a implementação do ensino fundamental nos termos exigidos pela legislação. A partir desse contexto, estão em execução as mudanças e adaptações necessárias para a efetiva implementação da LDB no que se refere ao ensino fundamental.

O ensino médio tem duração de três a quatro anos e assegura a finalização da educação básica. Importante destacar que esta etapa final da educação básica não é obrigatória, contudo a Constituição Federal de 1988 determina a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade de sua oferta. Dentro desta mesma modalidade de educação pode ser encontrada a Educação Profissional<sup>47</sup>, a Educação Especial<sup>48</sup> e a Educação de Jovens e Adultos. Esta última modalidade atende aos alunos que tenham a partir dos quinze anos de idade, e está destinada àqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade de seus estudos, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, na idade considerada apropriada.

Vale destacar que além dos níveis e modalidade apresentados, no Brasil há a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas. De acordo com o Art. 78 da

---

<sup>47</sup> De acordo com o Art. 39 da LDB, a Educação Profissional destina-se ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. Desta forma, a Educação Profissional está integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

<sup>48</sup> Preferencialmente oferecida na rede regular de ensino para atender a educandos portadores de necessidades especiais.

LDB, seus principais objetivos são: I) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

### **2.2.1. Educação para Jovens e Adultos (EJA)**

Um histórico da educação para jovens e adultos no Brasil pode ser apresentado como remontando à educação jesuítica que tinha como objetivo instrumentalizar a população adulta, ensinando-a a ler e escrever, com um marcante caráter catequizador. Desta forma, a catequização dos indígenas e a preocupação para que os colonos pudessem ler o catecismo e as ordens e instruções da corte podem ser lidas como fatores históricos que delineia primeiras tendências a preocupação com uma educação para adultos.

De acordo com Vieira (2004), depois da Revolução de 1930 que, pelas mudanças políticas e econômicas experimentadas, permite o início de uma consolidação do sistema educacional elementar no país; depois da criação do Plano Nacional de Educação em 1934 que indica pela primeira vez a educação de adultos como um dever do estado; após várias campanhas de educação de adolescentes e adultos, sobretudo nas décadas de 1940 e 1950; depois do MEB da década de 1960 e do MOBREAL e dos Supletivos da década de 1970; as atividades da EJA são ampliadas em um contexto de redemocratização dos anos 1980.

A constituição de 1988 prevê em seu Artigo 6º a educação enquanto um direito social e em seu Artigo 23 ressalta a competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso á educação. Mais adiante no Artigo 205 destaca que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Artigo 205). Em concordância com o previsto na Constituição Federal, a LDB destaca enfaticamente a necessidade de oferta de educação que habilite jovens e adultos a dar prosseguimento à educação em caráter regular. Assim sendo, podemos observar em seu Artigo 37 da Seção V, que regulamenta as ações da EJA, a orientação de que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (LDB, 1996).

São essas as preocupações que marcam a proposta de criação e oferta gratuita da EJA no ensino fundamental e médio para adolescentes, jovens e adultos que não efetuaram seus estudos em idade regular. O sistema de ensino da rede pública a partir do início dos anos 1990 passa a oferecer a EJA. Segundo professores da EJA, essa modalidade de educação é fundamental e eficiente não somente no combate ao analfabetismo, mas sobretudo no

*“combate ao analfabetismo funcional, que mantém os estudantes presos a uma situação de analfabetismo, mesmo quando apresentem a ler e escrever” (Entrevista em profundidade à professora negra Cláudia, Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, 2008 – Brasil)*

Hoje no DF brasileiro, de acordo com informações conseguidas junto a Subsecretaria de Educação Pública da Secretaria Estadual de Educação, existem 122 escolas que oferecem a EJA em algum de seus três segmentos. A EJA é oferecida em todo o país e apresenta três segmentos que compreende o ensino fundamental e médio. As escolas selecionadas para a realização do trabalho de campo foram: 1) o Centro de Ensino Fundamental N° 404 situado em Samambaia Norte e o 2) Centro de Ensino Fundamental N° 01 que se localiza na Cidade

Satélite Riacho Fundo II. Ambas as escolas oferecem o segundo segmento da EJA, qual seja, o segmento que equivale à segunda fase do ensino fundamental que vai da 5ª à 8ª série. Importantíssimo informar que a segunda escola foi selecionada visando construir um ambiente favorável para a realização da pesquisa no que se refere a um possível imprevisto envolvendo a primeira escola. Assim sendo o campo foi concentrado no Centro de Ensino Fundamental N° 404, ainda que se possa recorrer a interpretação de dados gerados no Centro de Ensino Fundamental N° 01.

### **2.3. Sistema Educacional no México**

O sistema educacional no México está organizado de acordo com a *Ley General de Educación* (LGE) que em seu artigo 37 distingue três tipos de educação, quais sejam: o básico, o médio superior e o superior. Esses três tipos de educação se apresentam subdivididos em níveis, de forma que o básico se divide em educação inicial, pré-escolar, primária e secundária; o médio superior compreende o *bachillerato* e os demais níveis equivalentes; e o superior são as licenciaturas, as especializações, os mestrados e doutorados.

Considerando que a dimensão da educação que nos interessa neste trabalho é a educação básica, seguimos apresentando-a mais detalhadamente. Contudo, antes vale uma rápida justificativa em torno da seleção por essa modalidade de educação para a realização da pesquisa. A educação básica conta com um público, considerando-se, sobretudo a faixa etária que foi selecionada para as observações (pessoas acima de 15 anos de idade), que percebe na escola um espaço privilegiado para “*tornar-se alguém*”. Este desejo em “*tornar-se alguém*”, amplamente manifestado por estudantes nas escolas brasileiras ante a pergunta: Por que você resolveu voltar a estudar? Provoca, em mim, uma inquietação. A percepção imediata é que estamos frente a uma pessoa (jovem ou adulto) que já apresenta um vasto repertório



identitário, contudo em sua resposta ela insiste em afirmar que é a escola que a tornará alguém. Em termos de acionamento de intersubjetividades que contribuem para a constituição de identidades essa forma de expressar e justificar sua presença na escola indica a compreensão do espaço escolar enquanto *locus* privilegiado que dará o tom de seu ser. Um questionamento que não quer se calar, e que está contemplado, sobretudo nos capítulos III e IV, é: como essas intersubjetividades orientam a constituição das identidades étnico-raciais e de gênero nesse espaço escolar?

Retomando o exercício de apresentação da educação básica no México, vale informar que a educação básica compreende a educação inicial que é oferecida para crianças de até quatro anos de idade; em seguida é oferecida a educação pré-escolar; seqüencialmente, quando o estudante atinge seis anos de idade, ingressa na educação primária, onde permanece do 1º a 6º ano; posteriormente o estudante ingressa a escola secundária, onde permanece por mais três anos para concluir a etapa obrigatória da educação básica.

Antes que inicie a educação superior o estudante deve realizar a preparatória, que corresponde a um outro nível de educação, chamada de média superior e também conhecida como *bachillerato*. O *bachillerato*, ou educação média superior, tem duração de dois a quatro anos e conta com uma subsecretaria na *Secretaria de Educación Pública* (SEP), que o oferece gratuitamente e que conta com programas de fortalecimento institucional da educação média superior. Vale informar que este nível de educação apresenta sistemas de ensino diferenciados como os sistemas abertos, não escolarizados e descentralizados do Estado. Um sistema não escolarizado implica basicamente em estudar por conta própria, sem aulas ou professor, realizar exames e seguir avançando até que conclua o nível.

Ainda com a intenção de demonstrar a maneira como está estruturado o processo educativo formal no México, vale destacar que, no que se refere às modalidades de ensino, a LGE, em seu artigo 46 especifica as seguintes: “*escolar, no escolarizada y mixta*”. Por

escolar compreenda-se aquela modalidade que assegura avanços no sistema educativo formal, não escolarizada é a educação que é oferecida e que não corresponde a um nível na educação formal, e mista é a que congrega os dois modelos.

A educação básica, conforme prevista na LGE, expressa o compromisso do Estado Nacional Mexicano em oferecer uma “una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que fortalezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos.” (SEP, 2006, p.7).

Com base nesse compromisso a SEP edita planos de estudos e programas de disciplinas para que os professores e diretores conheçam, articulem ações impulsionadoras de um desenvolvimento curricular e assegurem a aplicação dos mesmos. A preocupação expressa nos planos de estudos é a de cumprir os propósitos formativos da educação, para tanto as orientações didáticas são editadas e distribuídas em todas as escolas e a todos os professores.

Ainda que haja uma lei geral que define as diretrizes do sistema organizacional da educação nacional, os estados e o Distrito Federal têm orientações e organizações autônomas entre si. Esta proposta de autonomia está reeditada na *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES) que expressa uma preocupação em que sejam atendidas as necessidades e características particulares de diferentes contextos das unidades federativas. A RIES começa a ser pensada, em 2003, por uma comissão que reuniu representantes da educação básica das unidades federativas, com o propósito de construir uma normatividade para as escolas de educação secundária, como parte do projeto de reforma integral para este nível. Em 2004 o Conselho Nacional de Autoridades Educativas aprova a constituição da comissão e em 2005 a SEP apresenta um documento chamado: Orientações gerais para a elaboração da normatividade das unidades federativas: do governo e funcionamento das escolas de educação secundária, que apresenta como finalidade:

ofrecer a las autoridades educativas de las entidades federativas un planteamiento pragmático y propositivo de un conjunto de orientaciones generales para el gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria que les permita, en el marco de sus facultades y competencias, elaborar su normatividad particular o, en su caso, realizar las modificaciones a las normas existentes. (RIES, 2005, p.i).

No Distrito Federal, a RIES vem sendo aplicada nas escolas em seus distintos níveis e em suas diferentes modalidades. Considerando o conjunto de desafios encontrados pela SEP no que se refere à Educação Secundária que apresenta um panorama diversificado quanto às condições desiguais de aprendizagem dos diferentes grupos sociais, são apresentadas as seguintes modalidades de operação: secundária geral, secundária técnica, telesecundária e secundária para trabalhadores. O quadro a seguir demonstra as principais diferenças entre essas modalidades, destacando que são essas as possibilidades de escolas de educação secundária, tanto para a normatividade específica, quanto para o governo e também para o funcionamento das mesmas.

<b>Aspecto</b>	<b>Secundaria general</b>	<b>Secundaria técnica</b>	<b>Telesecundaria</b>	<b>Secundaria para Trabajadores</b>
<b>Propósito Original</b>	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria.	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria. Ofrece un acercamiento sistemático a la educación tecnológica y a un ámbito particular a través de talleres.	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria habitantes de comunidades rurales con menos de 2,500 habitantes.	Atención a personas mayores de 15 años y que son trabajadores. Suelen funcionar en horario vespertino o nocturno.

<b>Ubicación</b>	Predominante urbana.	Urbana, semiurbana y rural.	Predominantemente rural.	Predominantemente Urbana.
<b>Personal docente</b>	1 maestro por asignatura establecida en el currículo nacional.	1 maestro por asignatura establecida en el currículo nacional. Y el personal necesario para las actividades tecnológicas que imparta el plantel.	1 maestro por grado. Nota: existe un Número considerable de escuelas Telesecundarias multigrado.	1 maestro por asignatura. Se utiliza parcialmente el currículo nacional para educación secundaria.
<b>Personal de apoyo y administrativo</b>	Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela.	Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela.	Este tipo de personal es escaso o inexistente en esta modalidad.	Varía de acuerdo con el contexto y tamaño de la escuela.
<b>Duración de las clases o módulos</b>	50 minutos reglamentarios.*	50 minutos reglamentarios.*	50 minutos reglamentarios.*	45 minutos de clase directa sin intervalos entre una y otra, excepto el descanso de 15 minutos a la mitad de la jornada.
<b>Normas de alcance nacional que actualmente rigen su funcionamiento</b>	Acuerdo Secretarial N°. 98	Acuerdo Secretarial N°. 97	Manual de Operación.	No tienen una norma específica, utiliza el Acuerdo Secretarial N°. 98.

\*En la práctica no necesariamente se cubre con los 50 minutos reglamentados para cada sesión de clase.  
 Fonte: RIES - Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad en las Entidades Federativas. 2005.

Destaque-se que essa concepção original de cada modalidade de ensino apresenta uma possibilidade de flexibilização prevista no próprio documento, que ressalta que “las diferencias en la organización y funcionamiento de los centros escolares de una misma

modalidad pueden resultar significativas e obedecer a los cambios en los contextos en donde cada uno se há desarrollado”. (RIES, 2005, p.22).

Com relação à quantidade de escolas existentes no Distrito Federal que oferecem a modalidade de educação secundária, a tabela abaixo auxilia na visualização das mesmas. Informamos ainda que as escolas computadas no quadro abaixo são aquelas que estão sob a responsabilidade do governo, tendo portanto um caráter público.

Entidad	E S C U E L A S				
	Total	General	Técnica	Telesecundaria	Para Trabajadores
Distrito Federal	1.386	984	257	49	96

Fonte: SEP-DGPP, Estatística básica - Início de cursos 2005-2006.

Finalmente, o documento base da Reforma Integral da educação secundária propõe um conjunto de premissas que auxiliam na compreensão desse nível de educação e que funcionam como eixos orientadores dos processos e decisões tomadas pelos estados, delegações de ensino e unidades escolares. Dentre as principais premissas destaque-se:

1. A educação secundária é o último nível da educação básica obrigatória, e insere-se no âmbito da educação formal, escolarizada;
2. Deve assegurar aos discentes o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo comum, independentemente da modalidade;
3. Os planos e programas de ensino da educação secundária devem conservar um caráter nacional, sem deixar de reconhecer a diversidade intercultural. E o currículo deve estar centrado no desenvolvimento de capacidades e competências

básicas, possibilitando constante aprendizado ao longo da vida e permitindo ao aluno uma plena incorporação na sociedade.

### **2.3.1. Educación Secundaria para Trabajadores**

No México a modalidade de educação para jovens, adolescentes e adultos trabalhadores tem como sinônimo “*escuelas nocturnas*”, sejam elas primárias, secundárias ou preparatórias. Desta forma, tanto em documentos oficiais da SEP, quanto nos discursos dos trabalhadores dessa modalidade de educação quando se fala de secundárias noturnas, ou secundárias para trabalhadores, se está falando também de educação para jovens e adultos.

Março de 1926 representa um antecedente histórico importante que auxilia na contextualização do processo de criação das escolas noturnas no México. Naquela data, por iniciativa de um grupo de jovens, auxiliados por professores da Escola Nacional Preparatória, é proposta, organizada, reconhecida e autorizada oficialmente a primeira escola que oferece educação para pessoas que cumpriam jornadas de trabalho diurnas e teriam disponíveis somente as noites para iniciar ou concluir seus estudos. Naquele ano o ciclo noturno da Escola Nacional Preparatória se transformou em Escola Secundária Noturna Nº 5. Somente oito anos depois é estruturada outra escola para adultos, a Escola Secundária Noturna Nº 9, para atender exclusivamente mulheres. O que pode ser notado é uma pressão de segmentos específicos da população para a criação de escolas que ofereçam essa modalidade de ensino. Assim está descrito o surgimento das primeiras escolas que apresentavam essa especificidade:

Al tratar de las primeras escuelas secundarias nocturnas hay que hacer referencia a una serie de incansables luchas, em las que solidariamente participaron los maestros fundadores y los alumnos de las mismas,

esfuerzos tendientes a obtener una oportunidad de extensión educativa para quienes ocupan sus jornadas diurnas en oficios diversos, sin perder de vista, por ello, la legítima aspiración a un mejoramiento profesional. (SEP, 2007, p.2).

Durante o governo do General Lázaro Cárdenas, em 1º de janeiro de 1937, a Secretaria de Educação Pública e Belas Artes cria o *Departamento de Educación Obrera*, com o objetivo de qualificar a classe trabalhadora, no que se refere à educação que compreendesse desde a primária até o ensino superior. A partir daquele ato são criadas 53 escolas primárias noturnas para trabalhadores, 3 escolas noturnas de arte para trabalhadores e 2 escolas secundárias noturnas para trabalhadores, estavam oficialmente aí criadas as “*secundarias nocturnas*”. Naquele mesmo ano há uma expansão significativa das escolas noturnas para trabalhadores no DF, vale destacar que as duas escolas selecionadas para observação foram também fundadas no ano de 1937.

Durante o ano de 1940, com a troca de governo, se desintegra o *Departamento de Educación Obrera*, e as *secundarias nocturnas* são remodeladas, ficando dependentes das escolas diurnas e sob a responsabilidade de seus diretores, passam também a serem chamadas de *Escuelas Secundarias Nocturnas para Adultos y Trabajadores*. De acordo com os documentos da SEP que foram analisados

En esas condiciones la enseñanza secundaria para trabajadores perdió muchos de sus rasgos y decaió sensiblemente. Más adelante, gracias a la disposición y la lucha que los trabajadores de la educación llevaron a cabo en 1944, las escuelas secundarias nocturnas fueron reestructuradas y desde entonces se denominan “Escuelas Secundarias para Trabajadores”. (SEP, 1993a, p.10).

Conforme pode ser observado na citação, no ano de 1944 as escolas secundárias para

trabalhadores passam por processos de reestruturação visando atender a demandas apresentadas por grupos sindicais e organizações de trabalhadores que reivindicavam, sobretudo, regulamentação, especificidade e ampliação do serviço oferecido. Assim está expresso no documento que designa e regulamenta algumas escolas, e que está assinado pelo Senhor Secretário de Educação Dr. Jaime Torres Bodet:

12 Escuelas Secundarias formaron, por lo pronto, el núcleo de la reestructuración del sistema: 6 para varones y una para señoritas, en diversos rumbros de la Ciudad de México, y 5 semiurbanas mixtas situadas respectivamente en la Calzada de Guadalupe, en Tacubaya, Portales y Xochimilco. (SEP, 1944, p.6).

Note-se que a Escola localizada na Calçada de Guadalupe era considerada como semi-urbana. Contudo, hoje, depois do crescimento urbano experimentado pela cidade, esta escola se encontra imersa em um contexto de urbanidade, atendendo estudantes que tem uma vida inteiramente ligada ao urbano do DF e que vivem a cidade em todas as suas dimensões. Importante registrar que o crescimento quantitativo das escolas secundárias noturnas para trabalhadores no México sempre esteve associada a pressões e reivindicações de trabalhadores organizados e sindicatos. E se até 1952 havia somente 15 unidades escolares funcionando com esta especificidade, na atualidade o DF conta com 96 escolas secundárias para trabalhadores, lembrando que mais 253 escolas estão distribuídas pelos estados da federação mexicana.

Contudo, a fase de expansão destas escolas vai somente até meados da década de 1980. Desta forma, se em 1970 se contavam com 40 escolas secundárias para trabalhadores, no ano de 1984 eram 94 escolas que ofereciam esta modalidade de educação, sendo que no ano de 1994, o número de escolas permanecia o mesmo, e atualmente somam 96 as escolas no DF que oferecem esta modalidade de educação.



A maior concentração de Escolas Secundárias para Trabalhadores está no Distrito Federal, que conta com 96 escolas públicas, o estado de Nuevo León tem 67 escolas e Vera Cruz conta com 42 escolas. Todo o país conta com 349 escolas que oferecem a modalidade de Secundária para Trabalhadores. Ainda de acordo com dados conseguidos na RIES, 0,75% das matrículas em secundárias públicas de todo o país encontram-se nesta modalidade de educação. Segundo informações conseguidas junto a SEP, essa modalidade de educação tem atendido aproximadamente de 17 mil e 800 alunos a cada três semestres no Distrito Federal mexicano. Com relação à evasão, vale informar que esta modalidade de educação apresenta uma alta taxa de evasão que gravita em torno de 23% em um nível nacional.

A modalidade de Educação para Trabalhadores é proposta com o objetivo de responder a demandas e condicionantes de diferenciados setores da população. A compreensão da SEP é a de que as escolas são distintas em seu tamanho e características do corpo escolar, mas também com relação a contextos geográficos, sociais, culturais e econômicos e para atender a esta diversidade é que se propõem as modalidades diferenciadas de secundárias. Hoje as Secundárias para Trabalhadores contam com um corpo discente composto majoritariamente por jovens alunos que têm em média 20 anos de idade. E que expressam como principal propósito ao ingressar em uma Secundária para Trabalhadores: 1º Dar continuidade a estudos superiores; 2º Alcançar uma satisfação pessoal; e 3º Atender a uma exigência do trabalho que demanda por uma qualificação mais elevada.

Uma expressão muito utilizada pelos estudantes e que demonstra os propósitos acima descritos é “*seguir adelante*”. O “*seguir adelante*” manifesta um desejo de sair da condição atual de sub-escolarização em que estão imersos e que indica uma situação de paralisia. A educação pode ser lida, tomando como eixo reflexivo a expressão presente em quase totalidade das falas dos alunos e alunas, como uma possibilidade (muitas vezes a única) muito concreta de romper com um ciclo de estagnação. Aquele ciclo de estagnação

provocado pela situação de baixa escolaridade acarreta subjugo, subserviência e subalternização.

Essa foi uma compreensão manifestada amplamente nas duas escolas selecionadas para a realização do trabalho de campo, quais sejam: 1) a Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B localizada na Delegação Gustavo Madero, sobre a Calzada de Guadalupe. Conta com oito turmas, sendo três do primeiro, três do segundo e duas do terceiro ano, na modalidade de Educação para Trabalhadores; 2) a Escuela Secundaria para Trabajadores N° 16 - Cedros del Líbano situada na Delegação Cuauhtémoc, em Tlatelolco próxima à Praça das Três Culturas. Conta também com oito turmas assim distribuídas: duas do primeiro, três do segundo e três do terceiro ano da Secundária para Trabalhadores. Neste ponto, enfatizamos também que a seleção da segunda escola deveu-se a uma tentativa de evitar que qualquer possível imprevisto inviabilizasse a geração de dados. Assim sendo, o trabalho foi mais centrado na “Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B”, ainda que façamos uso de interpretações também dos dados produzidos na “Escuela Secundaria para Trabajadores N° 16 - Cedros del Líbano”.

### Capítulo III – ETNIA, RAÇA E MISTIÇAGEM

*Três Alunos (no pátio da Escola 404 de Samambaia, no momento do intervalo): Ou! Ou! Ou! Pra que essas fotos?*

*Pesquisadora (Luciana): Oi... Eu sou professora e quero umas fotos da escola.*

*Aluno negro (Maicon): Então tira foto da escola, pô! Pra que tirar foto da gente? Não quero mostrar a cara não.*

*Pesquisadora (Luciana): Eu queria uma foto de vocês na escola, afinal a escola são vocês.*

*Aluno negro (Maicon): Então fala com a diretora e ela chama todo mundo aqui pro pátio.*

*Aluno negro (não soube seu nome): Olha lá o tanto de gente, vai fotografar pra lá. [...]*

*Aluno negro (Maicon): Olha! Nós não gostamos de foto não. Depois daquela menina que mataram, aquela lá do Sudoeste, os polícia passa fazendo foto de nós tudo lá de baixo. Pensa que é tudo bandido.*

*Pesquisadora (Luciana): A polícia fez fotos de vocês? Mas, por quê?*

*Aluno negro (Maicon): Ai... Já viu né, preto parado é suspeito e correndo é bandido. (os outros dois alunos riem e concordam com um gesto com a cabeça).*

Neste capítulo o intuito é realizar algumas reflexões sobre etnia, raça e mestiçagem a partir das observações realizadas nas escolas que oferecem a modalidade de educação para adolescentes, jovens e adultos. A escola é tomada nas análises aqui realizadas como um espaço onde se articulam signos e significados culturais, além de elementos discursivos responsáveis pela constituição de processos identitários. De acordo com Barbosa (1987), o mundo sociocultural é apresentado/significado no contexto da escola, que, enquanto espaço

de socialização é pressionada a informar suas práticas e currículos. Decorre daí a potencialidade da escola para a criação de um campo reflexivo sobre singularidades culturais, exclusões sociais, expressões e linguagens e também propostas de um saber em uso. (CASTRO, 2006; CAVALLEIRO, 2006; LIMA, 2005).

Destacamos sempre que possível o interesse pela perspectiva comparada por acreditar no que o método comparativo tem de constante: sua natureza e seu rigor. Em concordância com Ellen Woortmann (2008), entendemos que o método comparativo é uma sofisticação eficaz para compreender o fenômeno humano. Outra consideração importante é a de que o método comparativo foi forjado pelo pensamento clássico como uma forma de controlar de forma rigorosa as regularidades e generalizações do pensamento humano, ato tão necessário à ciência. Evans-Prichard (1971) apresenta de forma direta a importância de se tomar, sobretudo em Antropologia, a comparação enquanto recurso metodológico, esse antropólogo enfatiza que

Estudar o método comparativo implicaria uma revisão completa das obras de Antropologia. Se o entende no sentido mais amplo, não existe outro método a não ser este... [O método comparativo] constitui, sem dúvida alguma, uma das *demarches* essenciais de todas as ciências e um dos processos elementares do pensamento humano. (EVANS-PRITCHARD, 1971, p.7 – grifos nossos).

Esclarecido esse ponto, enfatizamos que a comparação nesta tese se dá em várias dimensões, desta forma, o que se busca é comparar conceitos e observações, dentro e entre as realidades selecionadas para o estudo, que compreendem tanto a modalidade de educação, quanto os dois países selecionados para a pesquisa, quais sejam o Brasil e o México. Essa é também a forma de abordagem das categorias conceituais selecionadas que se apresentam, nesta tese, como metanarrativas para expressar os fenômenos observados, além obviamente de serem tomadas como uma opção por uma linguagem que informa sobre os resultados

obtidos.

Enfatizamos que categorias conceituais como etnia, raça e mestiçagem são plenas de sentido e passíveis de atribuição de significados se pensadas como inseridas no âmbito de uma ideologia. Desta forma, pensar as identidades a partir dessas noções pode contribuir para a realização de reflexões sobre as intersubjetividades acionadas pelos indivíduos e por eles informadas tanto corporal quanto discursivamente. As ideologias são exercidas sobre os corpos dos indivíduos e sobre o papel de seus corpos enquanto suporte de identidades. Dito de outra forma, o corpo cumpre uma função ideológica. José Carlos Rodrigues (1983) exemplifica essa função ideológica que o corpo cumpre na seguinte afirmação em que verifica a associação ideológica entre corporalidade e pertencimento étnico-racial:

Classificamos as pessoas quanto à “aparência”, habilitando-as ou não a determinados empregos, e nos surpreendemos quando uma pessoa “bem apresentada” é identificada como transgressora das normas sociais e considerada criminoso. Nunca esperamos ser atendidos por um médico negro e normalmente não nos ligamos ao fato de apenas raríssimas vezes sermos atendidos nos restaurantes por garçom de pele preta. (RODRIGUES, 1983, p.46 – grifos do autor).

Assim como os corpos, os discursos informam sobre processos de significação, crenças e sentimentos que estão na base da vida social. E essa marca visível da vida social que é impressa nos corpos e nos discursos, e que é enunciada pelos indivíduos, apresenta signos de identidade, passíveis de observação e análise. As identidades tal qual estudadas aqui e em conformidade com a compreensão de Bhabha (1998), ratificando o que defendeu Franz Fanon (1983), vem da “tradição do oprimido”. De maneira que quando se fala em identidades neste trabalho de tese estamos falando de signos que são acionados por indivíduos que necessitam, por sua condição, afirmar-se. Desta forma, a entendemos como a

entende Stuart Hall que pontua enfaticamente como “a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência.” (In: SILVA, 2000, p.106). As identidades, enquanto reivindicação são instrumentos utilizados por indivíduos portadores de “complexos germinados no seio da colonização” (FANON, 1983, p.27) que indicam uma necessidade política de libertar-se desse arsenal que causa dependência.

Com o intuito de melhor situar os leitores desta tese sobre as discussões que serão apresentadas neste capítulo, acentuamos que as identidades ao serem afirmadas, não anulam a diferença, já que a identidade, como toda e qualquer prática de significação, está sujeita ao “jogo” da *différance*. Há, portanto, certa ambivalência nos processos identitários ao considerarmos que existe uma marcação de fronteiras simbólicas que indicam um fechamento discursivo e corporal na diferença. E ao mesmo tempo há uma moldagem em relação ao “outro”, algo como uma projeção ou idealização direcionada ao “outro”.

A identidade e a diferença estão, portanto, complexamente imbricadas, na mesma proporção em que o “eu” é afirmado e performatizado, o “outro” é também instituído e dramatizado. Longe de compreender os processos identitários enquanto fenômenos herméticos, salientamos que eles apresentam categorias deslizantes o que impossibilita interpretações essencializadas. Esta compreensão não apresenta nenhuma contradição com a consideração de que os indivíduos em seus processos de afirmação identitária podem, e com frequência o fazem por ser essa a forma que encontram para afirmar-se, fixar e cristalizar seus pertencimentos.

### **3.1. A Escola Enquanto Espaço de Performances Identitárias**

A escola é um espaço que apresenta uma especificidade que colabora fortemente para o acionamento de mecanismos que conduzem à formação de indivíduos e à constituição de

processos identitários. Isso por ser amplamente compreendida como a instituição responsável, por meio da atuação dos sujeitos que a compõem, pela inserção “digna” dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais. O indivíduo que passa pela escola tem a construção de seus projetos de vida legitimada, é como se na escola formal o aluno recebesse a autenticação necessária para tornar-se cidadão consciente de seus direitos e sabedor de seus deveres. Os momentos vividos na escola, bem como o aprendizado daí extraído, legitimam os projetos de vida apresentados e desenvolvidos, bem como os processos de construção identitária que os sujeitos experimentam. Afinal, “a escola e a família são responsáveis pela formação do indivíduo” e “ambas (as instituições) desempenham funções de profunda importância”. (CAVALLEIRO, 2006, p.12, grifo nosso).

Uma das observações mais recorrentes acontecidas no espaço escolar, tanto no Brasil quanto no México, diz respeito à auto-percepção que é enunciada pelos estudantes que informam sobre sua localização identitária tanto na escola quanto na sociedade envolvente. Ante a pergunta que foi feita a todos os estudantes brasileiros entrevistados sobre as razões que os fizeram voltar a estudar, a expressão mais utilizada, indistintamente, foi: “*para ser alguém na vida*”, sendo que essa resposta apresentou variações como: “*para me tornar alguém*”. Esta afirmação, presente na fala de quase totalidade dos estudantes entrevistados no Brasil, e também enunciada nos discursos de alguns professores brasileiros, apresenta uma virulência que chama a atenção e suscita algumas reflexões.

Ao pensarmos em pares de oposição binária, somos forçados a considerar que “alguém” se opõe a “ninguém”. No intuito de buscar uma compreensão mais difundida dos termos, recorreremos ao Dicionário Aurélio (1999) que apresenta as seguintes definições: **Alguém**: *Pronome indefinido* – 1. Alguma pessoa. Determinada pessoa; *Substantivo masculino* – 2. Ente, pessoa. Pessoa de relevo intelectual e/ou social. **Ninguém**: *Pronome indefinido* – 1. Nenhuma pessoa; *Substantivo masculino* – 2. Indivíduo de pouco ou nenhum

valor social, merecimento, importância.

Recolhidos os significantes em campo (as narrativas) e relatados neste trabalho de tese (a descrição), passemos para reflexões que contribuam para o exercício de atribuição de sentido (a interpretação) para que seja composta uma compreensão/explicação dos fenômenos. Por hora, na busca de um aprofundamento analítico, basta que nos concentremos na expressão “*para ser alguém na vida*” e nas primeiras definições apresentadas pelo dicionário: Alguém = Alguma **pessoa**; Ninguém = Nenhuma **pessoa**.

Pulula a necessidade da compreensão da noção de pessoa como fundamental para uma leitura dos enunciados. Marcel Mauss discute a noção de pessoa como um fato moral que foi ao longo da história da humanidade adquirindo sentidos que a apresentariam como *persona*, caráter, personagem, máscara ou personalidade humana (século II a.C.). Sua compreensão se estende ao indivíduo em sua natureza íntima, desprovido de qualquer máscara. Entre os clássicos gregos e latinos (sobretudo os romanos) o sentido de pessoa inicialmente um fato de organização social, passa a ser compreendido como um fato fundamental de direito, como ser consciente e responsável. Lentamente, considerando-se todo um processo histórico, o sentido de pessoa vai adquirindo um sentido moral. Mauss adverte que “a consciência moral introduz a consciência na concepção jurídica do direito. Às funções, às honras, aos cargos, aos direitos acrescenta-se a pessoa moral, consciente.” (MAUSS, 1974, p.234).

O conceito de pessoa apresentou uma série de formas, que se “revestiu na vida dos homens em sociedade, segundo seus direitos, suas religiões, seus costumes, suas estruturas sociais e suas mentalidades” (MAUSS, 1974, p.211). Essa constatação nos leva a percepção do quanto é recente na história da humanidade o “eu”, ou ainda “o quanto são recentes as categorias do 'eu', o culto do 'eu' (sua aberração) e quanto é recente o respeito do eu, particularmente do 'eu' dos outros (sua forma normal).” (MAUSS, 1974, p.211, grifos do



autor).

É a noção de pessoa que transforma o ser humano em uma entidade completa. Advinda da compreensão do ser humano enquanto entidade completa, temos, em Mauss, a demonstração da triplicidade do ser humano enquanto um ser fisio-psico-sociológico. Esse tríplice ponto de vista, que Mauss chama de “homem total”, congrega as dimensões do biológico, do sociológico e do psicológico, indissolivelmente misturadas e amalgamadas pelos “fatos de educação”. Por fatos de educação entendemos, como o entende Mauss, como atos que se impõem de fora e do alto – ou seja, como externos e anteriores aos sujeitos – para que sejam assimilados e executados pelos indivíduos para si próprios e para os outros.

Pelas observações feitas, a escola é amplamente entendida pelos informantes como o espaço que propicia a realização da educação. Além do mais, é tomada pelos interlocutores (tanto alunos quanto professores) como a possibilidade de transformar ninguém em alguém. A educação formal acontecida no espaço escolar, ainda que acionada tardiamente enquanto uma necessidade detém, de acordo com a compreensão extraída da experiência de campo, o poder de criar uma pessoa. O enunciado “*tornar-se alguém*” indica a potencialidade da escola em produzir uma personalidade humana, uma personagem, uma *persona*, uma pessoa, significando, desta forma, o mundo social.

O que encontramos nas escolas, são pessoas<sup>49</sup> enquanto fato moral e fato jurídico que insistem em afirmar que procuraram aquele espaço para “*tornar-se alguém*”. Destacamos que essa afirmação tem implicações inclusive numa espécie de ocultação de um histórico anterior e fora do ambiente escolar já que somente no instante da escola a construção de um alguém

---

<sup>49</sup> Neste ponto consideremos a oposição realizada por Da Matta (1984a, p.96) entre indivíduo e pessoa. De acordo com aquele antropólogo um sistema social apresenta-se dividido, ou equilibrado, entre duas unidades sociais básicas, quais sejam: o indivíduo, aquele sujeito das leis universais responsáveis pela modernização da sociedade; e a pessoa, o sujeito das relações sociais, que conduz ao pólo tradicional do sistema.

se torna possível. É impactante ouvir narrativas que expressam enunciações como essa, considerando que temos como interlocutores pessoas jovens e adultas, todas com mais de quinze anos de idade e algumas com mais de 60 anos. O que pressuporia uma existência anterior à escola em que as socializações já estivessem desenvolvidas a ponto de ter uma pessoa consolidada.

Ainda que isolássemos esse enunciado, o que é possível para efeitos analíticos, seria simplista e, portanto, problemática a afirmação de que antes de seu ingresso na escola o aluno era ninguém, passando a ser alguém somente depois de escolarizar-se, de forma que antes da escola não seria uma pessoa. Assim sendo, para continuar as análises propostas, nos apoiamos na multiplicidade de enunciados, discursivos e corporais, capazes de revelar categorias de significação bem como processos de constituição identitária, bem como a potencialidade do espaço escolar enquanto palco para performances<sup>50</sup> de identidades.

Dona Terezinha, de 54 anos de idade, aluna negra que cursa a 6ª série no Centro de Ensino Fundamental Nº 01 do Riacho Fundo, é uma dentre tantos outros estudantes, que afirma, ainda no início da entrevista em profundidade, ter retomado os estudos para “*ser alguém na vida*”. Esta afirmação acontece ao mesmo tempo em que a aluna abaixa a cabeça, indicando um sentimento de vergonha por sua condição de semi-alfabetizada. Aquela aluna é de origem nordestina e transformou-se em “candanga” quando migrou para o DF ainda no início de sua adolescência. Hoje é casada, mãe seis de filhos adultos e dona de casa. Mora próximo à escola e durante boa parte de sua vida trabalhou como empregada doméstica, enquanto seu esposo trabalhava na construção civil. Ultimamente Dona Terezinha tem se interessado por trabalhar com reciclagem (particularmente de garrafas *pet* e de lacres de latas de bebidas).

---

<sup>50</sup> Não nos esqueçamos da noção de performance que é trabalhada nesta tese. A performance, conforme anunciada no Capítulo I desta tese, sugere uma construção contingente de sentido que deve ser apresentada para que se realize dramaticamente o fenômeno enunciado.

Neste ponto vale uma rápida explicação sobre a expressão “candanga” que fora utilizada no parágrafo anterior. Foram chamados de candangos os trabalhadores da construção civil de Brasília que migraram durante os anos de 1950 a 1960 para a região que sediará a capital da república. De acordo com a etimologia, candango tem origem no *Kimbundo* (dialeto africano) que apresenta a palavra *kangundu* e tem como significado equivalente no português: ruim, ordinário. Informações conseguidas no *site* do GDF apresentam como significado para candango, “trabalhador sem qualificação”. Corroborando com Cardoso (2004) e com o conhecimento corrente, candangos são os atores sociais diretamente envolvidos em todo o processo de criação e construção da nova capital e seus descendentes nascidos em Brasília. Majoritariamente nordestinos, os primeiros candangos foram atraídos pelo projeto de construção da nova capital, que se inaugura no ano de 1960, enquanto uma promessa de ascensão econômica. Cardoso transcreve a fala de um nordestino (Queiroz) que migra para o Planalto Central para ganhar dinheiro com a construção de Brasília, assim se expressa o candango entrevistado por Cardoso:

Aí eu vim num caminhão mais um primo meu. Aí disse que estava arrastando um dinheiro com rodo aqui. A notícia era essa: que tinha visto falar no jornal, no rádio, a notícia que a gente pegava de interior era quando a gente ia na cidade... A gente escutava as notícias: ouvindo falar isso e tal. E lá na cidadezinha tem um rádio, tem uma coisa, de pilha, de pilha não, de bateria. Não existia pilha nessa época. Se existia, ninguém sabia que existia. Muito atrasado, muito atrasado. Aí a gente pegava aquelas notícias lá. E eu fiquei doido pra vim pra Brasília pra ganhar dinheiro. (*In*: CARDOSO, 2004, p.5).

Retomando, aquela candanga de que falamos, Dona Terezinha, aluna da EJA apresenta uma resposta que manifesta seu desejo, que é também coletivo, de ser alguém, atuando na escola como se não o fosse. Metaforicamente falando, a performance que pode

ser visualizada nesse drama é a de um ator que ainda não tem definida sua personagem, de um sujeito que, embora em cena, ainda anseia por seu papel ou por sua máscara. A idéia de máscara aqui empregada é eficiente na medida em que possibilita problematizar e ampliar a pergunta: o que é? Perguntando: como se institui o “*ser alguém*” por meio de práticas significantes que o localizam, em termos de identidade, em determinado espaço? Também no caso das escolas mexicanas a recorrência a mascarada é uma constante já que “o hermetismo é um recurso do nosso receio e da nossa desconfiança” (PAZ, 1984, p.31), o que afirma Octavio Paz é que é por meio da mascarada que o mexicano realiza o seu ser.

A mascarada a que recorre essa informante, aluna da EJA, revela um ser amplamente desejado, o ser alguém. Afirmamos que este ser alguém é amplamente desejado, porque não se restringe a uma aspiração da estudante, ou dos estudantes, mas também do restante dos atores que compõem o corpo escolar. O trecho abaixo transcrito auxilia na visualização da afirmação aqui feita. Para a professora Cláudia do Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, a escola (ou ato de alfabetizar-se formalmente em uma escola) representa o espaço em que é possível ao estudante dar um salto, saindo da sua condição de “infância” e passando à condição de “incluído” para finalmente tornar-se alguém. Assim responde a professora Cláudia quando perguntada sobre como os alunos da EJA chegam até a escola:

*Olha, esse semestre a gente divulgou a EJA para os alunos do diurno, porque a gente quer que os pais dos alunos do diurno se alfabetizem. Fizemos a divulgação também na Igreja, e muitos alunos que estão aqui vieram dessa igreja. Tem aluno que veio dessa igreja e que a gente viu que esses alunos viram, assim, tudo misturado, não viram regras, essas coisinhas básicas... Aí muitos alunos achavam que ia contar o tempo que ficaram na igreja, mas não tem como, porque não tinham didática nenhuma. Mas o pessoal*

*tem que vir mesmo, porque muitos que se matriculam não vem e aí fica a vaga ocupada e muita gente que queria estudar, não pode. É uma pena porque tem gente que queria muito, queria crescer, se sentir incluído, ser alguém. (Entrevista em profundidade à professora negra Cláudia, Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, 2008 – Brasil).*

Se a máscara a que recorre aquela estudante da escola do Riacho Fundo desnuda seu anseio, na fala da professora esse ser desejado torna-se mais óbvio, mais perceptível. Ser alguém implica sair de uma condição que infantiliza, implica também geração nos estudantes de sentimentos de inclusão em variados segmentos, mais especificamente nos segmentos políticos. Está, dessa forma, revelado o ser alguém desejado e que deve ser perseguido em variadas dimensões da vida dos atores que compõem o cenário escolar. Contudo, essa mesma máscara que revela, também encobre características que localizam os estudantes de forma particular no contexto escolar e societário como um todo. Basta que conjeturemos sobre a vastidão de possibilidades de localização diferenciada daquela aluna negra do Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo, caso ela apresentasse em seu discurso uma fala que destacasse características suas tais como: ser candanga, ser nordestina, ser artesã, ser mulher, ser negra, etc.

Ainda que não seja nossa pretensão fazer conjecturas sobre possibilidades outras, sejam elas identitárias ou de alocação de indivíduos em contextos societários, apresentamos esse raciocínio, vinculado à concepção de máscara, objetivando defender o seguinte ponto de vista: ao manifestar a expectativa de ser alguém, o indivíduo, amarrado à teia cultural que o tece, tem obrigatoriamente que construir o ninguém. Ainda que no decorrer do seu discurso tenham sido indicadas outras tantas possibilidades de existência que a apresentariam de forma diferenciada, é feita a opção por enfatizar que é sua passagem pela escola formal que a

tornará alguém, ou que retirará os estudantes de sua condição de infância. Isso por considerarem que “*a escola é a segunda família*” (*Entrevista em profundidade à professora negra Cláudia, Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, 2008 – Brasil*), de forma que a escola, juntamente com a família, é entendida como mediadora fundamental na constituição dos processos de socialização e formação dos indivíduos que afirmam seus pertencimentos e constroem suas identidades.

O sentimento de vergonha<sup>51</sup> de que falamos anteriormente e que foi percebido nas manifestações corporais da estudante do Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo, com o decorrer da conversa vai se dissolvendo. Isso acontece porque é vislumbrada pela informante uma possibilidade de superação da situação vivenciada, considerando que a estudante pode seguir, por estar na escola, com seu empreendimento de escolarizar-se, para tornar-se alguém. Naquele instante a escola apresenta-se como o espaço que vai propiciar sua afirmação enquanto pessoa. Assim sendo, a sua inserção na escola é discursivamente apresentada como uma justificativa para a consolidação de um ser constituído de pessoa moral e de pessoa jurídica.

Ainda que haja um discurso e uma memória (seletiva e que contém a lembrança e o esquecimento) que contribuam para a construção de um ninguém anterior à escola, há também o acionamento de bens materiais e simbólicos no espaço escolar capazes de criar o alguém desejado. Assim manifesta-se Dona Terezinha:

*Olha, minha filha, depois que eu comecei a estudar eu posso ler a  
biblia... Eu ando de ônibus nessa cidade inteirinha sem ter que*

---

<sup>51</sup> A vergonha enquanto possibilidade central surge nos indivíduos quando esses “percebem que um de seus próprios atributos é impuro” (GOFFMAN, 1982, p.17). Ainda segundo Goffman, imaginação de que o indivíduo possa não ser um portador de algum atributo também desperta o sentimento de vergonha. Enfatiza-se que o surgimento do sentimento de vergonha, ou pela percepção da impureza do atributo, ou pela ausência de algum atributo, está intimamente associado à presença próxima do que é considerado normal.

*perguntar nada pra ninguém... Ah, eu virei gente, né? (Entrevista em profundidade à aluna negra Terezinha, Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo, 2008 – Brasil).*

É acessada no instante da escola, (ou, correndo todos os riscos, no instante do encontro etnográfico?), uma intersubjetividade responsável pela constituição de um ser detentor de respeitabilidade: ela pode agora ler a bíblia e passa a ser respeitada em seu círculo religioso, pra dizer o mínimo, de direitos de cidadania: está assegurado seu direito de ir e vir, já que pode andar por toda a cidade lendo os itinerários dos ônibus que usa, e de autonomia: não necessita que alguém leia para ela os itinerários dos ônibus que fará uso.

Importante enfatizar que esse ser constituído no instante da escola é discursivamente apresentado pela interlocutora como empoderado. Ou seja, está indicada em sua narrativa a capacidade de instituição de novas bases de significação decorrentes de uma afetação cognitiva adquirida a partir da escola. A vergonha que sente quando toma consciência de sua pouca escolaridade é gradualmente substituída, ao nos atentarmos à continuidade de sua narrativa, por um empoderamento que a instrumentaliza a corrigir sua condição, antes vulnerável já que submetida a fenômenos de preconceito e discriminação. Graças à escolarização, que é capaz de transformá-la em protagonista de seu próprio ser escolarizado, e que é capaz inclusive de torná-la “gente”, aquela aluna tenta corrigir sua condição de não ser.

A narrativa de Dona Terezinha nos diz que na medida em que vai se empoderando, também fora do ambiente escolar, ela vai coletiva e gradativamente moldando o seu “*ser alguém*”. Nesse processo de constituição de um alguém, ela consegue, individual e coletivamente, desconstruir o ninguém outrora construído naquele instante em que foi forçada a reconhecer sua pouca escolaridade. Chama a atenção o fato de que seu histórico de muito trabalho, de situação migratória, de construção de uma família, de desenvolvimento de

habilidades e competências é buscado para afirmar seu ser e apresentado como se fora uma conquista posterior à escola, que lhe é contemporânea, como se estivesse em uma conjunção de temporalidades. Ao mesmo tempo seu passado é obscurecido em seu discurso inicial quando não o declara para afirmar o nada, ou o não ser, ou o ninguém, que existia antes da escola. Visualizamos aqui a força da escola que controla performances identitárias e apresenta um papel social (ser estudante) como alternativa para a consolidação de uma identidade. Recordemos aqui Castells (2001) que diferencia identidade (fonte de significados e experiência de um povo), de papéis (definidos por normas estruturadas por instituições e organizações da sociedade).

A narrativa proporcionada pela aluna apresenta um ponto inaugural, em uma conjunção de temporalidades, em que o ser alguém desponta. O reconhecimento inegável contido no discurso apresentado pela aluna é o que gravita em torno de seu empoderamento que se dá via escola. Somente a partir do reconhecimento da importância da escola em sua vida é que a aluna reivindica seu passado histórico, contudo para afirmar sua característica estudantil. Estamos diante de um processo de profunda relativização das temporalidades, em um movimento que habilita e legitima a constituição de um ser escolarizado e por isso empoderado.

A afirmação da estudante de que “*vira gente*” depois que se insere na escola formal caracteriza uma forma de apreensão da realidade. Fomentada pela escola, essa forma de apreender a realidade e inserir-se nela é apresentada para aquela estudante como substitutiva de uma identidade étnico-racial ou de gênero, por exemplo. O que temos de fato é um papel social sendo apresentado como opção identitária, o que, por sua vez, enfraquece uma tentativa de afirmação identitária mais autônoma. Os papéis influenciam no comportamento das pessoas e está atrelado a acordos entre indivíduos e instituições. No caso do espaço escolar, temos uma complexificação dessas relações, já que ele extrapola os limites



institucionais, configurando-se em *locus* de discursividades, onde identidades são performatizadas.

Com relação ao acionamento de bens materiais e simbólicos no espaço escolar capazes de criar o alguém desejado, chamamos a atenção para a concepção de que os indivíduos são materialmente empoderados (conforme contido nos discursos analisados até aqui) ao se apropriarem do domínio da leitura e da escrita enquanto um bem. E destacamos ainda que experiências de respeito à cidadania, solidariedade e protagonismo são apresentadas também como bens, ainda que simbólicos. O professor de Educação Física, Daniel ao falar sobre a importância da escola na vida dos alunos informa o quanto a escola é fundamental no processo de empoderamento, transformando-se, inclusive em “tudo o que os alunos têm”.

*Aqui no Riacho Fundo II não tem nada o que fazer, nada, nada, nada... Então, aqui, pra eles, é o shopping deles. Tem deles que chegam aqui de manhã e passam a tarde toda e a noite ainda estão por aí. [...] Aí, que na escola tem os projetos todos os dias, várias edições, aulas de desenho, grafite, capoeira. A escola então é o que eles têm. [...] E a escola permite a entrada da comunidade na escola, todo mundo já conhece o trabalho da escola. (Entrevista em profundidade ao professor de Educação Física, Daniel, Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo, 2008 – Brasil).*

O discurso analisado até aqui possibilita a compreensão de que a escola, enquanto um espaço de performances identitárias, é também um espaço que admite a inauguração de um ser. Ainda que estejamos falando de pessoas adultas, trabalhadoras, com famílias constituídas, etc., é na escola que vislumbram o *locus* por excelência em que as pessoas são forjadas. Enfim, merece, neste ponto, um destaque especial para a compreensão de que a

escola apresenta-se como um espaço que propicia a instauração de um ser social e culturalmente constituído.

As performances identitárias dramatizadas naquele espaço indicam pertencimentos, os mais variados, de indivíduos que são atravessados pelo poder que circula no espaço escolar e que os converte em pessoas, sujeitos daquele espaço. Procurando avançar um pouco mais nas reflexões almejadas, trazemos parte da realidade observada nas escolas da Cidade do México. No DF mexicano a expressão que melhor sintetiza a reposta apresentada pela maioria absoluta dos informantes, tanto alunos quanto professores, quando perguntados sobre as razões que fazem com que os estudantes jovens e adultos comecem ou voltem a estudar é: “*para seguir adelante*”. A professora de Física da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, da Delegação Gustavo Madero, que fica sobre a Calçada de Guadalupe, diz, em entrevista em profundidade, que os alunos procuram aquela modalidade de educação porque “*realmente quieren seguir adelante*”.

Viviana, de 18 anos de idade é natural do estado de Oaxaca<sup>52</sup>, mais precisamente de um pequeno pueblo *mazateco* que se chama Tabaquera. Trabalha como empregada doméstica desde os 11 anos de idade quando migrou para a Cidade do México, é aluna do 2º ano B da Escola Cedros del Líbano e se expressa da seguinte maneira sobre a pergunta de por que a escola é importante em sua vida: “*yo sigo adelante por las personas que me rodean en la escuela*”. O enunciado apresentado por Viviana informa sobre um estado de imobilização, estagnação ou impotência, que é anterior à escola e cujo seu maior sonho é romper com esse estado. A afirmação de um ser estudante empoderado não encobre totalmente seu passado histórico, contudo a reivindicação desse passado se dá para que seja afirmado seu ser

---

<sup>52</sup> Quando estamos falando de mexicanos que vivem no DF, é importante destacar sua naturalidade. Por exemplo, para um mexicano que vive na Cidade do México dizer “*Soy de Oaxaca*” implica em dizer algo muito parecido com “*Soy indígena*”. Nesse caso, reconhecer-se como natural de Oaxaca pode significar a afirmação de uma identidade indígena. Daí destacarmos neste trabalho a naturalidade dos interlocutores que foram entrevistados.

escolarizado.

Com a escola se introduz uma lógica, uma moral, uma historicidade e uma economia capazes de tirar o sujeito de uma condição de estagnação. A aluna *mazateca* de que falamos, que ainda hoje não fala muito bem o espanhol, apresenta sua compreensão do que a escola pode oferecer-lhe no DF mexicano:

*Mi papá y mi mamá non sabin leyr nin escribir... Mis hermanos toman mucho y yo me pongo a pensar... ¿E el dia de mañana en mi vida? ¿Que vay pasar? Yo quiero algo mejor para mi familia. Quiero superarme, quiero tener una carrera, quiero conocer más personas. Quiero conocer un país bonito. Quiero conocer más gente... Diferente tipo de trabajo y mi mayor sueño es luchar por este sueño y no cair en lo mismo que está mi familia. Que non están muy bueno. (Entrevista em profundidade a aluna indígena do 2ª ano B Viviana, Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Líbano de Tlatelolco, 2007 - México).*

O estado de impotência e insatisfação vivenciado em todas as dimensões da vida de Viviana somente poderá ser rompido, de acordo com sua compreensão, com o processo de escolarização. Performatizar um ser estudante para aquela aluna, conforme pode ser notado em sua narrativa, implica atribuição de movimento a uma vida estagnada, presa a um passado histórico e com forte tendência de reproduzi-lo. O papel central que é dado à escola nessa atribuição de movimento à vida, de ruptura com uma tendência histórico-cultural em sua família, de ascensão que possibilita realização de seus sonhos, é compartilhado pelo corpo docente e administrativo das escolas para adolescentes, jovens e adultos no México. De acordo com o professor de Educação Física da Escola Cedros del Líbano

*La mayoría de nuestros alumnos, una gran mayoría, te puedo hablar de unos 70 por ciento llegan aquí por decisión propia. Ya no llegan tanto por obligación, como en las escuelas de la grad normal, que son los 12 años. Aquí ha llegado de 15, 16, 17 años, etc. Por lo tanto es un factor muy importante para el trabajo del maestro que les pregunta cuando llegan a la escuela: ¿Ya entendiste que tienes que obtener... que tienes que seguir adelante? (Entrevista em profundidade ao professor de Educação Física Mauricio, Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Líbano de Tlatelolco, 2007 - México).*

Tanto no caso brasileiro, quanto no mexicano, a modalidade de educação que é oferecida para adolescentes, jovens e adultos apresenta-se como marco fundamental para que os alunos desvincilhem-se de uma situação de marginalidade. A inserção em uma escola formal é tão importante que é capaz de configurar-se como um “sopro de vida” em um corpo inerte, estagnado pela ausência da escolarização. As identidades dramatizadas apresentam o espaço escolar como um cenário favorável para performances as mais diversas que informam sobre os indivíduos gradativamente empoderados a partir da entrada na escola.

### **3.1.1. Performatizando Identidades Étnico-Raciais - Brasil**

Da vastidão de possibilidades identitárias que podem ser performatizadas no espaço escolar foram selecionadas para análise aquelas que apresentam um recorte étnico-racial. No intuito de compreender como se articulam os elementos conformadores de uma identidade negra, no caso brasileiro, propomos análises de discursividades e corporalidades, além de situações vivenciadas no espaço escolar que sejam capazes de informar sobre esses

pertencimentos.

As informações conseguidas junto aos alunos da EJA possibilitam um mapeamento de seu perfil socioeconômico. A grande maioria dos estudantes que fazem uso dessa modalidade de ensino são trabalhadores domésticos, as mulheres empregadas domésticas e os homens, jardineiros, vigias e caseiros. Muitos trabalham no comércio informal (feiras livres ou vendendo produtos nos cruzamentos de ruas). Alguns alunos, notadamente as mulheres, trabalham com carteira assinada como, por exemplo, em serviços de limpeza, ou como auxiliares no comércio em geral. Uma aluna trabalha como telefonista. São majoritariamente estudantes pobres que tem uma renda mensal em torno de um salário mínimo e todos têm mais de 14 anos de idade<sup>53</sup>. A maioria absoluta mora nos arredores das escolas com a família, e há muitos alunos que informaram que estão desempregados.

Nas escolas brasileiras onde o trabalho de campo foi desenvolvido não houve casos em que se falasse de pertencimento étnico-racial e não se falasse, concomitantemente e de forma espontânea, sobre racismo<sup>54</sup>. Uma compreensão generalizada é a de que ser negro implica necessariamente reconhecer alguma situação de preconceito ou discriminação racial experimentada, envolvendo a si próprio ou alguém conhecido. Laura, aluna negra, que

---

<sup>53</sup> Ainda que tanto a EJA, no Brasil, quanto as Secundárias para Trabalhadores, no México determinem que essa modalidade de Educação para adolescentes, jovens e adultos somente devem aceitar alunos que tenham 15 anos de idade ou mais, encontramos tanto nas escolas brasileiras, quanto nas mexicanas, alunos de 14 anos de idade. Há acordos que envolvem os estudantes interessados na vaga, seus pais ou familiares que se apresentam como responsáveis pelos alunos e a coordenação da escola. Esta última autoriza a “aceitação” do aluno menor de 15 anos de idade na escola que inicia um pouco antes seu processo de aceleração escolar.

<sup>54</sup> Esclarecemos, em concordância com o professor Munanga (2004) que racismo nos remete a um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, estas consideradas como fenômenos biológicos. Resumidamente, racismo são atitudes de aversão, hostilidade e/ou ódio direcionadas a determinadas categorias de pessoas ou povos. Importante ressaltar que de acordo com a Constituição Brasileira, racismo é crime inafiançável e imprescritível (Art. 5º, XLII, CF. Lei 7.716/89 e Lei 9.459/97); E, de acordo com a Constituição Mexicana é necessário garantir direitos aos povos e comunidades indígenas, em seu Art. 3º enfatiza que privilégios de raça devem ser evitados.

trabalha com *telemarketing* e que cursa a 8ª série G no Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, interrompe uma pergunta que lhe seria feita sobre a situação de pobreza com que se vive no entorno da escola. Enquanto eu dizia que há “algum problema social que...”, ela adianta a resposta à pergunta e diz: “*Racismo, a gente sofre muito racismo.*” Pergunto por que, ao que ela explica de forma muito pontual:

*Não, porque os colegas na sala falam assim: Ah... Nêga véia, não sei o quê. Aí, a gente, eu... Quando eu estava na quinta série, foi logo assim que eu cheguei, eu não tinha muita intimidade, quando... A gente na sala de aula... Aí me chamavam de nêga, não sei o quê. Aí eu ficava calada e não falava nada. Aí eu falei: ah, vou seguir minha vida pra frente e deixa eles. Hoje eu estou lá em cima e eles estão cá embaixo. (Entrevista em profundidade à aluna negra da 8ª série G, Laura, Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, 2008 - Brasil).*

Aí está uma definição consistente do que seja negro no Brasil. Essa questão que parece ser o *calcanhar de Aquiles* de grande parte dos pesquisadores que trabalham negritude, racismo, e mais recentemente afro-descendência, no Brasil é respondida durante o trabalho de campo em falas muito simples, como a acima apresentada. Chama a atenção como o termo “*nêga*” aparece como xingamento, não há nenhuma reflexão sobre o significado desse adjetivo que poderia não causar nenhuma ofensa não fosse o estigma da raça imposto ao termo. Goffman afirma que “utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original” (GOFFMAN, 1982, p.15). Pensando na questão dos negros brasileiros, a partir dessas análises compreendemos como se articulam pertencimento étnico-racial e racismo, ao ponto

de tomar atributos fundi-los a estereótipos. Somos levados a concordar com o professor Milton Santos que afirma que

Ser negro no Brasil é, frequentemente, ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambigüidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. (SANTOS, 2000, p.2).

Viver em situação de pobreza e experimentar situações de preconceito e discriminação racial estão imbricados com o pertencimento étnico-racial. A escola não se apresenta como uma instituição isenta de vivências que envolvam situações de preconceito e discriminação étnico-raciais, observe-se que ainda que falássemos do entorno da escola, o exemplo trazido pela aluna se remete a experiências vividas no espaço escolar. A compreensão das subjetividades do que seja ser negro no Brasil avança ainda mais se nos concentrarmos na análise da segunda parte da fala daquela aluna negra de Samambaia. O que inicialmente é apresentada como uma superação da situação de subjugo experimentada em seus primeiros momentos na escola, contém armadilhas discursivas que informam sua compreensão sobre a situação em que vive atualmente. Assim se expressou Laura: *“Aí eu falei: ah, vou seguir minha vida pra frente e deixa eles. Hoje eu estou lá em cima e eles estão cá embaixo.”* A pergunta que nos fizemos durante dias e que causou muita inquietação é: Em que medida Laura realmente acredita que alcançou um patamar elevado com relação aos seus algozes?

Não é preciso ir muito longe, em uma busca por mais informantes capazes de elucidar essa questão, a própria aluna já apresenta em sua fala pistas de como é vivenciado, hoje, em sua escola, o seu pertencimento. Se hierarquicamente ela acredita estar em um ponto superior, por que o *“em cima”* está tão distante dela mesma? É o *“em cima”* que está *“lá”*, sendo que reservado para estar *“cá”* do seu lado o *“embaixo”*. A verticalização contida no

discurso da aluna apresenta noções de superioridade / inferioridade racialmente orientadas e hierarquizadas. No espaço escolar, ainda que esse discurso seja enunciado de maneira a destacar não o pertencimento, mas a escolarização, essa verticalização é tomada como elemento para a constituição do ser. Tornar-se alguém significa localizar-se “lá em cima”, uma alocação extremamente complexa com altos níveis de impossibilidade quando cruzadas com pertencimentos étnico-raciais, conforme pôde ser notado no enunciado daquela aluna negra supracitada. Neste ponto nos lembramos de Milton Santos que explica que “A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta.” (SANTOS, 2000, p.6).

No intuito de avançar um pouco mais nestas reflexões, recorreremos a Fanon (1983) que nos lembra que o subjugo no qual pessoas negras estão amarradas é uma construção que envolve, e que tem como protagonistas, sujeitos brancos e negros. Esse pensador martiniquenho, ao analisar o processo de colonização, nos lembra que enquanto “o negro é escravizado por sua inferioridade, o branco é escravizado por sua superioridade” (FANON, 1983, p.60). Apropriamos-nos dessas reflexões de Fanon neste momento das análises em um ponto em que é possível a afirmação de que há um processo de interiorização da inferioridade dos negros que atinge a todas as mentalidades. O racismo cumpre assim sua eficácia e seu papel com o anti-igualitarismo assentado na verticalização polarizada superior/inferior em que se localizam respectivamente indivíduos brancos/negros.

Não é demais ressaltar que compreender essas nuances de uma ideologia racista pode instrumentalizar posturas anti-racistas as mais diversas. Acompanhando mais uma vez o pensamento de Fanon, compreendemos que enquanto os indivíduos estiverem presos às amarras opressoras de uma ideologia racista, e operando de acordo com sua lógica que apresenta “marcas visíveis”<sup>55</sup> como as discutidas até este momento da tese, não é possível

---

<sup>55</sup> Expressão apropriada de Milton Santos (2000).



subvertê-la.

Concordando com os argumentos apresentados pelo professor Milton Santos (2000), a escola detém o importante poder de equacionar a questão do “problema do negro” no Brasil. Para isso seria necessária a compreensão de que o caso dos negros brasileiros que vivenciam situações de preconceito e discriminação diárias nos espaços escolares é emblemático de uma “cidadania mutilada”. Para o mesmo professor, em uma situação de cidadania mutilada os interesses cristalizados, advindos de convicções escravocratas arraigadas, conservam os estereótipos. Destaque-se finalmente, e ainda a partir da perspectiva de Milton Santos, que os estereótipos de que se fala não se limitam à dimensão do simbólico, mas incidem sobre todos os aspectos das relações sociais e culturais.

Todavia o que observamos na escola onde foi desenvolvido o trabalho de pesquisa e da qual faz parte a aluna Luana foi uma ausência absoluta de projetos que abordem a temática. Não foram observadas ações efetivas, ainda que individuais, que problematizem as situações de preconceito e discriminação étnico-raciais a que são submetidos os negros naquele espaço escolar, ou mesmo de forma generalizada na sociedade brasileira. Uma professora negra, ao ser entrevistada, informou que trata da questão étnico-racial em suas aulas sempre que possível e de “*forma inovadora*”, segundo suas próprias palavras, como na utilização de músicas, dramatizações, etc. Disse fazer uso de recursos didáticos e pára-didáticos para trabalhar a necessidade de uma educação plurirracial em que a diversidade seja um valor e de forma que a valorização de uma “*cultura negra*” contribua para um modelo de educação étnico-racialmente mais diversificada e mais equânime.

Contudo, naquela escola, não foi observado nenhum momento em que a questão étnico-racial ganhasse centralidade e positividade nas discussões realizadas, sejam elas entre professores ou entre professores e alunos. Ainda que faça parte de uma agenda governamental a necessidade da oferta de uma educação preocupada com a superação do

racismo nas escolas, sobretudo após a aprovação da Lei 10.639/2003<sup>56</sup>, o que pudemos observar no cotidiano das escolas é que esta não é uma questão que esteja pautando os planos de ensino ou as discussões acontecidas no espaço escolar como um todo.

Pelo contrário o discurso corrente nas escolas brasileiras ainda é o da igualdade, da unicidade do ser humano, e não o do reconhecimento da diferença e da diversidade humana. Manifestações tais como: “*somos, todos, seres humanos. Não temos que separar ninguém pela sua cor*” (Professor do Centro de Ensino Fundamental Nº 404 de Samambaia, 2008 – Brasil), ou ainda “*Aqui todo mundo é igual, não tem preto, não tem branco, não tem azul, não tem cor-de-rosa.*” (Professora do Centro de Ensino Fundamental Nº 01 do Riacho Fundo, 2008 - Brasil) são recorrentes nas performances discursivas, sobretudo do corpo docente e administrativo das escolas. Afirmarções como essas indicam uma postura ideológica que se aproxima do que defendeu Florestan Fernandes (1981) e Octavio Ianni (1993) quando enfatizam que o brasileiro tem “preconceito de ter preconceito”. Ousando um pouco na interpretação dessa metanarrativa do professor Florestan Fernandes que é corroborada por Octavio Ianni: para os brasileiros, de maneira geral, o problema não estaria em ter preconceito racial, o problema residiria em manifestá-lo.

Assim sendo – ainda que consideremos que nos discursos apresentados pelas pessoas negras na escola, notadamente pelos estudantes, há uma tentativa de explicitação de situações de preconceito e discriminação étnico-raciais rotineiramente experimentadas – as

---

<sup>56</sup> A Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional para que sejam introduzidos, em caráter obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados, o ensino de história da África e cultura afro-brasileira. Informamos ainda que em março de 2008, foi sancionada a Lei 11.465 que altera a Lei 10.639, incorporando no seu texto a importância e necessidade de que haja também o estudo dos povos indígenas em sala de aula da rede oficial de ensino. Destaque-se que a especificidade da questão indígena já estava contemplada na LDB, desta forma essa última alteração tem sido alvo de duras críticas por parte de segmentos do movimento negro brasileiro que entende que o MEC contribui para o enfraquecimento de conquistas importantes com a aprovação de Lei 10.639/2003.

discursividades e ações cotidianas observadas no espaço escolar se encaminham no sentido de ocultar, e controlar, possíveis manifestações de preconceito e discriminação étnico-raciais. Contudo, esse discurso tem se apresentado como um entrave nas demandas políticas, sobretudo grande parte do movimento negro brasileiro que tenta, em seu discurso, demonstrar que há racismo no Brasil, ainda que “velado”, “camuflado”, “sutil”, “encoberto” ou coisa que o valha. O que muitos segmentos do movimento negro têm destacado nas últimas décadas é que nenhum desses adjetivos conseguiu suavizar a perversidade eficaz do “racismo à brasileira” que oprime, segrega, inferioriza, inviabiliza a conquista de direitos de cidadania e não admite alterações nas estruturas de significação em uma comunidade de indivíduos dissimilares em termos étnico-raciais. As situações de racismo experimentadas pela população negra brasileira, embora apareçam adjetivadas ou como que cifradas pela dificuldade em manifestá-lo, não comporta a idéia de “paraíso racial”<sup>57</sup>.

Finalmente, e enfatizando as análises dos dados coletados nas escolas, destacamos nossa percepção de que ainda que seja apresentado um discurso tão homogeneizador quanto os anteriormente ilustrados, as práticas cotidianas, que são também discursivas, indicam a compreensão de que não é “todo mundo tão igual assim”. O que, conseqüentemente, conduz a formas diferenciadas de tratamento, com freqüência, hierarquizadas e que redundam em preferências e preterimentos que são subjetiva e ideologicamente construídas, além de serem étnico-racialmente orientadas. Durante a observação feita nas salas de aula, a professora de português do Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia que dava aula para uma

---

<sup>57</sup> Sobre a idéia de “paraíso racial”, concordamos com Oliveira (1998) e enfatizamos que, embora essa tenha sido uma idéia propagada inicialmente pelos abolicionistas brasileiros das décadas de 1870 e 1880, a sua consolidação social e acadêmica se dá na década de 1930 com a publicação de *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre. Contudo, vale destacar que a tese de uma democracia racial no Brasil não se sustenta mais se considerarmos pelo menos três pontos importantes: 1) a vasta produção intelectual e acadêmica, sobretudo a partir da década de 1970; 2) as intervenções realizadas pelos movimentos negros organizados em todo o país; 3) As situações de preconceito e discriminações raciais vivenciadas por negros amplamente registradas em pesquisas e boletins de ocorrência, além daqueles que estão à vista de qualquer olhar sensível e curioso para essas questões.

turma da 7ª série I, destaca o quanto “*é difícil dar aulas para aquela turma*”. A sua justificativa é apresentada por um discurso amplamente aceito na escola e que está assentado em noções de indisciplina dos alunos. A turma a qual a professora se refere é “a turma problema” da escola de acordo com a percepção de alguns outros professores. De acordo com conversas com um professor, a maioria dos alunos daquela turma apresenta um histórico de reprovações, situações de delinquência e extrema pobreza. Coincidentemente, ou não, o que pude observar foi uma sala majoritariamente constituída por alunos negros, dos cerca de 30 freqüentes identifiquei somente três que poderiam ser classificados socialmente como brancos.

Com relação à observação àquela turma da 7ª série I, chamou a atenção o fato de que antes que a referida professora constatasse que eu estava em sala de aula ela agiu grosseiramente com a turma por cerca de vinte minutos de sua aula que tem uma duração máxima de 45 minutos. Entra na sala e asperamente grita, pedindo silêncio à turma:

*Todos os professores já estão reclamando desta turma. Comigo não, mas não mesmo. Parou as conversas, parou os gritos, porque aqui não é a casa da mãe Joana não... (Diário de Campo – Observação à aula de Português na 7ª série I - Professora Eliane, Centro de Ensino Fundamental Nº 404 de Samambaia, 2008 - Brasil).*

Depois de algum tempo de advertência e repreensão, a professora começa uma verificação em cada um dos cadernos de cada um dos alunos, que de forma compassada vão até sua mesa e apresentam os exercícios feitos. Mesmo que os alunos tenham permanecido em silêncio, de tempos em tempos a professora gritava por disciplina, alertando sempre que com ela “*as coisas são diferentes*”. Instantes depois de começada essa verificação, começaram alguns murmúrios entre os alunos que condenavam veementemente a postura da professora. Ainda antes que ela percebesse a minha presença na sala, destaca que a “*turma*

*do fundão, como sempre, não tem interesse.*” Foi possível notar que a maioria absoluta dos alunos que se senta mais atrás na sala de aula é constituída por homens (somente uma mulher negra) e negros (somente um aluno branco que é apontado por seus colegas de turma como *gay*). Em uma tentativa de expressar mais diretamente: o que está sendo defendido aqui é que os alunos “*do fundão*” têm sexo e têm “cor” que são intersubjetivamente acionados em momentos de interação na escola, ainda que haja um filtro discursivo que seja capaz de tornar o discurso aceitável.

Objetivando lançar luz sobre o termo “cor”, conforme utilizado, chamamos a atenção para o fato de que quando falamos em cor neste trabalho, estamos tomando esse termo como sinônimo de raça. Concordamos com Guimarães (1999) que ressalta não haver absolutamente nada de natural ou espontâneo acerca dos traços fenotípicos e da cor. Este autor concorda e cita Henry Louis Gates Jr. que destaca que

Necessita-se de pouca reflexão, contudo para se reconhecer que essas categorias pseudo-científicas são, elas próprias, imagens. Quem já viu realmente uma pessoa preta ou vermelha, uma pessoa branca, amarela ou marrom? Esses termos são construções arbitrárias, não registros de realidade. Mas a linguagem não é apenas o meio de veiculação dessa tendência insidiosa; é-lhe, também, o signo. O uso da linguagem corrente significa a diferença entre culturas e seu diferencial de poder, expressando a distância entre subordinado e super-ordinado, entre servo e senhor, em termos de sua ‘raça’. (GATES JR., 1985, p.06, grifos do autor).

Sem correr riscos de afastar-se do foco das reflexões pretendidas nesta tese, mas buscando um maior aprofundamento reflexivo, recorreremos às análises feitas por Castro (2006) no livro “Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade”. Com o objetivo de entender a dinâmica das relações sócio-raciais na escola, a

socióloga supracitada realiza algumas discussões sobre a organização espacial dos alunos em sala de aula. Em sua conclusão consegue demonstrar que o desempenho dos alunos tem correlação com a escolha do lugar para se sentar em sala de aula, seja ela orientada pelos professores ou selecionada espontaneamente pelos alunos. De acordo com Castro

A escolha de lugares se orienta por uma diversidade de princípios e pode favorecer alguns em detrimento de outros e estar próximo do professor pode significar prestígio, uma vez que se está próximo de quem tem a autoridade, assim como pode colaborar para melhor desempenho escolar. Mas por outro lado o sentar-se no final da sala pode derivar em menos controle e mais possibilidade de interação com os colegas. (CASTRO, 2006, p.246).

Com relação ao que foi observado na Escola 404 de Samambaia, identificamos que a seleção do lugar pra se sentar em sala de aula é espontânea e feita pelos alunos – com raras exceções em que os professores interferem na organização espacial no intuito de controlar possíveis transgressores da ordem pedagógica. Contudo foram notados também elementos geradores de simpatia e solidariedade, ou de antipatia e rejeição que contribuem para a organização dos estudantes em sala de aula. Indiscutivelmente questões de gênero e étnico-raciais são consideradas na definição de quem se senta onde. Uma demonstração do que está sendo afirmado é a concentração “*no fundão*” de estudantes homens e negros.

Ainda pensando em uma geografia da escola, trazemos o posicionamento assumido pela professora que também indica uma separação, ou distribuição arbitrária de indivíduos. Os da 7<sup>a</sup> I que ela considera os alunos “problema” da escola e “*os do fundão*” que ela considera inferiores por não demonstrarem interesse, de acordo com seus critérios, por suas aulas. Conjugada a essa diferenciação feita pela professora, há também uma diferenciação coletiva responsável pela concentração de um tipo específico em determinado espaço na sala de aula. Somadas essas características estamos frente a um grupo propenso a discriminações,

já que conta com sinais estigmatizados.

Quanto a uma possível teoria do estigma, o entendemos uma aproximação entre atributos e estereótipos. Os estigmas são vivenciados, por um indivíduo, como um conjunto de características submetidas a “uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.” (GOFFMAN, 1982, p.15). Ressalte-se que o discurso da professora destaca as características socialmente aceitas, e politicamente corretas, para a rotulação do grupo, ou seja, aquelas que estão atreladas a questões de interesse e disciplina escolar, mas a pergunta que não quer calar é: em que medida não há a subalternização de um segmento específico por meio de um filtro discursivo aceitável, o da falta de interesse pelas questões escolares, quando de fato o estigma é atrelado a signos de pertencimentos específicos sejam eles étnico-raciais ou de gênero?

A representação a seguir auxilia na visualização da distribuição geográfica espontânea em uma sala de aula (7ª I) do Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia e nos habilita a aprofundar nas reflexões que vem sendo desenvolvidas nos últimos parágrafos. Na representação da sala de aula conforme apresentada no quadro a seguir, temos o quadro negro centralizado e à frente, a porta de acesso à sala de aula localizada à direita e a mesa que é ocupada pela professora localizada do lado oposto à porta. Cada um dos pequenos quadrados que preenchem o quadro maior (sala de aula), representa uma cadeira para ser ocupada por um aluno. Essa geografia da sala de aula, tal qual representada, é a mais comum em todas as escolas visitadas, inclusive no que se refere a distribuição dos alunos em sala de aula, quanto aos pertencimentos étnico-raciais e de gênero.

QUADRO NEGRO				
Professora			Porta	
Mulher/negra	Homem/branco	Mulher/negra	Mulher/branca	Mulher/negra
Homem/branco	Homem/branco	Homem/branco	Mulher/negra	Homem/branco
Homem/branco	Mulher/branca	Mulher/negra	Mulher/branca	Vazia
Homem/branco	Vazia	Vazia	Homem/negro	Homem/negro
Vazia	Vazia	Vazia	Vazia	Mulher/negra
Homem/negro	Homem/negro	Vazia	Homem/negro	Homem/negro
Mulher/negra	Vazia	Vazia	Vazia	Vazia
Homem/negro	Vazia	Vazia	Vazia	Vazia
Vazia	Vazia	Eu	Vazia	Vazia

Representação da 7ª série I do Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia – Brasil  
Observação realizada em março de 2008.

Notamos uma concentração dos alunos negros nas últimas cadeiras, enquanto os alunos brancos se distribuem pelo centro da sala de aula. Fundamental observar que os “*alunos do fundão*” têm cor. Uma informação importante é a de que a concentração dos alunos negros no fundo da sala de aula coincide com o grupo de alunos que apresentam os mais baixos rendimentos nas disciplinas. Uma das explicações possíveis para o baixo rendimento seria o menor controle do professor, justificado por uma dificuldade de alcance; e maior possibilidade de interação com os colegas o que conduz a uma maior dispersão com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor.

A partir de todas as discussões feitas até aqui, deduzimos que uma das facetas do racismo é o tom de espontaneidade que confere a situações responsáveis por preconceitos e discriminações sofridas. Passa como despercebida uma concentração dos alunos negros no fundo da sala e qualquer repreensão que se faça é direcionada aos “*do fundão*” e não aos



alunos negros. A esse comportamento discursivo, em alguns parágrafos anteriores estávamos chamando a atenção para o fato de passarem por espécies de “filtros” discursivos que os tornam aceitáveis. Após esse processo, as categorizações são lançadas aos alunos que se sentam no fundo da sala, e não aos alunos negros, mas a pergunta que nos fazemos é: em que medida o pertencimento étnico-racial desses alunos, e não o local onde se sentam, orienta ações e discursos responsáveis pela consolidação de estigmas? Sem dúvidas a geografia da sala de aula, tal qual apresentada no quadro acima, indica uma marginalização de sujeitos. Essa marginalização considera pertencimentos étnico-raciais, seja por uma “solidariedade negra” ao considerar as afinidades no momento de escolher onde se sentar; seja pela crença na inferiorização a que são submetidos os negros brasileiros que cumprem uma espécie de profecia anunciada.

Poderíamos alegar que sentados à frente da sala de aula também há alunos negros, contudo concordamos que uma das reações possíveis aos sujeitos que experimentam situações de racismo é provocar situações que tirem o foco de seu pertencimento, destacando características (como o melhor rendimento em sala de aula) valorizadas positivamente. As três alunas negras que se sentam nas primeiras cadeiras são as que apresentam as melhores notas daquela turma. E as mesmas fomentam qualquer destaque que se dê a esse fator, como se necessitassem de compensações positivas e valorizações constantes de seu “*ser alguém*”. Fanon, ao analisar os antilhanos já nos alertava para o fato de como os negros “se preocupam constantemente com a autovalorização e com o ideal do Eu” (FANON, 1983, p.172), sempre que estão em contato um com o outro, entram questões de valor e de mérito. Com relação à geografia da sala de aula, uma interpretação possível é a de que a concentração de negros na frente da sala corresponde a sujeitos que necessitam da autovalorização como compensação pelo fato de serem negras. Como se houvesse uma inferioridade dos negros, sentida através da História, o negro tenta reagir a essa inferioridade por um complexo de superioridade. (FANON, 1983). Nas escolas em que esse fenômeno foi notado, essa afirmação de

superioridade é aprovada pelos professores que reconhecem “o esforço” daquelas alunas por se tornarem alguém. Tornar-se alguém nesse contexto é algo equivalente a miscigenar-se, melhor dizendo, embranquecer-se via autovalorização. Chama a atenção como os alunos brancos estão mais protegidos dessa “neurose coletiva” que leva à marginalização, por encontrarem-se distribuídos no centro da sala de aula.

A interação acontecida nas escolas pressupõe a identificação e a separação dos indivíduos segundo seus pertencimentos e o corpo se impõe enquanto uma marca visível, sendo uma condição primeira de objetivação e julgamento. Desta forma, há uma demarcação de fronteiras entre um “eu” e um “outro”, com pouco espaço para as alteridades, ou melhor, há pouco ou nenhum espaço para a apreensão do outro em sua plenitude e diferença. A postura mais comum advinda de olhares como este é aquela em que acontece a colonização do “outro” em que o “eu” sempre é o detentor do conhecimento, o sabedor, enfim, o superior. Não há o reconhecimento, positivado, da diferença que é tomada como desigualdade e hierarquizada de acordo com uma escala de valores ideologicamente orientada.

Considerando que estamos falando de uma estrutura de interação no espaço escolar, ou de uma espécie de cultura escolar vivenciada por adolescentes, jovens e adultos, esta é uma constatação ainda mais preocupante. Se o aprendizado legitimado permeia todo o espaço escolar, extrapolando os limites da sala de aula, expandindo as dimensões do material didático-pedagógico, atravessando as fronteiras discursivas mais subjetivas, poderíamos entender que a lição que está mais comumente sendo ensinada nas escolas contém traços de uma colonialidade dos saberes? A colonialidade do saber afeta a vida cotidiana (QUIJANO, 2005), instaurando um panorama em que as novas identidades que são produzidas, sejam alicerçadas sobre a idéia de raça, ainda que pela sua negação, e associadas à natureza de papéis e lugares que indicam uma nova estrutura global, distante do colonialismo, mas contendo mecanismos eficazes de colonialidade. A noção de colonialidade aqui empregada

habilita uma reflexão sobre a escola como um espaço em que são performatizadas relações que indicam detentores de meios de produção (e de classificação), subjugados (que juntamente com aqueles que subjugam, reproduzem as relações) e mecanismos de controle (silenciamentos, negação de pertencimento e busca de ajuste a um padrão normativo).

Ou, utilizando outros termos, aqueles de Boaventura Sousa Santos (1995), estaríamos frente a uma espécie de epistemicídio<sup>58</sup> que possibilita evidenciar a educação enquanto reprodutora de poderes, saberes e subjetividades? Se a apreensão possível é a que indica uma universalidade e igualdade desejadas que aproximam todos os seres humanos, bem como a negação e recusa da diferença, o classificado como diferente tende a desencadear uma busca por mascaradas capazes de ocultar sua diferença e revelar seus pontos de convergência com o hegemônico.

Jean Paul Sartre, ao estudar a questão judaica, o anti-semitismo e o racismo, nos lembra que “o judeu é um homem que os outros homens consideram judeu” (SARTRE, 1995, p.88), o que nos habilita a reconhecer a importância do olhar do “outro” para a construção do “eu”; e Fanon nos desafia para que “tenhamos coragem de dizer: É o racista que cria o inferiorizado.” (FANON, 1983, p.78), fundamental para a compreensão de que nos processos de construção das relações socioculturais há indivíduos que detém mais poder, embora saibamos que o poder circula entre os indivíduos. Esses são pressupostos importantes nas análises da construção das diferenças enquanto desigualdades. No espaço escolar há indivíduos que se apresentam como detentores do poder de construção do “outro” e atuam indicando elementos que devem ser considerados superiores ou inferiores. O ponto de vista

---

<sup>58</sup> O epistemicídio para Boaventura Sousa Santos (1995), é, desde sempre, um instrumento eficaz e duradouro da dominação étnico-racial. O que se dá pela negação da legitimidade das formas de conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, uma negação de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. A formulação de Boaventura Sousa Santos acerca do epistemicídio possibilita entendê-lo enquanto processo de destituição de racionalidade, de cultura e de civilização do “outro”.

aqui defendido é o de que esses elementos destacados estão atrelados a pertencimentos sociais e identificações que dão o tom das interações acontecidas na escola e na sala de aula.

A partir dessas reflexões e das observações, sobretudo, àquela “*turma problema*” que é a 7ª série I do Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia que conta um grupo de alunos indisciplinados “*os do fundão*”, o não dito, contudo performatizado enquanto ensinamento, é que indivíduos com determinados pertencimentos (homens e negros) tendem à indisciplina, ao desrespeito e à negligência. O olhar de toda a turma e da professora diante daquela situação admite a correlação entre sinais e marcas corporais e discursivas (pertencimentos) e um *status* de inferioridade que estava sendo enfaticamente delineado pela professora. Momentos de aulas como aquela, possibilitam o estabelecimento de meios para categorizar os indivíduos de acordo com atributos imputados e estereótipos perceptíveis.

### **3.1.1.1. Consolidando Identidades: Empoderamento e Vulnerabilidade**

Neste tópico das discussões propomos pensar um pouco mais detida e profundamente sobre questões relacionadas aos pertencimentos étnico-raciais. Depois de muita conversa, nas entrevistas em profundidade que foram feitas para a pesquisa, caso ainda se fizesse necessário, foi feita uma última pergunta: “*qual a sua cor/raça/etnia?*”<sup>59</sup>. Retomemos a entrevista feita à Dona Terezinha (do Centro de Ensino Fundamental Nº 01 do Riacho Fundo) que apresentou a seguinte resposta a essa pergunta: “*Ah, eu sou negra, né?*” seguida novamente de um abaixar de olhos e nenhum comentário posterior, o que nos indica o quanto essa constatação é desconfortável a ela.

---

<sup>59</sup> Importante elucidar que a pergunta restringia-se a “qual a sua cor?” Ou “qual a sua raça?” Ou “qual a sua etnia?” Era o tom da conversa que permitia selecionar a melhor forma de perguntar ao informante qual o seu pertencimento étnico-racial de acordo com sua percepção.

Os movimentos corporais daquela aluna (o abaixar de olhos, os movimentos em um gesto negativo com a cabeça) e o silêncio constrangedor que se segue à resposta, expressam o mesmo incômodo que ela sentiu ao responder questões que expusessem sua baixa escolaridade. Uma tradução possível do sentimento percebido é o de vergonha<sup>60</sup>, há uma vergonha das duas condições vivenciadas e informadas.

O sentimento de vergonha manifestado pela informante, Dona Terezinha, parece acompanhado de uma impotência absoluta, no que se refere a uma possível alteração do quadro, frente à situação experimentada. Percebemos na seqüência de sua narrativa um trânsito entre dois campos: o do empoderamento e o da vulnerabilização. Embora destaquemos que a estudante tenha falado anteriormente, durante a entrevista em profundidade que

*Os negros no Brasil sofrem muito por causa do preconceito. Ah, aqui tem racismo em tudo que é parte. (Aluna negra, Dona Terezinha do Centro de Ensino Fundamental Nº 01 do Riacho Fundo, 2008 – Brasil).*

É perceptível que a aluna sente-se mais à vontade para falar de preconceito e racismo quando está utilizando terceira pessoa. Contudo, quando, antes de terminar a entrevista, é feita a pergunta que a induz a informar seu pertencimento, ela demonstra a vergonha de que falamos inicialmente. O enunciado “*Ah, eu sou negra, né?*”, bem como a memória impressa

---

<sup>60</sup> Vergonha deve ser entendida aqui como um sentimento que, por sua dimensão afetiva, está relacionado ao conceito de honra, como equivalente a dignidade e auto-respeito. Há uma relação entre vergonha e moral, sendo que a moral é um valor da conduta humana que impõe um “dever fazer” em que atuam o “medo da rejeição” e o “desejo do respeito”. Piaget, dentre outros como Durkheim (1974), trabalhou com a relação entre vergonha e moral, esse epistemólogo suíço assim se expressa: “O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece progressivamente para dar lugar a este medo todo moral que é o de decair perante os olhos da pessoa respeitada.” (PIAGET, 1992, P.308). O que está sendo discutido neste trecho por Piaget é esse “decair perante os olhos da pessoa respeitada” enquanto vergonha vinculada a moral.

no corpo enquanto enunciação inevitável e complementar a afirmação feita, a conduzem a uma apresentação de sua identidade étnico-racial. Toda essa performance indica uma impossibilidade de seu distanciamento daquilo que marca sua identidade, a ponto de não permitir a negação do pertencimento, conduzindo-a a afirmação de uma identidade substantiva: a de mulher negra.

Consideremos dois aspectos intersubjetivos que levaram a essa afirmação identitária: 1º Por apresentar uma fenotipia caracteristicamente negra (tom de pele, textura do cabelo e traços faciais) a aluna não nega seu pertencimento. Recordemos aqui que no estabelecimento de fronteiras que definem quem somos um dos principais fundamentos para a identidade é o corpo que é enunciado enquanto “base biológica”. A “cor”, no caso brasileiro, funciona como uma espécie de imagem figurada de raça (GUIMARÃES, 1999, p.43); 2ª A percepção de seus interlocutores é fundamental para a construção de um espaço de afirmação identitária. Neste instante vale destacar minha percepção: eu definitivamente estava frente a uma mulher de cor preta. Ao acionar, e operar discursivamente com esses dois pontos, que são aqui dissociados somente para efeitos analíticos, mas que estão imbricados e atrelados, atuando concomitantemente, a aluna enuncia intersubjetivamente seu ser.

Somente melhor para elucidar a questão, vale informar que no caso da impossibilidade de negação de pertencimento daquela aluna, estamos diante de uma situação que conta com pelo menos duas dimensões importantes na instituição desse pertencimento: 1º Sua própria percepção, que por conta de sua fenotipia a coloca frente a frente com atributos que a remetem ao pertencimento étnico-racial negro; 2º A percepção dos indivíduos que a circundam e que insistem em lembrá-la todo o tempo de quem é. Aquela aluna é de uma forma ou de outra, percebida, ou apontada, como uma mulher negra.

Ainda que haja a afirmação de que é negra, chama a atenção expressões corporais e todo um gestual aos quais ela recorre e que indicam um sentimento de vergonha (o abaixar

dos olhos e os gestos negativos com a cabeça). Chama a atenção também o silêncio que impera depois da resposta dada. Poderíamos pensar que estamos frente a um paradoxo identitário, contudo Hall nos lembra que o objeto da identificação “tanto pode ser aquele que é odiado quanto aquele que é adorado” (*In: SILVA, 2000, p.107*). Atentando-se a essa questão, não há dúvidas que há uma identidade negra constituída, todavia ela está ancorada naquilo que é “odiado”. A estudante informa sua identidade acionando uma memória que associa ser negro a ser inferior. Uma questão que se apresenta neste instante é: em que dimensão da constituição do ser essa associação entre ser negro e ser inferior é instituída? Intentemos, em alguns parágrafos, discutir esse questionamento.

Podemos fazer referência a um paradoxo, não o identitário, mas aquele que pode ser percebido no discurso (in)corporado pela estudante interlocutora, que marca sua existência por meio da anulação do ser. Pautando essas reflexões pelas discussões sobre as relações raciais no Brasil e seus impactos sobre a educação, que foram realizadas por Sueli Carneiro, é possível constatar que há metanarrativas que colaboram para a construção do “não-ser” a partir da anulação do ser indesejado. Assim se manifesta a filósofa de que falamos: “[...] no caso da negritude, a sua irredutibilidade consiste no seu deslocamento para uma alteridade que a institui como a dimensão do não-ser do humano.” (*CARNEIRO, 2005, p.24*).

A impossibilidade de distanciamento daquilo que marca a identidade para aquela aluna da EJA causa uma dubiedade em seu discurso e ao mesmo tempo em que afirma sua identidade negra, informa o sofrimento que lhe causa seu pertencimento. Há uma dimensão histórica responsável pela instituição de uma associação perversa entre ser negro e ser inferior sobre a qual poderíamos discorrer longamente e que, aliás é a opção feita na maioria dos trabalhos de pesquisa sobre essa temática no Brasil<sup>61</sup>. Todavia destacamos nosso especial

---

<sup>61</sup> Chamamos a atenção para trabalhos (dissertações, teses e livros publicados) em que seus autores fazem a opção por abordar o racismo brasileiro lançando mão de explicações históricas. As experiências da colonização e da escravidão são tomadas como explicativas dos fenômenos

interesse por análises mais sincrônicas em que sejam consideradas as forças e os significados mais internos e contemporâneos que atuam no momento da afirmação identitária.

Na constituição de sua identidade negra são acionados elementos que indicam, dentre outras coisas, a contemporaneidade e eficiência de um racismo responsável pela impressão, em seu corpo e em sua memória, de signos de inferioridade atrelados ao seu pertencimento étnico-racial. É possível ver, performatizado, o estigma da raça que por sua vez encontra-se baseado na noção cristalizada, e percebida como imutável, de hierarquia cultural. O que nos informa aquela aluna sobre si mesma, é que há uma relação especial entre atributo e estereótipo que conduz à consolidação do estigma, este que a localiza, por seu pertencimento, em um patamar inferior. Essa percepção de si mesma é dramatizada, inclusive no espaço escolar.

De uma perspectiva política, que pudesse indicar uma tentativa de desconstrução do discurso racista ou de construção de um discurso anti-racista, não foi percebido em nenhum momento da realização da observação nas escolas qualquer iniciativa nesse sentido. Nem a partir de ações mais coletivas ou institucionalizadas, como uma execução de projetos pedagógicos voltados para a temática dos efeitos do racismo, ou a realização de atividades intelectuais, políticas ou lúdicas. Embora mereça destaque a informação conseguida junto ao professor Daniel (negro) de Educação Física do Centro de Ensino Fundamental Nº 01 do Riacho Fundo, que disse que no ano anterior (2007) foi realizada uma palestra na escola onde

---

caracterizados por preconceito e discriminação étnico-raciais que são experimentados hoje pelos negros no Brasil. Para leituras deste tipo sugerimos: Oracy Nogueira (1998), Florestan Fernandes (1981), Octavio Ianni (1978, 1972), Fernando Henrique Cardoso (1977), Roger Bastide e Florestan Fernandes (1955), dentre muitos outros. Finalmente, destacamos que de forma alguma desconhecemos ou negamos essa interferência histórica para a constituição do panorama atual das relações raciais no Brasil, contudo consideramos que, para além da fundamental importância dessa modalidade explicativa da realidade, há elementos sincrônicos responsáveis por vivências marcadas pelo preconceito e discriminação étnico-raciais e é sobre eles que pretendemos realizar nossas análises.



se discutiu a “*questão racial*” por ocasião do 20 de novembro; Nem a partir de ações mais pontuais e diretas dos professores e alunos, embora os professores destacassem nos momentos de entrevistas em profundidade que “*interfeririam em situações de preconceito e discriminação étnico-raciais*”.

Ressaltamos que o que foi observado foi exatamente o oposto do que foi enunciado nos momentos de entrevista no que diz respeito a uma mediação dos professores diante de situações preconceituosas ou discriminatórias. No Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia foi observada a seguinte situação em uma sala de aula durante a aula de geografia:

*O professor entra na sala, apaga parcialmente o quadro, senta-se em sua mesa e, antes que comece a responder uma pergunta feita por um aluno que se aproxima de sua mesa, diz: “Aos botafoguenses, saudações rubro-negras”.*

*Alguns alunos riem bastante e alguns outros comentam os lances do jogo de futebol. Há muitas conversas paralelas na sala de aula. Um grupo de quatro alunos, sendo três negros, chega até a porta e ficam ali parados, sem entrar nem sair da sala de aula.*

*Um aluno negro (dos que estão parados na porta) adverte em um tom de voz muito alto: Professor fica de olho nesse neguinho aí. (Diz isso ao apontar com o dedo indicador para o aluno negro mais retinto da turma que se senta na última cadeira da fila que fica encostada na porta de saída do lado oposto à mesa do professor).*

*O professor sorri carinhosamente para o grupo dos quatro alunos, olha com a mesma ternura no olhar para o “neguinho” (me informei posteriormente e descobri que seu nome é Jean), enquanto*

*atende ao aluno branco que se aproximou de sua mesa e que solicita uma verificação em seu caderno.*

*Um dos alunos negros que está parado em pé na porta diz para o professor, se referindo ao aluno que estava sendo atendido em sua mesa: “Ah não, professor, esse aí é gay”.*

*Todo esse diálogo é acompanhado de muitos risos e observo que tanto o aluno branco que estava sendo atendido pelo professor, quanto o aluno negro sobre o qual o professor é advertido para que tome cuidado, se mostram extremamente constrangidos e silenciosos. O aluno negro segue copiando as questões da disciplina de história que ainda ficaram no quadro.*

*Um dos alunos negros que está na porta, olha novamente para o “neguinho” e diz: “Ele é preto, mas é racista”. E o outro aluno que está na porta (branco): “Eita neguinho, tu é maconheiro”.*

*Todos os alunos que estão na porta riem alto e saem, muitos dos alunos que estão na sala de aula também riem e o professor ri mais discretamente. O professor se levanta da cadeira com um objetivo único: comentar euforicamente os lances do jogo de futebol que aconteceu no dia anterior. (Notas do Diário de Campo. Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia – Brasil / Aula de Geografia para a turma da 8ª série I, Professor Tarcísio).*

O que observamos foi uma ausência de mediação ou sensibilidade para as questões relacionadas às circunstâncias que foram vivenciadas em sala de aula. A falta de mediação do professor pode contribuir fortemente para a reprodução de relações socioculturais hierarquizadas e opressoras no espaço escolar. A partir do trecho acima transcrito é notória a presença de questões associadas a categorias de pertencimentos étnico-raciais e de

sexualidade sendo reafirmadas enquanto opressoras dos indivíduos que apresentam atributos estigmatizados. Não há como negar a capacidade de significação das categorias raça e sexualidade, reconhecendo-as enquanto signos, para a consolidação da vida sociocultural como um todo. Para Waldemir Rosa, que se apóia nos argumentos de Segato, “os signos possuem uma importância fundamental na estruturação dos sistemas sociais, pois estes são os elementos que representam, em atos, as posições estruturais contidas no sistema social,” (ROSA, 2006, p.9).

Quanto aos risos generalizados, que envolvem a situação acima descrita, podemos apresentar a interpretação de que é uma reação que expõe uma hierarquia instituída naquele contexto, que não precisa ser problematizada, mas afirmada. A raça, enquanto signo, continua orientando as relações e indica que os sujeitos envolvidos se eximem de interferir naquela situação vexatória e responsável pela constituição de um ambiente anti-igualitário em que os sujeitos se posicionam em lugares opostos de uma hierarquia sociocultural. Metaforicamente falando, os risos confirmam o enredo e põem fim à situação experimentada, indicando a possibilidade de mudança de cena para os atores sociais envolvidos na trama cultural.

### **3.1.2. Performatizando Identidades Étnico-Raciais - México**

Também no México são muitas as identidades performatizadas no espaço escolar que apresentam um viés étnico-racial. Visando melhor argumentar sobre alguns elementos que colaboram para a constituição das identidades étnico-raciais continuemos com as análises das discursividades e corporalidades que informam sobre esse pertencimento. No México, assim como nas escolas mexicanas falar sobre pertencimentos étnico-raciais, ou identidades indígenas, implica falar também de traços culturais amplamente estigmatizados por

conjugarem estereótipos e atributos. Maura, uma aluna *mazahua* que cursa o 1º ano A da *Escuela Secundaria Cedros del Libano* e que migrou para o DF aos 12 anos de idade, é natural de um pequeno pueblo *Mazahua* que se chama San Antonio, próximo a Toluca, capital do Estado do México, ao ser perguntada sobre como eu poderia reconhecer um indígena na Cidade do México, afirma que é possível e justifica:

*Si, porque, este... Bueno, me hay tocado ver que es bien mal vestidos, no traen zapatos, usan el sombrero, los empujan en la hora de pasar al metro, los insultan...(Entrevista em profundidade à aluna mazahua Maura, Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Libano de Tlatelolco, 2007 – México).*

Assim como ocorre no DF mexicano como um todo e de acordo com o relato dessa aluna *mazahua*, a escola também não se constitui em um ambiente isento de preconceitos, discriminações, sobretudo aos indígenas. As experiências de desigualdade vivenciadas pelos indígenas naquele contexto apontam para o acionamento de identidades que indicam alocações diferenciadas e, não raras vezes, hierarquizadas, de acordo com o pertencimento étnico-racial. Maura, que é mãe solteira e que trabalha lavando carros nas ruas, responde da seguinte forma quando perguntada sobre as razões de não conseguir um bom emprego:

*En mi caso, este, por mi hijo. La otra porque no tengo estudios. Y hay lugares que todos piden minimo secundaria o asta más. Por eso fue que me entré aqui. Y asi estamos todos... Todos... (Entrevista em profundidade à aluna mazahua Maura, Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Libano de Tlatelolco, 2007 – México).*

As condições de vida experimentadas pelos indígenas que vivem no DF são de pobreza, muitas vezes extremada, e marginalidade. Maura ao falar de sua situação, destaca a compreensão que tem de que as condições de vida degradantes que experimenta no DF, são

também as condições de vida de “*todos*” os indígenas da Cidade do México. Dentre os estudantes indígenas das escolas que oferecem a modalidade de *Educación Secundaria para Trabajadores*, a maioria absoluta trabalha no comércio informal de rua, vendendo frutas, flores, doces ou *tacos* (*tortillas* recheadas com carne, legumes ou feijão), lavando ou vigiando carros nas ruas, etc. Foram encontrados também estudantes (homens e mulheres) que trabalham como engraxates de sapatos ou vigias e lavadores de carros. A maioria absoluta das estudantes trabalha como empregadas domésticas e mora na casa dos patrões, nas imediações da escola. Assim como os estudantes da EJA no Brasil a maioria absoluta dos alunos mora perto da escola.

A trabalhadora social da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, Laura Briones, realizou um estudo socioeconômico traçando o perfil dos alunos indígenas da escola, já que apresentou uma solicitação de bolsas para esses alunos junto à SEP. Os resultados desse estudo foram liberados para serem utilizados como dados auxiliares neste trabalho de tese. Ainda que não tenha conseguido a liberação das bolsas para os estudantes indígenas, a escola pôde contar com um documento importante que diz muito da condição socioeconômica dos alunos indígenas da escola. A trabalhadora social realizou visitas domiciliares e registrou as condições de vida dos alunos indígenas da escola. Lançamos mão de uma descrição que pode ser tomada como exemplo daquele público específico. A escola conta com dois alunos irmãos (Antonio – 2° A e Anabel – 2° B) que estudam na mesma série e são *Zapotecos*, naturais de Oaxaca. E o estudo socioeconômico assim os descreve:

*Pertenecen a una familia integrada por siete personas. Su padre, el Sr Hilario Demetrio Méndez López de 40 años se dedica a boler zapatos de lo cual obtiene \$70 a \$80 diarios, lo cual es insuficiente para cubrir los gastos por lo cual los alumnos Antonio e Anabel tienen la necesidad de trabajar. Antonio boleando zapatos de lo cual*

*obtiene de \$30 a \$50 diarios y en ocasiones nada; Anabel vende dulces de lo cual obtiene \$30 a \$50 diarios aproximadamente. Dan una parte al gasto familiar y lo demás lo ocupan para el material escolar, pasajes, para comer algo y si pueden ahorrar algo pueden comprar ropa (usada), zapatos, etc. en el tianguis.*

*Habitano en un cuarto dividido con una cortina para una parte ocuparlo como sala, comedor e cocina y el otro lado como dormitorio, solo tiene una litera por lo cual se turnan para dormir en la cama y algunos en el suelo. Tienen un radio, una televisión blanco y negro, no cuentan con servicio medico. Cuando se enferman acuden al Centro de Salud o “se aguantan”. Su alimentación es limitada, casi a diario consumen huevo, tortilla, frijol o arroz, pollo o carne una vez cada 15 días, leche no la consumen, fruta de vez en cuando. (Estudio Socioeconomico – Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B de Gustavo Madero, 2007 - México).*

Na escola o que pôde ser observado é que os alunos que tem ascendência indígena experimentam situações peculiares no DF, vivendo em situações de pobreza. Por muitas vezes foram presenciadas situações de constrangimento, ou mesmo situações em que esse pertencimento foi lido como inferiorizante, mesmo que pelos professores. Em uma das primeiras observações na Escola para Trabalhadores Cedros del Líbano, decidi fazer algumas observações na sala do 1º ano A. Entro na sala de aula e enquanto espero que todos os alunos também entrem em sala, começo uma conversa com o professor que dá aulas de Espanhol.

*Perguntei ao professor de Espanhol, Jorge Miguel, se **há algum aluno indígena nesta turma** e ele disse que sim. Chama a minha atenção a forma como disse que sim. Fala muito baixo e indica (com*

*os lábios) a aluna que ele reconhece como indígena (é Maura, de Toluca, uma aluna mazahua). O seu gesto indica uma intenção de que ninguém o veja dizer aquilo. Há um tom de desdém e de incômodo quando aponta para a aluna, e um desapontamento comigo ao mesmo tempo em que manifesta certa pressa pra que eu saia de perto. Eu, constrangida, dirijo-me até a última cadeira para me sentar e começar a escrever meu diário. (Diário de Campo – Observação à aula de Espanhol, professor Jorge Miguel, Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Libano de Tlatelolco, 2007 – México).*

O professor apresenta, a partir desse trecho analisado, uma atitude que informa sobre uma percepção das relações interétnicas na escola. Sua percepção performatizada, além de informar sobre, contribui para a sustentação de um padrão de comportamento. Embora tenha se esforçado para que ninguém o visse afirmar que na turma tinham alunos indígenas, poucos foram os presentes que não tivessem plena clareza daquela conversa informal, até porque a pergunta foi feita tom de voz moderado e sem objetivos de ocultar algo, mas que gerou constrangimentos. A crença na inferioridade daqueles que são indígenas está caracterizada naquela situação vivenciada em que o professor se constrange em informar quem é indígena, a aluna apontada baixa a cabeça ao notar que foi identificada, os outros alunos que acompanharam a conversa se silenciam e eu saio constrangida (com uma sensação de que fiz uma pergunta indevida) para que comece minhas anotações como de costume. O tom de censura, o incômodo ao tocar no assunto, a proibição imposta de falar sobre, o não dito, embora dramatizado, elucidam o quanto ser indígena deve ser motivo de vergonha.

Em diversos outros momentos presenciados na escola este é o ensinamento transmitido, a lição de que estão atrelados pertencimento étnico-racial e capacidade

cognitiva, um ensinamento que atravessa os indivíduos tanto em momentos mais formais, quanto nos mais descontraídos, e que envolve o corpo docente, discente e administrativo da escola. Quando perguntados sobre por quais razões os estudantes indígenas apresentam um rendimento escolar abaixo da média, os professores destacam em seus argumentos a dificuldade que aqueles alunos têm em dominar o espanhol e apreender padrões culturais. A professora Araceli, natural de Hidalgo que fala (além do espanhol) um idioma denominado mexicano, da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, manifesta, durante a entrevista em profundidade, sua preocupação com o baixo rendimento dos alunos indígenas da escola da seguinte maneira:

*Les damos una oportunidad, pero no hablan muy bien el español y además presentan costumbres muy distintos, entonces se hace muy difícil ayudarlos. [...] Tenemos que enseñar para la vida, lo que pasa es que es muy difícil. [...] Hay que enseñar a hablar, hay que inculcarles hábitos. Los traen una piedra, una escultura, la piedra, a ustedes tocan polirlos. Traen una piedra y el maestro empenza a darles formas. (Entrevista em profundidade à professora de Ciências, Araceli Vargas, Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B de Gustavo Madero, 2007 – México).*

Sua compreensão da ajuda que pode oferecer na condição de professora extrapola a dimensão da educação formal, quando destaca que tem que ensinar para a vida. Ao ressaltar que o fato de não falarem o espanhol (*hablan idiomas*) e apresentarem traços étnicos e culturais diferenciados (*son de pueblos*) como dificultadores de um rendimento escolar satisfatório, a professora imprime no aluno toda e qualquer responsabilidade por sua falta de adaptação aos padrões culturais e escolares normativos no DF mexicano (como falar o bem o espanhol e adquirir hábitos metropolitanos) o que desencadeia um processo de rendimento



escolar insatisfatório. Um dos desdobramentos que essa compreensão pode causar é o de que a ausência de valorização equânime aos padrões étnicos e culturais daqueles mexicanos que são também indígenas pode levar ao estabelecimento de uma forma de ser homogeneizada. Como resultantes desses processos encontramos a instauração nas escolas de hierarquizações, negação de pertencimentos, tentativas de aproximação de padrões normatizados e silenciamentos étnico-racialmente orientados.

Na Escola Secundária para Trabalhadores Cedros del Líbano, Viviana, uma aluna *mazateca* que cursa o 2º ano B (única aluna reconhecidamente indígena dessa turma, que fala muito mal o espanhol apresentando um sotaque *mazateco* fortíssimo), aprende cotidianamente que deve silenciar-se sobre sua origem étnica. Essa aluna fala por raríssimas vezes em sala de aula, é aparentemente muito tímida e discreta. Ainda que apresente esse perfil, o professor de Física, Javier Corona, se responsabiliza por lembrá-la diversas vezes durante uma mesma aula que o seu silenciamento é desejado e que está em um nível inferior com relação aos seus colegas quanto à sua capacidade cognitiva. Durante uma observação a uma aula desse professor se passou o seguinte:

O professor, em algum momento da aula em que aplica um exercício, dita um número (doze centésimos de segundo – 0,12 seg) e verifica o caderno de Viviana. Constata que ela não escreveu o número corretamente. Neste momento o professor dá um tapa no ombro da aluna e diz: “*centésimo de segundo, bura!*”. Viviana sorri constrangida e envergonhada e de cabeça muito baixa, quase encostando seu rosto no caderno, concerta o erro, olhando discretamente como sua colega (Ana Maria) escreveu o número pra que ela o copie. Naquela mesma aula se passou o seguinte:

*O professor termina de ditar o exercício e começa a fazer perguntas acerca de possíveis respostas ao exercício ditado. Suas perguntas são feitas diretamente a Viviana, contudo é Erick que sempre*

*responde, enquanto Viviana pensa longamente. Sempre com sua cabeça muito baixa a ponto de encostar-se a seu caderno.*

*Depois de poucos minutos, o professor começa a fazer a correção no quadro. Erick demonstra que o professor apresentou um dado errado na lousa e tenta pedir para que o professor esclareça, já que com aquele dado não é possível dar solução ao problema proposto. Assim transcorre o diálogo:*

**Erick:** *No... Hay un error. Eso (aponta para um número na lousa) es masa. (Se referindo ao número 0,125)*

**Prof.:** *No*

**Erick:** *Si.*

**Prof.:** *Veamos quien erou.*

**Erick:** *Vea (mostra o caderno)*

**Prof.:** *(Olha seu caderno) Viento con "B". No sea buro! (Erick escreveu: biento)*

**Erick:** *Ai... (pega a borracha para apagar).*

*O professor volta para a lousa e segue lendo e escrevendo no quadro, discretamente e sem comentários acrescenta o dado que faltou. Vira-se para a turma e solicita que terminem o exercício. Sai de perto da lousa, chega até a cadeira de Viviana e diz: Apurate, Vivia! (Diário de Campo – Observação à aula de Física, professor Javier Corona, Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Libano de Tlatelolco, 2007 – México).*

Não há como negar que em uma sala de aula o professor é o referencial de sabedoria e de postura frente à vida. E foi exatamente este perfil de professor, enquanto referencial a ser seguido, o tipo mais encontrado nas escolas onde desenvolvemos o trabalho de campo.

Analisando o fragmento acima descrito, extraímos duas possíveis lições aprendidas naquela aula enquanto comportamentos a serem seguidos: 1) Há um tipo de aluno propenso a apresentar uma inteligência limitada, e que é “burro”; 2) Não é possível a um aluno saber mais que o professor, mas é possível ser menos “burro” que seus colegas.

Sobre o primeiro ponto, impressiona como o professor concentra toda a sua aula na aluna *mazateca*. Destaque-se que a reação do professor de Física não é exceção, durante outras tantas aulas foi possível observar como essa aluna é destacada enquanto exemplo que não deve ser seguido. A compreensão generalizada é a de que ela apresenta uma capacidade cognitiva abaixo da média e por essa razão necessita ampla e constantemente de auxílio. Alguns professores inclusive (como a diretora da escola) enfatizam o quanto é fundamental dar atenção especial a esses alunos, se referindo aos alunos indígenas, já que precisam de ajuda extraordinária, por terem suas “*capacidades cognitivas limitadas*”. Destaque-se que a diretora da escola explica que essa limitação das capacidades cognitivas dos alunos indígenas se deve não a uma característica natural, mas ao fato de serem provenientes de “*pueblos*”. Retomando a discussão e fechando o primeiro ponto, o professor despense uma atenção excessiva, com relação àquela que é despendida aos outros alunos da mesma turma, às reações de Viviana durante suas aulas. Essa atenção excessiva indica uma apreensão do sujeito indígena (representado em sala de aula por Viviana) como inferior, mais limitado e carente de auxílios de todos os tipos.

Com relação ao segundo ponto, compreendemos que, embora, sob a perspectiva do professor, Viviana se aproxime de Erick na adjetivação que fora lançada, “burros”, Viviana (indígena e mulher) aparece em seu discurso como a representação daquilo que é, enquanto Erick (branco e homem) é aconselhado a não tornar-se. Àquela aluna não há outra opção, de acordo com a perspectiva do professor que é um referencial, a não ser resignar-se à sua condição de inferioridade cognitiva, enquanto ao aluno são oferecidas pelo menos duas

possibilidades de escolha: ser ou não ser “burro”. É inquietante o questionamento sobre qualquer possível relação entre a postura diferenciada do professor que é direcionada aos dois alunos e seus pertencimentos diferenciados, tanto étnico-racialmente quanto de gênero.

A forma hierarquizada com que são vivenciadas as interações socioculturais na escola, inclusive entre os alunos – nos lembremos de que não são raras as separações em grupos daqueles que são considerados desviantes da norma ou poluidores dos ambientes – demonstra o quão eficaz é o aprendizado das relações socioculturais nos espaços escolares. Da mesma forma, as situações observadas indicam a urgente necessidade de alteração de comportamentos por causarem dor, sofrimento e subjugo naqueles que são alvos de preconceito e discriminação. A construção da inferioridade de uns em relação a outros, no espaço escolar, provoca situações de subjugo e constitui-se em um fenômeno que precisa ser modificado, o que é possível se a agenda pautada nas escolas for a que zele pela educação para a diversidade, que prioriza a pluralidade cultural. Uma experiência como essa foi observada em Michoacán, no Pueblo de San Isidro, onde se desenvolve o projeto de educação intercultural bilíngüe em que o *p’urhepecha* é ensinado como primeira língua e o espanhol como segunda língua. Há uma relação equânime entre o que podemos chamar de cultura *p’urhepecha* e cultura mexicana, atravessadas pela língua e amplamente trabalhadas no espaço escolar.

Na Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B pôde ser observado o processo de solicitação de bolsas feita à SEP para contemplar estudantes indígenas da escola. Em entrevista à trabalhadora social, ela destaca a importância de ações que habilitem a instituição a ver como diferentes aqueles que são diferentes e a importância de tratamentos diferenciados (como uma possível concessão de bolsas) como condutores a uma situação mais equânime e justa. Segundo Laura Briones “*Jovenes con capacidades diferentes, los tratamos aquí igual.*”, o interessante desta compreensão é que o tratamento igualitário não

inviabiliza o reconhecimento das diferenças e tem inspirado ações na escola. Ações que indicam o reconhecimento das diversidades têm orientado, naquela escola, posturas e tratamentos diferenciados àqueles que são de fato diferentes. Tem ainda conduzido a uma experiência mais equânime que a observada na Escola Secundária para Trabalhadores Cedros del Líbano por exemplo, em que todo seu corpo docente e administrativo ressalta que todos são iguais e devem ser tratados igualmente. Contudo, esta concepção de igualdade implica anulação de diferenças étnico-raciais e de gênero para que seja fomentada a característica de que todos são estudantes. O que temos neste último caso é a escola apresentando como opção de construção identitária um papel social a ser desempenhado pelos alunos enquanto substitutivo de fontes de significados.

Retomando, e realizando uma reflexão sobre protagonistas de solidariedade, vale informar que o professor Baltazar, diretor da escola N° 38 B, é indígena, *zapoteco* com origem *maia* (sua mãe é de Mérida), natural de Oaxaca. Em nossas conversas e em suas ações na escola sempre demonstrou uma sensibilidade (e solidariedade) muito grande quanto à situação de penúria que vive a população indígena no DF. Preocupado, justifica a importância de projetos específicos e pontuais, como o projeto de concessão de bolsas, apresentado a SEP, para beneficiar a população discente e carente indígena em sua escola com o seguinte argumento:

*Lo que pasa es que los indígenas en México son los más pobres. Son los más olvidados. Son los más marginados en la ciudad. [...] Es necesario priorizarlos. (Entrevista em profundidade ao Diretor Baltazar, Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B de Gustavo Madero, 2007 – México).*

Para além dessa compreensão, o diretor da escola entende a Educação para Trabalhadores como fundamental para atender a especificidades dessa população. Seu

envolvimento com essa modalidade de educação é intenso e o habilita a denunciar que há um desprezo por parte da SEP e do governo a essa modalidade de educação. Ressalta ainda que a modalidade de educação para trabalhadores não apresenta sequer um plano de estudos específico a ser seguido pelos professores que trabalham com educação para adolescentes, jovens e adultos.

A inquietação daquele professor está centrada no tratamento igualitário que é oferecido para indivíduos que ele considera de fato como diferentes. Por saber, já que vivencia, como é ser indígena no DF apresenta uma solidariedade sensível àqueles que compartilham de experiências parecidas, de alguma forma, com a sua. A preocupação na apresentação de um projeto pontual indica a inquietação que sente. É sua própria identidade étnica que vai ganhando materialidade a partir de um protagonismo de solidariedade com a situação dos alunos indígenas da escola que dirige. Contudo, lembramos que aquela é somente uma performance possível, dentre tantas outras, que indicam intersubjetividades que são acessadas para a constituição das identidades.

Um outro contexto observado no espaço escolar, que é tomado pelos informantes como solidariedade, é o paternalismo, uma das facetas do preconceito. Um discurso amplamente proferido na Escola Cedros del Líbano pelos professores, administradores e aceito pelos alunos, e pela escola de maneira geral, que é o da ajuda, da “*solidariedade*” para com os alunos indígenas. A trabalhadora social daquela escola enfatiza, sempre que “*Tenemos que ayudar a los pobrezitos*”, referindo-se aos indígenas presentes na escola, todavia, durante minha estadia na escola não foi possível ver nenhum tipo de intervenção concreta, sequer para acalmar situações mais tensas de rechaço ou discriminação. Observamos que essa solidariedade anunciada, que conjuga características de paternalismo, se manifesta juntamente com um mecanismo que pode conduzir a uma espécie de

inferiorização, ou infantilização, dos indígenas<sup>62</sup>. A percepção de solidariedade nesse último contexto é diferenciada porque está atrelada à aceção do “outro” indígena como inferior e carente de ajuda.

Quanto às identidades indígenas, temos, a partir da interpretação da segunda situação acima descrita, um “eu” indígena sendo gestado como precário e sujeito a insultos e ao descrédito. O sentimento de vergonha expresso por Viviana (da Escola Cedros del Líbano) é compreensível, naquele contexto, assim como aquele que fora percebido no caso dos alunos negros brasileiros, como apresentando uma espécie de sutura entre a identidade acionada e o estigma da raça. Um ponto de convergência entre as identidades étnico-raciais (negra no Brasil e indígena no México) performatizadas no espaço escolar diz respeito ao fato de se referirem aos indivíduos que possuem características impuras, portanto temidas e suscetíveis ao controle. Evidentemente, essa performance envolve tanto os indígenas, no México (assim como os negros, no Brasil), quanto os não indígenas (ou os não negros no Brasil). Acentuamos ainda que uma dramatização de identidades tais quais as verificadas neste trabalho, conta com o compromisso de todo um conjunto sociocultural mais ampliado que atua na construção da norma e de seu desvio, pensando na perspectiva de um modelo. Conforme discutido por Oliveira (2004) que demonstra que o que escapa da norma é marginalizado perante o modelo discursivo, constituindo-se um desviante; e ao mesmo tempo é inferiorizado perante a sociedade, tornando-se um subalterno.

O exemplo da situação vivenciada por Viviana é expressivo das reações – tanto do professor, quanto da aluna indígena, quanto da turma, quanto da escola – que ratificam e legitimam comportamentos. Esses comportamentos ao mesmo tempo em que oferecem

---

<sup>62</sup> Considerando que estamos falando de estigmas, destacamos que falamos aqui em inferiorização ou infantilização dos indígenas, por entendermos que um estigma instituído tem a potencialidade de extrapolar os limites do individual e passar a ser considerado como característica do grupo que o indivíduo faz parte.

subsídios para a constituição de uma identidade indígena, confirmam estereótipos responsáveis pela manutenção das identidades indígenas enquanto estigmatizadas. Vivências como essas nos espaços escolares podem contribuir para um trânsito identitário em direção às categorias de mestiçagem (como pode ser também visualizado nos casos brasileiros), ou ainda a assunção de papéis (ser estudante) sendo apresentados com roupagens de identidades.

Acentuamos também a possibilidade de interações que possam conduzir a uma resignificação de pertencimentos e afirmação de identidades positivadas. Pensemos no caso de Paul Tepole, 15 anos de idade, aluno do 3º ano B da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, chilango<sup>63</sup>, tem sua mãe natural de Oaxaca e seu pai de Vera Cruz. Com a família residindo no DF há dezesseis anos, o aluno manifesta sua inquietude frente a situações de preconceito e discriminação a indígenas que presencia tanto na escola quanto fora dela. Um exemplo é quando aquele estudante manifesta seu descontentamento com a postura do professor Pedro López de Cívica e Ética, classificado pelo aluno como um professor preconceituoso que não gosta de “*la gente de los pueblos*”.

*A mi no me gusta de un maestro. Logo se burla de las cosas que,  
como se diz? Se escribimos algo, se burla... El maestro de Civica y  
Etica, pues, los despresa, con lo que habla, aparentemente no se*

---

<sup>63</sup> A partir das definições apresentadas pela historiadora Maria del Carmen Nieva López (1969) sobre *Ixachilan*, chilango pode ser compreendido como um adjetivo gentílico com o qual os mexicanos se referem àqueles que são oriundos de alguma província e que hoje habitam a Cidade do México. Nos princípios do século XX eram chamados chilangos os habitantes da Cidade do México originários de província, mais tarde chilango se aplicava também aos filhos daqueles que nascessem no DF mexicano. Importante destacar que chilango hoje pode apresentar forte conotação depreciativa. Esse termo apresenta uma trajetória curiosa, de acordo com López é um derivante gentílico de *Ixachilan*, da imensidão do *Náhuatl*. O gentílico original era *Ixachilanca* (natural de *Ixachilan*), como o passar dos tempos e a apropriação popular, a palavra perde as letras “ix”, passando a ser falado somente *chilanca*, atualmente o gentílico corrente é chilango.



*burla, pero si, con lo que habla pues si, sentimos como se estuviera burlando. (Entrevista em profundidade ao aluno Paul Tepole, da Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B de Gustavo Madero, 2007 – México).*

O insulto, o professor recorre a chacotas ao se referir àqueles alunos que tem ascendência indígena e “*se burla*” deles, uma das facetas do racismo, está presente e é resentedo pelo aluno que afirma: “*a mi no me gusta de un maestro.*”, em que o não gostar aparece de forma reativa a uma ação discriminatória. Contudo, aquele mesmo aluno, ao reivindicar positivamente sua ascendência indígena destacando que seus pais são originários de *pueblos*, a mãe oaxaquenha e o pai veracruzano, e destacando em seu discurso que é “*chilango*” desperta admiração e respeito em colegas da escola. Aí identificamos uma tentativa de resignificação em seu processo de afirmação identitária. O próprio termo *chilango* que poderia ser alvo de depreciações, já que abriga um matiz “*enviesante*” e diz daqueles que não são cosmopolitas ou metropolitanos, mas algo como “*originários de pueblos*”, é resignificado a ponto de ser acionado com certo orgulho.

Esse aluno conta com a admiração de um outro aluno, Antonio de 14 anos de idade, *zapoteco* natural de Oaxaca que cursa o 2º ano A na mesma escola. Antonio é extremamente tímido e não apresenta a mesma desenvoltura e articulação política na escola quanto Tepole, embora também manifeste seu descontentamento ante as situações de preconceito e discriminação vividas. Coincidentemente durante a entrevista em profundidade Antonio fala do mesmo professor de Cívica e Ética.

*Discriminación es cuando te apartan en tu país, El maestro que te digo es un poco muy mal. Logo se enerva con unas personas que no conoce, se enerva conmigo e con mi hermana, diciendo palabras que no son. Es cuando maestro prejudica una persona que es de otro*

*origen. Un maestro de Cívica e Ética. Yo creo que non sepa que es uno de los de Oaxaca. No conoce. Y habla case mal de allá. Bueno, cuando yo estaba en su clase el me dice que me venga a sentar en la primera fila. Yo dice que aquí estou bien. El dice: No! Bueno me apartaran a mis compañeros. Yo me senté asta el último. Yo le dice que no, que aquí estoy bien. Y el dice: Haver, porque son los de Oaxaca, se sientan asta el último y no aprenden a nada. A eso que no me gustó. (Entrevista em profundidade ao aluno Antonio da Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B de Gustavo Madero, 2007 – México).*

Temos a narrativa de uma condição experimentada que diz sobre a dor e sofrimento causados por posturas de preconceito e discriminação étnico-raciais. Baltazar, o diretor da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, enfatiza que a discriminação “*obliga a los indígenas a mimetizarse y disfrazarse, a no hablar la lengua indígena y no portar el traje y, en general, a ocultar su identidad.*”. A partir dessa realidade comportamentos os mais diversos podem ser esperadas das populações indígenas migrantes no DF, desde agressividades até silenciamentos sistemáticos, em uma espécie de cumprimento da profecia anunciada.

Quanto às reações agressivas, no intuito de exemplificá-las basta nos atentarmos aos dados carcerários da Cidade do México. É marcante presença de indígenas monolíngües, já que os bilíngües costumam ocultar suas identidades, nas Casas de Detenção e Centros de Reabilitação social. De acordo com dados da *Dirección General de Reclusorios*, no ano de 1999 o DF contava com 169 detentos indígenas monolíngües falantes das seguintes línguas: Náhuatl (50), Otomí (28), Mixteco (25), Mazateco (14), Zapoteco (10), Mazahua (9), Chinanteco (4), Chocholteco (1), Huasteco (2), Maya (2), Mixe (3), Tlapaneco (2), Tojolabal

(1), Totonaca (6). Tzeltal(2), Zacapoaxtla (1), e não especificados (9). Essa população era proveniente principalmente dos estados de Oaxaca, Estado do México, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Guerrero e San Luis Potosí. E os principais delitos cometidos que resultaram em sua reclusão foram: homicídios, delitos sexuais e patrimoniais. A faixa etária dos detentos varia entre 26 e 30 anos de idade.

A agressividade de que se fala é perceptível também em alguns alunos das escolas em que o trabalho de campo se desenvolveu. Anabel, uma aluna *zapoteca*, por exemplo, considerada por praticamente todo o corpo docente da escola como uma aluna extremamente agressiva, explica o porquê de seu comportamento da seguinte forma:

*No me gusta pelar. Pero tengo peleado aqui, si, y muy feo. [...] Empezan hablando mal, a groserias.[...] Empezan, ah, hablando groserias, como por ejemplo, bueno, ese es un groso, ese no se baña, ese es un tonto, y no le gusta uno que hables de ti. Entonces a nosotros nos molesta y empezamos a fastidiar de todo...” (Entrevista em profundidade a aluna zapoteca Anabel, 2º ano B da Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B, Gustavo Madero, 2007 – México).*

A construção do ser agressivo passa pela percepção de atributos e sua subsequente estigmatização. As constantes brigas acontecidas na escola e que envolvem Anabel, são por ela justificadas como conseqüências de maus tratos sofridos. Sua agressividade, que não a agrada, é apresentada como reação a xingamentos e acusações que são individualizadas, personalizadas e direcionadas a ela. Contudo, em sua narrativa fica evidente que os xingamentos são, conforme percebidos por ela, direcionados ao grupo que faz parte. Esse viés pode ser visualizado na seguinte expressão: “*ese es un groso, ese no se baña, ese es un tonto, y no le gusta uno que hables de ti.*”. Nesse instante discursivo a interpretação intentada

nesta tese tem seu ponto central atingido. A reação de Anabel – que funcionam como uma espécie de cumprimento de uma profecia anunciada – expande-se para além de reações individuais, ampliando-se para o grupo que faz parte, qual seja o dos indígenas. Nesse momento faz sentido e é pertinente falar em estigma social e preconceito étnico-racial no DF mexicano como um todo, já que aquela interlocutora está informando acerca de comportamentos que são compartilhados por todo o seu grupo.

Finalmente, vale destacar que os olhares sobre Anabel na escola, ao rechaçarem seu comportamento e a rotularem como “agressiva”, desconsiderando todos os outros fenômenos que contribuem para que aquele contexto seja arquitetado, aprisionam a ela e a todo o seu grupo, em um emaranhado sociocultural responsável por preconceitos e discriminações étnico-raciais. O papel fundamental da escola, enquanto espaço de socialização e aprendizado, residiria em sua capacidade de mediação e intervenção no sentido de desconstruir estigmas – desconectando atributos de estereótipos – e propor a consolidação de um espaço em que as diferenças convivam sem se transformarem em desigualdades. Salientamos que é esse o papel descrito no currículo e presente na fala dos professores quando se referem ao currículo, contudo, não se converte em ações e não tem expressão nos espaços escolares.

### **3.1.2.1. Silenciamentos e Estigmatização de Signos de Pertencimentos**

No que tange aos silenciamentos, as escolas estão repletas de exemplos que indicam que não manifestar-se, ou não falar, é um comportamento esperado dos alunos indígenas. Uma das formas mais comuns assumidas pelo preconceito e discriminação étnico-raciais observadas nas escolas mexicanas diz respeito ao que podemos chamar de preconceito lingüístico. Uma consideração importante é a de que “falar é poder usar uma certa sintaxe,

possuir a morfologia de uma outra língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 1983, p.17). O indígena, no DF mexicano, é obrigado a se posicionar diante da linguagem, sendo que falar “bem” o espanhol pode converter-se em seu ingresso naquela realidade cultural.

Os estudantes indígenas das escolas que foram observadas no DF mexicano apresentam muitas dificuldades com o idioma. Embora haja o reconhecimento de que é possível identificar um indígena quando se vê um, já que, apresentam uma fenotípia específica, conforme se expressa uma professora da Secundária para Trabalhadores N° 38 B, “*son chaparitos, traen su piel morenita y sus trajes muy sencillos*”. A trabalhadora social da Escola Cedros del Líbano quando perguntada sobre a presença de estudantes indígenas na escola, assim se expressa: “*Son indígenas, mire como hablan... Su acento*”. Ser indígena no México implica, dentre outras coisas, apresentar um sotaque que indique ser mexicano, contudo ser do interior do país, ser de *pueblos*, “*hablar en dialectos*”. E é exatamente sobre esta característica que incidem os preconceitos mais impactantes que foram observados durante a realização do trabalho de campo.

Nas salas de aula o silêncio dos alunos que tem ascendência indígena é normatizado, por muitas vezes incentivado. Atentemos-nos ao que disse uma aluna *zapoteca* da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, quando afirma que seus colegas (outros alunos) de turma “*se burlan de nosotros por la manera como hablamos*” (Entrevista em profundidade a aluna *zapoteca* Anabel, 2° ano B da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, Gustavo Madero, 2007 – México), enquanto os professores acreditam firmemente que o fato de não saberem bem o espanhol os tornam inferiores, “*Tenemos un gran problema, no hay como enseñar. No hablan español.*” (Entrevista em profundidade ao professor Pedro de Cívica e Ética da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, Gustavo Madero, 2007 – México). De fato, não encontrei em nenhuma das escolas um único aluno que não falasse espanhol, é

verdade que apresentam sotaque *poblano*, mas até por sua inserção na dinâmica da Cidade do México, falam espanhol, compreensível inclusive a uma estrangeira como eu. O ponto de tensão encontrado reside mais na percepção do sotaque, indesejado no contexto urbano do DF mexicano, que em um pretense desconhecimento do idioma espanhol.

A tensão se instaura ante a percepção do sotaque que conduz a identificação da origem e conseqüente rejeição das características, estigmatização dos atributos e recusa das bases de significação. Nas escolas o que foi mais intensamente notado foi o intento de aproximação de um padrão normatizado e aceito naquele contexto urbano, citadino e metropolitano. Essas reflexões nos fazem lembrar Fanon, quando afirma que “quanto mais afastado o colonizado estiver de sua selva, mais facilmente absorverá os valores culturais da metrópole.” (FANON, 1983, p.18), o que no caso da realidade do DF mexicano se confirma. E qualquer debilidade na absorção dos valores culturais metropolitanos, como por exemplo, na apresentação de sotaque indígena, é veementemente punida, ainda que seja no ambiente escolar.

Se todo idioma é um modo de pensar, estamos frente a indivíduos que são forçados a construir uma nova maneira de pensar o mundo no qual se inserem. Os indígenas encontram nos contextos de grandes cidades como a Cidade do México, por não raras vezes um ambiente hostil que os discrimina por considerá-los inferiores e atrasados. No DF mexicano foram verificadas algumas denominações pejorativas de uso corrente para se referirem aos indígenas, tais como “*marías, oaxacos ou inditos*”. A partir dessas denominações, que circulam livremente nos espaços escolares, já que encontram naqueles espaços pouco ou nenhuma barreira, é possível identificar uma associação direta entre condições de desvantagem sociocultural e sua condição de indígenas. Uma interpretação possível é a de que os indígenas no DF são considerados estrangeiros, são inferiorizados e têm negligenciados direitos sociais e de cidadania, conduzindo a desigualdade de condições. As

diferenças são percebidas, contudo são hierarquizadas e um dos condicionantes para a percepção das diferenças é o domínio da linguagem (através da língua, sobretudo) cosmopolita. Desta forma, a “absorção dos valores culturais da metrópole” se dá de maneira a vivenciar a metrópole, o que não implica necessariamente em igualdade de condições ou direitos de cidadania assegurados, tão pouco em problematização ou alteração de categorias com capacidade de significação.

O conhecimento dessa situação de marginalidade vivenciada pelos indígenas no DF é importante já que instrumentaliza a sociedade de maneira geral para o reconhecimento da discriminação étnico-racial como opressora dos povos indígenas. Importante destacar aqui, que toda situação de opressão conta com opressores e oprimidos. Advinda desse reconhecimento nos deparamos com uma busca por uma construção de novas bases de significação que garantam o acesso a direitos sociais elementares a povos indígenas e populações indígenas migrantes, o que por sua vez já está pautada nas reivindicações dos indígenas organizados em movimentos sociais. Para além de direitos assegurados, uma consolidação de novas categorias de significação, livres do fenômeno do racismo, tende a alterar as dimensões cognitivas dos indivíduos envolvidos e apresenta fortes propensões a consolidação de relações socioculturais voltadas para o reconhecimento e respeito à diversidade.

### **3.2. Mestiçagem e Categorias de Híbridação**

Neste ponto, chamamos a atenção para a compreensão de que não desconhecemos, tampouco negamos as misturas, os encontros, as fusões, os hibridismos e as complexas trocas acontecidas nos grandes centros urbanos e que podemos chamar de mestiçagem. O que verificamos em campo foram fenômenos que demonstram o quanto essa categoria de

significação é operante, sendo acionada com bastante frequência por indivíduos que apresentam interesses inclusive opostos. Como por exemplo, as categorias de mestiçagem são utilizadas tanto por aqueles que querem aproximar-se de elementos autóctones, quanto por aqueles que querem distanciar-se ao máximo de todo e qualquer referencial étnico-racial polarizado.

A opção feita foi por considerar a mestiçagem em sua dimensão da sociedade e da cultura o que permite analisar a hibridação de símbolos e significados culturais que incidem na organização de um “eu” e desencadeia um processo de construção identitária. O trecho destacado logo abaixo é resultante da entrevista em profundidade com Felipe, aluno da 8ª série, “negro” da Escola 404 de Samambaia, que tem 16 anos de idade, gosta muito de *rap*, vive próximo à escola com a mãe (empregada doméstica, desempregada), que ele considera como sendo a “heroína” de sua vida, e com o padrasto (cobrador de ônibus). Aquele aluno explicita como e quando são acessados elementos discursivos e corporais que indicam mestiçagem. Quando perguntado de que cor era, o aluno responde da seguinte maneira:

*Ah, não sei... Acho que é pardo, não sei não. [...] Eu tava passando na rua e uns moleques começaram a mexer comigo, me xingando de, de macaco, várias coisas [...]. Mas eu nem ligo, eu sei que não é isso mesmo que eu sou, eu vou ficar ligando? Não posso levar fé em tudo de que eles falam não. (Entrevista em profundidade ao aluno negro Felipe, da 8ª série I, do Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, 2008 – Brasil).*

A complexa resposta de Felipe apresenta vários pontos merecedores de reflexão e debate se nos centrarmos na temática da mestiçagem enquanto categoria de significação importante nos processos de constituição das identidades étnico-raciais dos negros no Brasil. Embora eu não tivesse dúvidas de que no momento da entrevista estivesse frente a um jovem



negro; e embora ele mesmo não duvidasse de seu pertencimento, até mesmo por seu relato que demonstra que as pessoas que o circunda o vêem como negro, sobretudo aqueles que o “*xingam de macaco*”<sup>64</sup>; ele recorre, embora duvidando, a uma categoria dúbia para afirmar sua identidade étnico-racial, “*acho que é pardo*”.

A dubiedade da categoria de mestiçagem que é indicada pelo aluno está centrada no fato de ao mesmo tempo em que o libera de uma aproximação identitária de elementos estigmatizados associados à negritude; não assegura sua aproximação de elementos tomados como superiores associados a uma branquidade, tornando o nosso interlocutor em um indivíduo flutuante. Paul Gilroy discute como a utilização de categorias explicativas advindas do acionamento de signos e significados culturais híbridos atrelados a concepções de mestiçagem, pode implicar em simples nomeação de “processos de mutação cultural e inquieta (des)continuidade que ultrapassam o discurso racial e evitam a captura por seus agentes.” (GILROY, 2001, p.35). Assim sendo, e em concordância com Gilroy, fazemos a opção por analisar a mestiçagem, conforme apreendida por nosso informante, considerando seu potencial de “desterritorialização” ao ser apropriado pelos indivíduos negros em seus momentos de afirmação identitária.

As mesclas, as misturas e a fusão, no contexto de afirmação de um pertencimento híbrido, têm levado indivíduos negros no Brasil a distanciarem-se ou a camuflarem um pertencimento étnico-racial negro, como no caso demonstrado acima do estudante Felipe. Os negros brasileiros ao afirmarem que são pardos, ou mulatos, ou morenos, ou qualquer outra categoria que implique mestiçagem, fazem a opção por afastarem-se de uma afirmação

---

<sup>64</sup> Macaco é um dos apelidos, ou xingamentos, mais freqüentes a que são submetidos os negros no Brasil. De acordo com a análise feita por Inocêncio (2001) e por Castro (2006), os negros brasileiros passam por uma espécie de animalização a partir da associação entre seus traços fenotípicos (principalmente formato da boca e do nariz e textura dos cabelos) e a figura de macacos e outros primatas. Essa associação, muito comum, tem sido responsável pela inferiorização dos negros, bem como pela descrença na possibilidade de sua “civilização”.

identitária negra mais polarizada, o que, para boa parte do movimento negro organizado, conduz a uma perda significativa de direitos sociais e de cidadania. As situações aqui descritas como representantes das interações acontecidas no espaço escolar, focadas em processos de construção das identidades assentadas no pertencimento étnico-racial, apresentam duas tendências:

1ª – Há uma afirmação identitária que faz uso de categorias mais polarizadas enfatizando um pertencimento étnico-racial negro. Essa é uma opção feita por estudantes que se apresentam como engajados politicamente, sobretudo no contexto da escola. Como é o caso da aluna negra Rosângela, de 38 anos de idade, que cursa a 8ª série, tendo começado na 2ª série no Centro de Ensino Fundamental Nº 404 de Samambaia e que demonstra uma preocupação muito grande em “*renovar a escola*”, resolvendo questões didáticas, de estrutura física e de segurança na escola. Essa aluna tem um tom de voz muito forte, já que grave e alto, o que desperta nos seus ouvintes uma espécie de intimidação. Rosângela, empregada doméstica, afirma firmemente que é negra e considera o fato de comer em momentos e espaços separados de seus patrões como uma discriminação racial. Considera que está se tornando “*alguém na vida*” pela aquisição da leitura e da escrita que a escola está lhe oferecendo, além de acreditar e enfatizar que “*quem não sabe ler nem escrever é cega*”.

2ª – Uma segunda afirmação identitária muito recorrente nas escolas é aquela que é consolidada sobre categorias que indicam mestiçagem. Como é o caso do aluno Felipe citado logo atrás neste texto. Destacamos que são as identidades baseadas em categorias de mestiçagem as mais incentivadas no contexto escolar. Nas escolas um discurso muito recorrente é aquele que enfatiza que não há pertencimentos polarizados, já que “*somos todos iguais*”. O discurso da igualdade aparece, sobretudo, para negar posturas preconceituosas e discriminatórias e é um discurso que parte majoritariamente do corpo docente e administrativo das escolas. A maioria absoluta dos alunos reproduz esse discurso e afirma

sua identidade utilizando categorias de mestiçagem, como o “*moreno*”, embora em diversos momentos, notadamente aqueles em que relatam situações de preconceito e discriminação sofridas, afirmam que o “*racismo*” que vivenciam é decorrente do fato de serem “*negras*”.

A coordenadora do Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo, que se classifica como “*morena*” destaca enfaticamente que “*Não tem preto, não tem branco, não tem azul, não tem cor-de-rosa. Todos são iguais.*” O seu discurso ancorado na mestiçagem apresenta também a percepção de que as relações sociais se configuram por categorias étnico-raciais mais polarizadas. A depender da intenção na narrativa, o apelo a categorias de mestiçagem é buscado ou não. Se o objetivo é negar situações de racismo, como no seu ambiente de trabalho, a escola em que ela é tomada como referencial, o discurso é igualitário. Mas se a intenção é destacar situações, que ela condena, mas verifica e não pode negar sua existência, o discurso admite diferenças mais polarizadas. Essa mesma professora, coordenadora conta que

*Inclusive dentro da minha família tem discriminação racial. A sogra do meu irmão, por exemplo, que é negro, ela é extremamente racista. E a vida dá muitas voltas e numa delas a neta dela, que ela morre de amores, nasceu beeeem moreninha. (Entrevista em profundidade à Coordenadora Alane, do Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo, 2008 – Brasil).*

Podemos afirmar que o acionamento de categorias híbridas possibilita também ao indivíduo negociar seu pertencimento, explicitando o quanto esse pertencimento é sociocultural com pouca, ou quase nenhuma aderência às questões biológicas e físicas. Os deslizamentos de categorias de identidade são também muito recorrentes, sendo que o acionamento pode indicar um trânsito altamente dinâmico que opera com categorias que poderiam ser tomadas como opostas em um primeiro momento. Considerando o contexto

escolar, o desejo expresso em “*tornar-se alguém*” implica tanto na aquisição do domínio da leitura e da escrita, quanto na aquisição de uma habilidade discursiva no momento de anunciar seus pertencimentos. Enquanto a afirmação de que “*sou negra*” pode indicar uma pessoa politizada e radicalizada e que, portanto, deve ser respeitada e temida; a afirmação de que “*sou pardo*”, ou “*sou morena*” tende a ser lida como representando uma pessoa livre de complexos de inferioridade e é esse o modelo mais incentivado nas escolas. São atores sociais assumindo identidades diferenciadas embora ambas pautadas pelo seu pertencimento étnico-racial.

De acordo com todas as reflexões até aqui realizadas, temos, em termos comparativos, que se no Brasil a recorrência a elementos de mestiçagem no momento de afirmação identitária contribui para camuflar, ou distanciar-se de uma negritude, no México, o acionamento de categorias de mestiçagem tem contribuído para ressaltar, ou aproximar-se de uma indianidade. No México, a afirmação de que o “*El México de hoy es de un pueblo mestizo*” (Entrevista em profundidade com o diretor indígena Baltazar da Escola Secundária para Trabalhadores Nº 38 B da Delegação Gustavo Madero, 2007 – México), acontece em um contexto que indica o intuito de reafirmação da importância dos povos indígenas para a consolidação da sociedade mexicana, bem como da contemporaneidade dos indígenas no atual contexto do país.

Desta forma, categorias de mestiçagem e de indianidade são tomadas na sociedade mexicana quase como sinônimas, relembremos aqui das narrativas apresentadas anteriormente neste mesmo texto. De maneira que nas escolas em que a pesquisa se realizou, e no DF como um todo, são afirmações muito semelhantes dizer “*soy indígena*”, ou “*soy de pueblo*”, ou “*soy mestizo*”, a categoria que indica uma intermediação, o mestiço, é apropriada como uma nova nomeação para a categoria mais polarizada, o indígena. Enquanto que no Brasil a positividade das categorias intermediárias, como a “*mulata*”, por exemplo,

concentra-se na possibilidade de sua apropriação enquanto uma nomeação que assegura o distanciamento da categoria mais polarizada, a negra. Roberto Da Matta historiciza, concorda, muito embora não cite a fonte, essa valoração positiva associada ao intermediário realizada pelo brasileiro, assim intervém aquele antropólogo:

Quem inventou, ou melhor, percebeu a positividade da mulata, da mulataria e das categorias intermediárias em geral foi um jesuíta que, muito acertadamente, equacionou esse valor altamente positivo, atribuído a tal categoria na nossa sociedade, ao próprio Paraíso. (DA MATTA, 1984a, p.42).

Objetivamente falando, enquanto no México a utilização de categorias de mestiçagem, conforme enunciada, implica uma espécie de “indianização” do indivíduo; no Brasil, a utilização de categorias de mestiçagem indica uma espécie de “embraquecimento” do negro. Importante considerar que estamos falando de estruturas que localizam em pólos opostos, em termos de poder de decisão e de significação cultural, estando de um lado brancos e de outro, índios e negros. Estamos também falando de formas diferenciadas de afirmação identitária em que categorias que indicam hibridação são apropriadas diferentemente, conduzindo a panoramas socioculturais e políticos diferenciados.

Finalmente, ressaltamos a compreensão e a consideração do imenso gradiente de cores a que os indivíduos podem lançar mão no momento de sua consolidação identitária. Contudo, reafirmamos a partir dos dados analisados, que tanto no Brasil quanto no México, as enunciações identitárias decorrentes de situações escolares discriminatórias são expressas de maneira cristalizada em que o indivíduo enuncia um ser naturalizado<sup>65</sup>. E no instante da

---

<sup>65</sup> Por naturalização entenda-se o processo em que os sujeitos lançam mão de categorias relativas à natureza ou à biologia para dizer sobre seus pertencimentos. Dessa forma, enunciar um ser naturalizado, significa performatizar, discursivamente ou não, um apelo a noções sobre a natureza para caracterizar, buscando por legitimação, as identidades.

enunciação desse ser ainda que categorias de mestiçagem sejam buscadas, são as categorias mais polarizadas as mais acionadas tanto corporal, quanto discursivamente. Para melhor compreendermos essas afirmações basta que escutemos Maicon, o aluno da 7ª série, brasileiro negro da Escola 404 de Samambaia, que diz adorar grafite e assim justifica sua paixão: “*sou negão sim e gosto mesmo de grafite*”. Ou ainda podemos dar voz e considerar a afirmação de Catalina, aluna mexicana, *mazahua* da Escola 38 B de Gustavo Madero, quando perguntada sobre porque usa seu *rebozo*<sup>66</sup> e responde da seguinte maneira: “*és que soy indígena*”.

### 3.2.1. Hibridismos em Contextos Urbanos - Chilangos e Candangos

Fixando mais detidamente no contexto de grandes centros urbanos como os dois Distritos Federais, tanto o brasileiro quanto o mexicano, uma categoria identitária muito particular chama nossa atenção por sua capacidade de congregação de uma multiplicidade de lógicas e de elementos dissimilares que indicam misturas e hibridismos. Chilangos no México e candangos no Brasil. Partamos para uma análise desses dois personagens urbanos enquanto termos de mestiçagem que fundem, mesclam e misturam, portanto revelam, mas também encobrem características, inaugurando um novo ser contemporâneo gerador de novas categorias de significação.

Um antropólogo, e ensaísta, argentino, residente no México, já nos recordava que “as identidades coletivas encontram cada vez menos na cidade e em sua história, distante ou

---

<sup>66</sup> *Rebozo* é uma faixa larga e comprida de tecido, uma espécie de echarpe, ou xale, utilizado pelas mulheres e que é tradicionalmente colocado sobre as costas. Além de indicarem, por suas cores ou formatos, a faixa etária, condição socioeconômica, situação civil, dentre outras características das mulheres que os utilizam, os *rebozos* apresentam funções diversas, tais como: aquecer-se do frio, carregar bebês, lenha, mantimentos, material escolar, desempenhando também uma função estética. Ver fotografias de números 09 e 10 nos Anexos I deste trabalho de tese.

recente, seu palco constitutivo.” (CANCLINI, 2003, p.288). Contudo, admite que a fragmentação gerada nas cidades tende a ser superada por sociabilidades e intercâmbios íntimos que são potencializados pelo estabelecimento de redes de comunicação que admitem a apreensão do sentido social e coletivo dos acontecimentos nos centros urbanos. (CANCLINI, 2003). Ao mesmo tempo em que acompanhamos essas reflexões nos deparamos com a dramatização de um personagem que simula uma integração do imaginário urbano, qual seja, o chilango mexicano e o candango brasileiro.

Ambos os personagens são resultantes de processos que indicam dois movimentos 1) uma forma de apropriação dos espaços urbanos que se dá via 2) uma resignificação de pertencimentos. Esses movimentos imbricados asseguram a afirmação de uma identidade, seja ela de candango ou de chilango, capaz de conferir legitimidade à presença daqueles indivíduos no espaço no qual se inserem. Destaque-se que a característica central desse espaço urbano é uma hibridação cultural, que ao contrário de possibilitar ao indivíduo uma dissolução no anonimato, o habilita à formulação de uma nova identidade, geradora de sociabilidades e instituidora de categorias de significação. O espaço escolar por sua vez constitui um lugar em que essas sociabilidades são favorecidas por possibilitar um encontro confiável entre indivíduos que buscam compartilhar (criar, consolidar, problematizar, negar e significar) similitudes e peculiaridades.

Se a mestiçagem situa-se na dimensão cultural das combinações identitárias, nos parece pertinente falarmos de hibridação cultural a partir de observações sistemáticas aos candangos do DF brasileiro. Os candangos têm sua história fundada a partir da construção de Brasília quando os migrantes – majoritariamente de origem nordestina, chegam para trabalhar na construção civil nos anos de 1950 a 1960 com a “missão” de construir a capital da república. Extraímos a compreensão de que candangos para além de serem os atores sociais diretamente envolvidos no processo de criação e construção da nova capital do país,

que se inaugura no ano de 1960 (CARDOSO, 2004). Os candangos são ainda indivíduos que atualizam um ser, não mais nordestinos, nem ainda brasilienses, mas candangos. Quando Dona Terezinha, aluna negra do Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo afirma ser “*candanga*”, demonstrando o orgulho de o ser, delimita e evidencia seu passado histórico; resignifica elementos de identificação anteriormente atrelados a trabalhadores da construção civil, portanto com pouco ou nenhum *status* social, e agora detentores de certa heroicidade, já que desbravadores; e, finalmente, afirma uma identidade que se sobrepõe a outras possíveis, destacando um e ocultando, ou retirando importância de, outro pertencimento.

Múltiplos pertencimentos estão presentes também no caso dos chilangos mexicanos. Os chilangos são mexicanos oriundos (ou filhos daqueles que o são) de alguma província e que hoje habitam a Cidade do México. Assim como o termo *candango*, o termo *chilango* pode apresentar forte conotação depreciativa, é uma identidade que necessita ser resignificada para ser apresentada positivamente. Caracteristicamente constituída de elementos que indicam uma hibridação cultural, o *chilango* indica pertencimentos os mais variados, tais como, ser de província, morar no DF, apresentar raízes *pueblanas*. Paul Tepole, aluno de origem indígena da Escola Secundária para Trabalhadores N° 38 B, afirma sua identidade de “*chilango*”, buscando afirmar a legitimidade de suas reivindicações no que se refere à equidade no tratamento que recebe na escola. Ainda que aquele aluno afirme sua ascendência indígena destacando que é filho de pais indígenas, é interessante notar em sua narrativa o destaque para essa performance identitária (a de *chilango*) que parece funcionar como um passaporte para transitar mais livremente na Cidade do México. O trânsito mais livre de que se fala diz respeito a uma espécie de desvencilhamento de possíveis preconceitos étnicos, muito embora corra o risco de cair em outras formas de preconceitos, aqueles contra os *chilangos*.



Assinalamos que tanto candango (de origem africana) quanto chilango (de origem indígena) são nomeações para os indivíduos entendidos como deslocados, ou fora do lugar, são vistos como estrangeiros no espaço no qual se inserem. Para além de situações de rechaço e preconceito vivenciadas por esses indivíduos nos dois Distritos Federais, a própria origem etimológica de cada uma das palavras também demonstra um núcleo étnico-racial cristalizado e que torna difícil uma ruptura com possíveis preconceitos étnico-raciais.

Assim como os candangos brasileiros (habitantes do DF e majoritariamente de origem nordestina), os chilangos mexicanos (habitantes do DF e que são originários das províncias), performatizam uma identidade que reafirma seu lugar de origem em uma diacronia que ativa uma memória e consolida um pertencimento, mas que, contudo os apresenta como fora do lugar, desterritorializados. Todavia a assunção de identidades como essas, que contém uma multiplicidade de lógicas, uma fusão de temporalidades e uma delimitação de fronteiras espaciais, admite também uma dramatização sincrônica de uma situação vivenciada aqui e agora, o que pode conduzir a uma resignificação de categorias e afirmação de uma identidade positivada.

Considerar os processos de hibridação nos estudos sobre as narrativas identitárias, tal qual o realizado nesta tese, contribui para a compreensão de que não é possível falarmos em identidade enquanto um conjunto de traços fixos. Todo pelo contrário, os trânsitos identitários revelam uma articulação e uma complexa seleção, feita pelos indivíduos que constroem e afirmam (ou negam) seus pertencimentos, de elementos, de espacialidades e de temporalidades diferentes que dão o tom da dramaticidade e das performances identitárias, estas que envolvem coerência e eloqüência discursiva.

## Capítulo IV – GÊNERO E SIGNOS DE FEMINILIDADE E MASCULINIDADE

*Maestro: Niñas, doblen sus rebozos, ya les hemos dicho que en la formación y dentro de las aulas no deben tener sus rebozos puestos.*

*Alumna (Agueda): ¿Por qué maestro? Si el rebozo es para las mujeres; además hace frío.*

*Varias niñas: Sí, maestro. A ver, usted quítese la camisa.*

*Maestro: Por última vez, les digo, quítese los rebozos o se los quito yo.*

*Alumna (Tere): Maestro, hace frío y nos va a hacer daño.*

*In: Maria de la Luz Valentinez Bernabe.*

### 4.1. Performances de Gênero e Signos de Feminilidade e Masculinidade

As relações de gênero apresentam-se em performances que são caracterizadas pela marcação de identidades e diferenças e que envolvem relações de poder. Como afirma Sherry Ortner (1997), cada cultura, em seus próprios termos, tem contribuído de uma forma ou de outra para uma “universalidade da subordinação feminina” (ORTNER, *Apud*, ZIMBALIST & LAMPHERE, 1997, p.97). Nesta tese aprofundamos um pouco mais essa reflexão para afirmar que a subordinação da mulher decorre de um processo sistemático e sociocultural de desvalorização e estigmatização de signos de feminilidade. O feminino e o masculino ao mesmo tempo em que são complexos de signos articulados, são também, e em varias

circunstâncias, os próprios signos, por sua capacidade de significar em termos socioculturais. Ainda quanto aos signos, os entendemos como os entende Saussure (s/d), ou seja, os signos são as relações que se estabelecem entre conceitos e imagens, estas tomadas como significante e aqueles tidos como equivalentes a significado.

Apropriamo-nos das reflexões de Sherry Ortner (1997) quando discute a relação entre mulher e homem como equivalente à relação entre natureza e cultura, para afirmar que a preponderância do masculino sobre o feminino, envolve elementos de uma ideologia cultural. Essa ideologia cultural de que se fala é responsável pela “desvalorização da mulher e com ela seus papéis, suas tarefas, seus produtos e seus meios sociais com menos prestígio do que os relacionados aos homens e às funções masculinas correlatas” (ORTNER, *Apud*, ZIMBALIST & LAMPHERE, 1997, p.98).

Na busca por uma ampliação dessas análises, afirmamos que o predomínio do masculino sobre o feminino envolve também, e, sobretudo, uma constante e subjetiva desvalorização de signos de feminilidade. Essa compreensão de que a estigmatização e desvalorização recaem sobre os signos de feminilidade, e não sobre a mulher, possibilita um entendimento mais desbiologizado de fenômenos que são verdadeira e eminentemente socioculturais e que envolvem esquemas simbólicos responsáveis pela subordinação das mulheres.

Sobre essa afirmação, que é fundamental neste capítulo, trazemos para conhecimento e reflexão a situação dos *Triquis* (originários da região oeste de Oaxaca) na Cidade do México. No DF os *Triquis* representam a etnia considerada como a mais pobre<sup>67</sup> e

---

<sup>67</sup> Os grupos étnico-raciais denominados *Triquis* que se encontram no DF mexicano, vivem em aglomerados urbanos concentrados na região oriente da cidade e em condições de vida extremamente precárias. Dentre outras, apresentam deficiências concentradas nas áreas de alimentação, saúde, saneamento básico, empregabilidade e educação. Ver fotografia de número 11 nos Anexos I deste trabalho de tese.

discriminada por apresentarem: 1) os mais altos níveis de pobreza, sobretudo devido a “falta de recursos económicos que obligan a incorporarse tempranamente al trabajo para dar apoyo a su familia o para su auto mantenimiento” (HOYOS, 2007, p.19); e 2) os mais altos níveis de analfabetismo, sobretudo devido a “poseer conocimientos extraescolares que no son reconocidos y aprovechados en el sistema escolar; y tener mayor edad que sus compañeros escolares”. (HOYOS, 2007, p.19). A trabalhadora social, Lourdes, da Secundária para Trabalhadores Cedros del Líbano apresenta, em seu vasto currículo de ações junto à educação de nível básico no México, a experiência de ter sido alfabetizadora de um grupo de *Triqui* na década de 1990 em uma campanha de alfabetização especialmente voltada para os *Triquis* e promovida pela SEP. Segundo seu relato, o grupo de professores da SEP realizou um belíssimo trabalho, já que naquele empreendimento conseguiram alfabetizar 20% do público alvo. A trabalhadora social reconhece, ainda, que o trabalho foi muito difícil de ser executado, devido à dificuldade que os *Triquis* têm em compreender a alfabetização como algo importante.

Todo esse preâmbulo, apresentado no parágrafo anterior, nos habilita a destacar algumas especificidades dos *Triquis*, e afirmar ainda que os *Triquis* representam um grupo indígena altamente vulnerabilizado no DF mexicano. A preocupação do governo em priorizá-los em alguns momentos com políticas públicas específicas contribui para evidenciar o alto nível de vulnerabilidade social em que vivem. Além do mais, aquele grupo étnico não consegue desvencilhar-se de situações de preconceito e discriminação, e mesmo que já exista uma segunda geração de *Triquis* nascidos no DF, ainda hoje são tratados como estrangeiros (HOYOS, 2007, p.43). Os *Triquis* são facilmente reconhecidos (notadamente as mulheres *Triquis*) na cidade como um todo. As mulheres *Triquis* são especialmente perceptíveis dentre outras tantas indígenas, ou mesmo em um aglomerado qualquer, por suas vestimentas<sup>68</sup>. Com cabelos sempre muito longos, usam vestidos sempre vermelhos, largos, longos, tecidos e

---

<sup>68</sup> Ver fotografias de números 12 e 13 nos Anexos I deste trabalho de tese.

bordados por elas mesmas. São frequentemente hostilizadas em espaços públicos<sup>69</sup> onde são reconhecidas facilmente e classificadas por apresentarem-se com seus vestidos típicos, mas ainda assim não abrem mão de suas vestimentas que, segundo elas, contém sua própria história.

Apesar das fortes semelhanças entre os vestidos de duas, ou mais, *Triquis*, o que confunde um observador mais apressado, suas belíssimas vestimentas vermelhas apresentam muitas variações, ao menos quanto ao comprimento, aos bordados e quanto aos acessórios que usam. Observações mais cuidadosas possibilitam verificar que impressos nos vestidos encontram-se diferenças sutis que indicam aquelas que têm maior poder econômico e aquelas que são mais pobres. Para além do mais, os vestidos das mulheres *Triquis* podem informar se suas usuárias são casadas, solteiras, crianças ou viúvas, nestes quesitos o comprimento do vestido também informa muito. Cada mulher borda com fios e fitas em seu próprio vestido vermelho, parte de sua história que é contada a partir de um nós, coletivo.

A partir dessas considerações, constatamos que a vestimenta das mulheres *Triquis* é plena de significados e significantes culturais, constituindo-se um signo histórico de etnicidade. Dessa forma, uma *Triqui* pode ser rapidamente reconhecida como tal, por sua vestimenta que pode ser compreendida como um signo de etnicidade; e de feminilidade já que sua história, bem como a de seu povo, é contada, além de ser também transmitida, pela via feminina. A sociedade mexicana do DF, de maneira generalizada, ao discriminar e hostilizar uma *Triqui* por seus traços de etnicidade e feminilidade, visualizados, sobretudo

---

<sup>69</sup> Eu mesma presenciei no metrô da cidade, quando fazia o percurso Tlatelolco – Ciudad Universitária, algumas (quatro ou cinco) mulheres *Triquis* acompanhadas de suas crianças, tentando entrar no metrô e sendo grosseiramente empurradas para fora por alguns adolescentes, que gritavam que não as queriam dentro do trem. Nenhum dos passageiros manifestou apoio às *Triquis* que foram obrigadas a esperar o próximo trem. Quanto às mulheres *Triquis*, chama minha atenção o fato de que nunca as encontrei sozinhas nos espaços públicos, andam sempre acompanhadas. Depois de algum tempo soube que é o grupo indígena que vive no DF que mantém o maior número de pessoas monolíngües. Certamente estar em grupo assegura a comunicação e a auto-proteção.

por sua vestimenta, por exemplo, está identificando e estigmatizando um signo, o que redundaria em subordinação. O subjuço recai sobre a mulher, por ser ela a condutora do signo estigmatizado, ela é ainda responsável direta por uma performance que aproxima significado e significante, ou seja, conceito e imagem, daí sofrer o subjuço.

Performatizar elementos de feminilidade implica vivenciar posicionamentos de inferioridade em uma trama cultural hierarquicamente caracterizada pelo androcentrismo e pelo machismo. Esse posicionamento que pode parecer muito evidente deve ser destacado para que não haja dúvidas acerca dos locais que ocupam cada um dos sujeitos, homens e mulheres, no cenário hierarquizado das relações de gênero. O reconhecimento de traços de machismo, ou de relações de gênero arbitrariamente hierarquizadas em que as mulheres estão inferiorizadas com relação aos homens, é um consenso. Em todas as entrevistas em profundidade que foram realizadas tanto no México, quanto no Brasil, essa compreensão foi manifestada, considerando-se que havia nos roteiros de entrevistas<sup>70</sup> um ponto que possibilitou conseguir posicionamentos muito marcados acerca dessa questão.

Uma compreensão pertinente é a que enfatiza que, no que se refere ao machismo, os homens são os agentes enquanto as mulheres são os alvos desse tipo de discriminação. Por mais que possa parecer elementar, não é demais destacar que em sociedades androcêntricas, masculinistas e machistas, são os homens que são empoderados a ponto de assegurar a

---

<sup>70</sup> Enfatizamos que os roteiros de entrevista foram utilizados como guias e motivadores das entrevistas em profundidade. Portanto, não devem ser confundidos com aplicação de questionários. Aqueles documentos representaram uma tentativa de manter-se atenta ao problema de pesquisa, evitando, desta forma, desviar-se por demais do foco da investigação. Todavia no momento da coleta de dados com a utilização desse instrumento, foi o próprio interlocutor entrevistado que deu o tom da conversa. Já que o roteiro de entrevistas nunca se converteu em uma espécie de “camisa de força”, foram os próprios interlocutores entrevistados que destacaram em suas narrativas os pontos que consideraram centrais para pensar, dentre outras questões, sua própria presença no espaço escolar. Esse ato de pensar sua presença no espaço escolar foi motivado enquanto fator que favorece uma afirmação de seus pertencimentos, bem como uma performatização de seu ser e também uma constituição de suas identidades.

reprodução do *status quo*, ainda que as mulheres, em alguma medida, atuem na reprodução dessas relações. A proporção que permite que elas atuem é aquela que as apresenta como sujeitos englobados ou aquelas que recebem a marca de gênero, e encontram-se, portanto, imersas em complexos processos de subordinação. Assim se expressa uma aluna brasileira que anuncia sua compreensão das relações de gênero como envolvendo relações de poder entre homens e mulheres:

*Acho que a sociedade brasileira, a maioria é machista, porque os homens, eles acham que **eles podem tudo** e as **mulheres não podem nada**. Eu acho que todo ser humano tem sua limitação. [...] Mas eu já vi machismo, assim, que me deixou indignada. (Entrevista em profundidade a aluna negra, Solange da 7<sup>a</sup> C do Centro de Ensino Fundamental N<sup>o</sup> 01 de Riacho Fundo, 2008 – Brasil).*

A marcação das identidades e das diferenças, quando estamos analisando relações de gênero, é percebida como disputa de poder entre homens e mulheres. O desconforto sentido e enunciado pela aluna que destaca sua indignação diante a situações de machismo, indica uma arbitrariedade na alocação inferiorizada das mulheres. A performance discursiva desempenhada pela aluna corrobora a compreensão de Nancy Chodorow que, ao discutir a estrutura familiar e a personalidade feminina, destaca que a obtenção da identidade de gênero masculina “envolve a repressão e a desvalorização da feminilidade tanto no nível psicológico, quanto cultural” (CHODOROW, *Apud*, ZIMBALIST & LAMPHERE, 1997, p.73). A narrativa da aluna corrobora ainda a perspectiva de Beauvoir (1980) que ressalta que a marca de gênero recai somente sobre as mulheres, já que o homem aparece como o representando de uma personalidade universal e transcendente do próprio corpo.

Com o desenvolvimento deste capítulo será possível avançar nas reflexões e constatar que, nos espaços escolares, a desvalorização recai sobre os signos de feminilidade que

passam a ser estigmatizados. Lançar mão de um signo estigmatizado para performatizá-lo pode implicar situações de preconceito e discriminação, e subordinação, para o sujeito que o dramatiza. Ainda que consideremos as possibilidades de resignificação, não é possível negar que sujeitos que acionam signos estigmatizados tendem a sofrer situações de preconceito e discriminação, já que são tomados como desviantes do que é estabelecido como a norma. Sobre as normatizações e seus desviantes, vale pôr ênfase na concepção de que o reconhecimento do desvio da norma é fundamental inclusive para a reafirmação da normalidade, assim sendo, ao formalizar o normativo, estabelece-se também o seu desvio. (OLIVEIRA, 2004, p.53).

No tocante a uma resignificação, ou mesmo alternância de sujeitos que interferem nas bases de significação cultural, os espaços escolares apresentam vários contextos em que são ensaiados esses processos. A captura desses processos para análise possibilita reconhecer diferentes estruturas de significação contidas em um evento, definindo-se, desta forma, a principal função deste trabalho de tese. No Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, por exemplo, muitos professores destacam que as alunas superam os homens em termos de notas mais altas. A professora Carla, de Inglês, enfatiza que suas alunas apresentam notas mais altas que seus alunos, e as alunas manifestam todo seu contentamento, como se estivessem em uma disputa dos sexos por melhores notas<sup>71</sup>.

O fato de apresentarem as notas mais altas parece interferir na constituição de seu ser mulher e favorecer uma espécie de resignificação desse pertencimento, capaz, agora, de acionar um elemento que indica superioridade. Ora, se as notas mais altas poderiam significar somente uma condição de melhor aluna, ou a assunção de um papel de forma mais eficiente, porque é imediatamente atrelada ao pertencimento de gênero? Estamos diante de um evento que ressalta o encontro entre duas dimensões: o exercício eficaz de um papel

---

<sup>71</sup> Ver fotografia de número 14 nos Anexos I deste trabalho de tese.



social, e sua apropriação para a afirmação de uma identidade (a de gênero) resignificada, já que consolidada não sobre um signo estigmatizado, mas sobre um papel eficazmente desempenhado. Sigamos com algumas reflexões.

No instante em que é afirmado que as mulheres apresentam um rendimento escolar mais satisfatório, são destacadas também as condições menos adequadas para que elas consigam esse feito, o que nos leva a crer em uma capacidade de superação de dificuldades que está além da média. As implicações práticas que puderam ser observadas é que as alunas experimentam, no momento de destaque de sua superioridade com relação às notas adquiridas, uma sensação de satisfação também por seu pertencimento de gênero. Nos instantes de satisfação são destacados pertencimentos de gênero para confirmar a superioridade quanto ao rendimento escolar, mesclando, dessa forma, as duas dimensões de que falamos no parágrafo anterior. Assim se manifesta uma aluna que constata que tirou a melhor nota de toda a turma: “*Mas também, só podia ser mulher, né?*”. A fala da aluna nos permite identificar uma espécie de protagonismo de solidariedade de gênero que aproxima todas as mulheres nessa característica capaz de resignificar um pertencimento.

A aproximação que se faz, entre maior rendimento escolar e pertencimento de gênero aparece como uma tentativa de resignificação dos traços de feminilidade enfatizando uma dimensão positivada e atrelando-a a um pertencimento de gênero. O que se evidencia em situações como aquelas é que as relações de gênero estão caracterizadas por disputas de poder que determinam uma inserção diferenciada de sujeitos a depender de seu sexo. Essa inserção é sempre coletiva e nunca totalmente individual, o que, por sua vez, ratifica a compreensão de que há protagonistas de solidariedade que articulam pertencimentos subjugados, configurando identidades constituídas a partir de resignificação de categorias identitárias.

A diferenciação dos gêneros é vivenciada de forma a indicar que aqueles que detêm

mais poder são os que apresentam mais capacidade de interferência nas bases de significação sociocultural. Chama a atenção que, ainda que consideremos as multiplicidades de femininos dramatizados, nos instantes de afirmação das identidades de gênero, tal qual a que fora acima descrita, há um apelo ao coletivo, ao grupo. Dessa forma, a afirmação “*só podia ser mulher*” remete a uma tentativa de resignificação não daquela aluna unicamente, mas de todo o grupo do qual faz parte. É essa tendência, observada no espaço escolar, que estamos chamando de solidariedade. E é, ainda, a performance daquela aluna que estamos chamando de protagonista de solidariedade.

#### **4.2. Marcação das Identidades, das Diferenças e dos Trânsitos entre Fronteiras Identitárias**

As culturas urbanas, embora não somente, admitem trânsitos constantes entre fronteiras identitárias. Ao analisar a marcação das identidades de gênero, notamos como elementos ou signos de feminilidade ou de masculinidade podem ser acionados tanto por homens quanto por mulheres. Pensar em categorias identitárias como fixas, ou tomá-las para análise como algo estável, permanente, unificado, homogêneo e acabado é desconsiderar toda a dinâmica que envolve os processos de consolidação das identidades. A dinâmica de que se fala diz respeito a aspectos que habilitam reconhecer as identidades, e também as diferenças, como processos constantemente criados e recriados. E ainda que tanto as identidades, quanto as diferenças, sejam fenômenos fixados e cristalizados pelos indivíduos no momento de sua instituição, há que se considerar toda a plasticidade que as envolve.

Fundamental é entender as identidades, e as diferenças, em sua relação direta com a atribuição de significados e de sentido ao mundo social, o que, por sua vez, abarca disputas de poder em torno dessa atribuição. Esse entendimento é necessário para a compreensão, tal

qual aqui pretendida, dos signos de feminilidade e masculinidade conforme vivenciados. Ora, entender as identidades de gênero como preexistentes, ou mesmo como apresentando um momento fundador, ou ainda como elementos passivos de uma cultura, implica desconsiderar que a produção das identidades, e das diferenças, envolve, inclusive, relações de poder, e que, portanto, não é uma simples questão de diálogo, tolerância ou consenso. Desta forma, tanto as identidades quanto as diferenças são compreendidas como processos dinâmicos em que as disputas por atribuição de significados culturais devem ser consideradas nos momentos de análise.

A diversidade que compõe o contexto escolar está incorporada ao discurso apresentado pelos sujeitos da escola que a reconhece como uma realidade inevitável. Ou seja, a diversidade está presente, não há como negá-la e ela é frequentemente enunciada. Não há, portanto uma tentativa de homogeneizar discursivamente os sujeitos que estão nas escolas, sem dúvidas são tomados como diversos e diferenciados e não como iguais. Em meus primeiros instantes nas escolas, ante a tentativa de entrar em contato com alguns alunos, era assim que professores, funcionários e outros alunos os descreviam para mim: *“aquela da 8ª, a mais moreninha”*, *“es un chaparito”*, *“o gordão que senta lá no fundo”*, *“um magrelo, com cara de mala”*, *“ella trae sus pelos lacios y largos”*, dentre inúmeras outras descrições que permitiam que eu identificasse o interlocutor pretendido. Há o reconhecimento das diferenciações entre os indivíduos e muitas delas estão diretamente associadas a pertencimentos.

Está presente também nas narrativas a compreensão da necessidade de combater toda e qualquer postura discriminatória, por reconhecer as diferenças como um direito. Mesmo no Brasil, onde se insiste mais enfaticamente na acepção de que *“todos são iguais”*, o discurso em algum momento apresenta uma dubiedade que abre espaço para a compreensão de que *“todos são diferentes”*. No que diz respeito aos pertencimentos de gênero, homens e

mulheres indicam a compreensão de suas diferenças, muitas vezes consideradas como intrínsecas. E pôde ser notado que quando falam de igualdade, sobretudo entre as mulheres que apresentam esse discurso em tom reivindicatório, estão falando de respeito aos direitos básicos e não a uma universalidade e igualdade humanas.

Nas narrativas recolhidas podem ser destacadas percepções que indicam como as identidades, e as diferenças, em suas dinâmicas e fronteiras, apresentam características que envolvem relações de poder. Assim se expressa a orientadora educacional, Ana María, da Secundária para Trabalhadores N° 38 B localizada sobre a Calzada de Guadalupe, ao relatar sobre a importância de reconhecer tanto a diversidade quanto a especificidade étnico-racial e também de gênero na escola em que trabalha:

*En la escuela se ha tratado de abordar ese problema de la diversidad. [...] Aquí no admitimos la discriminación. Mira, yo, concretamente entrevisto a los alumnos de manera individual, de manera grupal y trato de llevar un sentimiento de cada caso. Sobre todo de los niños que yo considero que requieren ese tipo de atención. Y mi interesa mucho, porque tenemos pocos alumnos y se no los cuidamos nos vamos a quedar sin trabajo. Entonces yo lo he trabajado de forma directa. (Entrevista em profundidade com a Orientadora Educacional Ana María – Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B de Gustavo Madero, 2007 - México).*

Ainda que a orientadora educacional apresente certa dificuldade em lidar com as mudanças de parâmetros, o que é perceptível a nós quando ela fala sobre sua compreensão da diversidade como um “*problema*”. Há que se reconhecer as posturas concretas na escola que visam combater situações de discriminação, o que aponta para a força das identidades

consolidadas sobre diferentes pertencimentos<sup>72</sup>. Assim sendo, notamos que há uma constatação das diferenças e um reconhecimento da consolidação das identidades. A dinâmica que envolve esses dois processos também é percebida quando indivíduos são localizados inclusive nas fronteiras desses pertencimentos performatizados. Finalmente, há uma inquietação que força o reconhecimento da necessidade de posicionamentos individuais e institucionais que apontem para a importância desses movimentos, conduzindo inclusive a filiação a uma luta contra preconceitos e discriminação. Ainda que haja, por outro lado, a tentativa de controle exercida sobre as performances identitárias, já que a diversidade é reconhecida também como um “*problema*” a ser contornado.

As identidades (como as de indígenas, mulheres e homossexuais, para nos reportarmos somente àquelas que foram citadas pela orientadora educacional) e as diferenças que se articulam no espaço escolar apresentam uma capacidade de empoderar os sujeitos que lançam mão delas. A orientadora educacional expressa seu “*interesse*” e “*cuidado*” ao lidar com as identidades e as diferenças tal qual performatizadas no cotidiano escolar, indicando também a necessidade de “*cuidar dos alunos*” para que não perca seu emprego. Concretamente estamos falando de relações de poder instituídas em que aquele que é em algum momento subjugado por seu pertencimento, empodera-se e negocia sua inserção em determinado espaço, ainda que suscetível ao controle que é exercido, sobretudo no espaço escolar.

O empoderamento de que se fala é resultante de um processo de marcação das diferenças e de afirmação das identidades, resguardando o livre trânsito entre as fronteiras instituídas. Com relação à disputa de poder revelada por eventos como os até aqui descritos,

---

<sup>72</sup> Sobre os pertencimentos, conforme já esclarecido no Capítulo I desta tese, novamente enfatizamos que os compreendemos como fenômenos que apresentam uma dimensão sociocultural, complexamente construídos e que articulam elementos estéticos, psicológicos e ideológicos, além de sincrônicos e diacrônicos.

é possível concluir que performatizar uma identidade implica possibilidade de atribuição de significados ao mundo social, o que empodera grupos de indivíduos. Dizendo de outra maneira, o acionamento de signos que indicam a instituição de pertencimentos e habilitam sujeitos a performances identitárias conduz à possibilidade de maior interferência nas bases culturais de significação.

Conforme reflexões elaboradas no capítulo anterior, e mesmo considerando que serão trabalhadas ainda neste capítulo algumas questões relacionadas à postura da escola, adiantamos que a escola busca exercer controle sobre as performances identitárias. E em sua pretensão de controlar essas performances, tem apresentado como opção às consolidações de identidades, a apropriação, pelos estudantes, de um papel social. Ao assumir o papel de estudante, a tendência observada foi uma espécie de diluição dos pertencimentos. Enquanto os alunos tentam pautar-se pelo direito de construir a própria identidade (sobretudo aquelas assentadas nos pertencimentos étnico-raciais e de gênero), há também uma imposição estigmatizante do espaço escolar e do mundo social que oprime essa tentativa. Não há como desconsiderar o destaque, assegurado no espaço escolar, aos traços estigmatizados relativos aos pertencimentos. O que tem conduzido os indivíduos, ao assumirem seu papel de estudantes, a anularem, ou omitirem, seu histórico sociocultural e seus pertencimentos. Se a identidade implica considerar a diferença, podemos concluir que a anulação da diferença implica anulação de possibilidades identitárias, o que por sua vez, implica em perda de poder de interferência nas bases culturais de significação.

Fenômenos como esses que acontecem nos espaços escolares são reveladores de uma situação preocupante em que estão sendo gestados espaços constituídos por sujeitos despolitizados. Se as identidades quando afirmadas podem conduzir os indivíduos a um empoderamento – que se dá, sobretudo, via legitimação de seu local de fala e que pode apresentar reivindicações, inclusive políticas – o controle sobre as possibilidades identitárias,

tal qual o exercido em vários momentos nos espaços escolares, pode conduzir a cenários constituídos por sujeitos subalternizados. Se ainda, disponíveis para o acionamento são apresentados aos sujeitos somente os signos estigmatizados, desenha-se um contexto em que há a confirmação de inferioridades, de ilegitimidades e de subalternização. Todavia, se os espaços escolares admitem uma resignificação de pertencimentos podemos ter indivíduos aptos a interferir nas bases de significação cultural. Ressaltamos que, em contextos como este, fica evidenciada a disputa por poder nos momentos de afirmação identitária. O poder, desta forma, circularia entre os indivíduos que interfeririam diferentemente, a partir de demandas de gênero, étnicas, raciais e culturais, nas bases culturais de significação.

#### **4.2.1. Enunciações Corporais**

É importante destacar que um dos pontos nevrálgicos para a constituição de processos de afirmação das identidades, e de marcação das diferenças, sejam elas étnico-raciais ou de gênero, e que é constantemente acessado por aqueles que precisam das identidades, é o corpo. Concordamos com Kathryn Woodward que afirma que: “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para as identidades.” (WOODWARD, *Apud*, SILVA, 2000, p.15). E os processos identitários, conforme aqui estudados, estão caracterizados por uma reivindicação de uma “base biológica” que seja capaz de “manifestar” um pertencimento. A partir dessa compreensão os sujeitos instituem seu ser vinculado a pertencimentos que acreditam ser anteriores às identidades, para posteriormente afirmá-las.

Assim sendo, o corpo é apropriado e apresentado pelos indivíduos de forma a legitimar seu pertencimento, apresentando correspondências logicamente criadas para harmonizar algo que se crê instituidor (o corpo) de um ser (a identidade). O corpo fica

caracterizado como uma espécie de unidade responsável pela coesão do grupo, já que faz a conexão entre o sujeito e sua percepção pelo grupo ao qual pertence. Dessa forma, o corpo é tomado como responsável pela inserção particularizada dos indivíduos em contextos complexamente ampliados e fragmentados, como na contemporaneidade. Esses contextos podem ser muito bem visualizados nos espaços escolares de contextos urbanos por congregarem uma diversidade, por destacarem a fragmentação dessa diversidade e por constituírem cenários em que performances identitárias são desempenhadas, bem como o controle sobre elas é exercido. As discursividades e as subjetividades expressas nas corporalidades por meio das performances, sobretudo de gênero, contribuem fortemente para uma compreensão da relação sujeito – corpo – identidade. É desta forma que o corpo é apropriado nesta tese, enquanto entidade que enuncia um pertencimento, tomado pelos indivíduos como anterior às identidades, portanto constituindo sua “base biológica”.

Neste ponto é fundamental destacarmos que as corporalidades são constituídas de forma a expandir essa “base biológica”, explicitando, sobretudo a dimensão sociocultural das corporalidades. Desta maneira, os corpos são entendidos neste trabalho de tese como performativos, e não como manifestações de um ser. Ou seja, os corpos dos indivíduos são proposições dramatizadas que enunciam ao mesmo tempo em que produzem o “fato”. Tomamos aqui as corporalidades como o faz Judith Butler (2003), ou seja, como uma fronteira variável, politicamente regulada enquanto prática significativa dentro de um campo sociocultural que opera com uma hierarquia de gênero e com uma heterossexualidade compulsória. Por mais que sejam destacados outros elementos capazes de informar sobre pertencimentos, ao falarmos em questões de gênero, são os corpos dos indivíduos que desencadeiam mais emblematicamente performances identitárias e marcadores de diferenças.

Segundo a opinião da trabalhadora social da Secundária para Trabalhadores N° 38 B da Calzada de Guadalupe, Laura Briones, os indígenas sofrem preconceitos e discriminação



no México como um todo e nas mais variadas instituições que compõem o país. Aquela trabalhadora social no intento de informar como eu poderia identificar os alunos indígenas da escola, destaca que aqueles alunos (se referindo especificamente aos alunos indígenas) apresentam “*capacidades diferentes*” por terem “*carências en sus casas, en las calles*”, mas que “*son valiosos, son alumnos que tienen un potencial, que se los ayudamos en algo positivo, se van*”. Por mais que destaque questões subjetivas capazes de informar quem é e quem não é indígena, a trabalhadora social não deixa de enfatizar que é possível identificar um indígena porque “*son chaparitos, traen su piel morenita*”. Essa percepção nos auxilia na compreensão de que é, sobretudo, sobre os corpos dos indivíduos, em que recaem as atribuições de características fenotípicas identificáveis, que as identidades e as diferenças são performatizadas e consolidadas.

Da mesma forma, nos espaços escolares, esperam-se comportamentos especificamente pensados para cada um dos dois gêneros identificados como expressão social de um pertencimento biológico. Os corpos de homens e mulheres são utilizados como justificativa para comportamentos os mais diversificados, o que inclui questões de dimensões mais subjetivas até as mais objetivas. É a partir dessa crença generalizada que se acredita que “*el rebozo es para las mujeres*”, ou ainda que “*las mujeres deben de traer sus pelos largos*”, ou mesmo que os homens devem sentar-se de maneira menos delicada. O que podemos ver sendo dramatizados no espaço escolar são corporalidades responsáveis pela definição de um ser, pela consolidação de pertencimentos e pela construção de identidades. É sobre essas definições que cada um dos indivíduos acionará os signos pensados e propostos para cada um dos gêneros.

Sobre os corpos sendo tomados como base para a afirmação identitária, tomemos a narrativa de Maicon, aluno, negro brasileiro, da 7ª série do Centro Ensino Fundamental Nº 404 de Samambaia. Aquele aluno afirma seu pertencimento étnico-racial informando

preferências que podem ser compreendidas como contendo forte relação com grupos étnico-raciais específicos. É assim que diz gostar de *rap* e adorar grafite fazendo uma associação direta com o fato de ser negro. Vale destacar que o contato com Maicon e sua turma na escola foi extremamente difícil, já que fui confundida pelo grupo com uma policial infiltrada<sup>73</sup>. Consegui essa conversa no pátio, depois de fazer uma foto, ser repreendida verbalmente pelo grupo de Maicon e me aproximar para um “bate-papo”. O diálogo se inicia de forma extremamente tensa, comigo sendo enfaticamente advertida a não gravar a conversa. Depois de conquistada a confiança, fui autorizada a fazer uma fotografia de um grafite que foi feito por Maicon, que me disse: “*Quer uma foto massa? Toma aí*”.

Toda a conversa foi cuidadosamente transcrita no diário de campo, o que assegurou o salvamento destes dados. Merece destaque o fato de que aquele aluno recorre a elementos subjetivos para informar seu pertencimento étnico-racial, todavia no momento em que apresento a seguinte pergunta de forma direta: “*Mas, diz aí de que cor você é?*”, Maicon responde: “*Sou negão, não tá vendo meu cabelo?*”, fazendo referência à textura de seu cabelo crespo. Ainda que recorra a uma multiplicidade de elementos para afirmar sua identidade, ao fim e ao cabo, para aquele aluno, são os traços fenotípicos, ou a manifestação em seu corpo de uma pretensa “base biológica”, que são acionados para a afirmação do seu pertencimento étnico-racial. A partir daí, não restam mais dúvidas e todos os seus colegas concordam com um gesto afirmativo feito com a cabeça, confirmando que Maicon é negro.

No que se refere aos corpos, enquanto representações de masculinidades e feminilidades, destacamos que enquanto o símbolo do masculino é a virilidade, o elemento de feminilidade é a delicadeza e docilidade. No momento em que fui reprimida por tentar fotografar o grupo de Maicon, sua tentativa em me intimidar foi manifestada ao apelar para signos de masculinidade, expressos em seu corpo. Presentes no intento de me conter

---

<sup>73</sup> Ver fotografias de números 19 e 20 nos Anexos I deste trabalho de tese.

estavam: o semblante extremamente fechado, o nariz voltado pra cima possibilitando um olhar de cima pra baixo que me fitava, um tom de voz agressivo, e palavras extremamente ásperas, tais como: “*ei, que é isso aí?*”, braços cruzados, pernas abertas e um gesto com a cabeça que conjugava levantar as duas sobrancelhas ao mesmo tempo e que exigia de mim, embora de maneira silenciosa, alguma explicação.

Naquele contexto, sem dúvidas estávamos frente a uma situação envolvendo uma tentativa de controle e opressão (a mim) pela utilização de símbolos de masculinidade. Somente assegurei a confiança do grupo quando me comportei de forma mais “dócil”, delicada e aparentemente “ingênua”. Quando convencidos de que eu não era uma policial, a interação e a conversa ficam mais fluidas e tranqüilas, contudo até esse ponto houve disputas discursivas pelo domínio do espaço. Uma disputa que contém fortes marcadores de gênero sendo dramatizados discursiva e corporalmente, pelo acionamento de categorias de masculinidade pelo grupo de Maicon e de feminilidade por mim.

Evidenciado está que as corporalidades constituem campos que refletem relações de gênero. A já discutida hierarquia de gênero está presente também no espaço escolar em que há disputas por poder de significação sociocultural e o corpo é um dos pontos cruciais para a consolidação de processos que envolvem afirmação das identidades e ainda marcação das diferenças. O corpo funciona como uma espécie de fundamento para as identidades que são performatizadas de modo a consolidar um cenário que informa sobre pertencimentos. Com relação a esses pertencimentos, reafirmamos mais enfaticamente que os sujeitos instituem seu ser o concebendo como se fora anterior às identidades, estas que são afirmadas somente posteriormente. Com relação a este quesito acreditamos estar claro o posicionamento assumido nesta pesquisa, qual seja, o de que não há anterioridade, ou mesmo fundamentação natural de pertencimentos, ou de identidades. Corroboramos a tese de que o que há são

movimentos sincrônicos que são construídos concomitantemente e que contribuem para a constituição de um ser socioculturalmente orientado.

Importante destacar, neste momento, que assim como há, nos espaços escolares, movimentos responsáveis pela manutenção do *status quo*, que envolvem a correlação direta entre sexo e gênero, sendo tomada como uma ordem natural há também movimentos de subversão a essa ordem. É dessa maneira que é possível visualizar manifestações que problematizam essa ordem, instituindo performances corporais que estampam nos cenários, distorções entre pertencimentos, gêneros, sexualidades e desejos. Sobre este ponto trataremos com mais vagar no próximo subitem, ao trazermos o exemplo de Juan Carlos, aluno da escola Cedros del Líbano.

#### **4.2.2. Trânsito entre Categorias de Gênero e de Sexualidade**

Os processos de constituição das diferenças e de afirmação das identidades estão ligados a sistemas de significação, o que envolve relações de poder. A emergência de interstícios ou de termos de embate cultural, que se dão ou por meio de afiliações, ou ainda através de antagonismos, permite que diferenças se articulem e que identidades sejam negociadas de maneira performática. Nessa performance não há categorias puras, mas o acionamento de um sem número de categorias capazes de compor um estar no mundo dos sujeitos, habilitando-os a interferir simbolicamente nas bases de significação cultural. Nesse caso, as fronteiras entre as categorias identitárias acionadas apresentam-se como “o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente*”. (BHABHA, 1998, p.24, grifos do autor).

Ao centrar nossas reflexões no ponto principal deste capítulo – as relações de gênero e os signos de masculinidade e de feminilidade nos espaços escolares – deparamo-nos e selecionamos a seguinte proposta de discussão: no instante em que um signo de feminilidade

é acionado por um homem (ou um signo de masculinidade é acionado por uma mulher) temos frequentemente categorias de gênero e sexualidade se entrecruzando. A partir dessa aproximação toda a porosidade das identidades é evidenciada pelo trânsito intenso de categorias no processo de consolidação de um pertencimento. Observações cuidadosas sobre os processos de construção dos corpos no espaço escolar podem informar como se dão, naqueles espaços, algumas negociações das identidades, não somente de gênero, mas também de sexualidade.

Trazemos para as discussões a narrativa de Juan Carlos, 17 anos de idade, estudante declaradamente homossexual, do 3º ano C, da escola mexicana para trabalhadores Cedros del Líbano. Juan Carlos apresenta uma forma de se sentar considerada como tipicamente feminina, sendo que, por diversas vezes aquela maneira de sentar-se foi mencionada por seus colegas, inclusive para tecer comentários sobre o fato de ser homossexual<sup>74</sup>. Sempre se senta na primeira cadeira da fila, muito próximo ao tablado onde fica o professor, na maioria das vezes da seguinte maneira: de pernas cruzadas, quase entrelaçadas, com a ponta dos dedos de um dos pés quase tocando o calcanhar do outro pé, com os dois cotovelos apoiados sobre a mesinha da cadeira e as duas mãos como se estivessem segurando as faces, olha para o professor demonstrando atenção e admiração.

Em um dos dias de minhas observações à turma de Juan Carlos, no instante em que o professor da disciplina de Formação Cívica e Ética, Tomás, entrou em sala e subiu em seu tablado, começou a rir da forma de Juan Carlos se sentar. O professor balançou negativamente a cabeça, como se recusasse a presença de Juan Carlos, ou como se aquele aluno estivesse ameaçando uma ordem estabelecida, e diz: “*Hay de todo!*”. Toda a turma ri em um tom de repreensão e deboche a Juan Carlos, tomando-o como uma manifestação grotesca, em que a situação adquire um caráter de jocosidade. Naquela, e em outras situações

---

<sup>74</sup> Ver fotografias de números 15 e 16 nos Anexos I deste trabalho de tese.

semelhantes, a reação de Juan Carlos foi sempre de acompanhar os risos e enfatizar os gestos. Ele também debocha da situação apelando ao riso, e, muitas vezes, explicita ainda mais sua homossexualidade, pelo acionamento de outras categorias de feminilidade, como, por exemplo, a tentativa de apresentar a voz de maneira mais aguda. Na definição da situação descrita temos vários sujeitos participando ativamente na constituição de um contexto que denota a jocosidade de uma performance.

A explicitação do feminino, por muitas vezes grotesco, em um corpo masculino, desperta reações de rechaço e repreensão à performance daquele aluno. O grotesco, ou o jocoso, enquanto risco, excesso e subversão ou desvio de uma norma tem sido historicamente associado ao feminino. A partir dessa compreensão Mary Russo afirma que “a expressão ‘grotesco feminino’ ameaçaria se tornar tautológica, visto que o feminino é sempre definido em oposição à norma masculina.” (RUSSO, 2000, p.24, grifo da autora). O signo de feminilidade, que é aqui a maneira de se sentar – ou ainda a agudez da voz, ou as mãos sendo levadas à cintura como se as pontas dos dedos fossem se tocar na frente do umbigo – ainda que performatizado por um homem, até porque entram em cena também o grotesco e o jocoso, não se liberta do estigma que está a ele associado. Não apresenta, portanto capacidade de resignificação, contudo provoca um deslocamento do signo, evidenciando, dessa forma, sua dimensão sociocultural. O grotesco como metáfora do corpo feminino em uma performance executada por um homem nos leva a indagar sobre possíveis desdobramentos dessa performance. Não é demais reafirmar que aquela constitui uma performance que força uma reconsideração acerca da estabilidade do masculino e do feminino.

Aquele aluno ao acionar um signo de feminilidade dramatiza, de forma atrelada, categorias de gênero e sexualidade em sua performance, subvertendo a correlação “natural” que se pensa para essas duas categorias. A percepção imediata do grupo que Juan Carlos faz

parte é a de que há uma fusão inadequada de gêneros e de sexualidades distintas, opostas e assimétricas em um único sujeito. Essa percepção pode ser notada quando os colegas de turma, sempre que possível, fazem chacotas com relação ao modo de ser ambíguo, segundo seus pontos de vista, do aluno e não abrem mão dos risos que tornam a performance de Juan Carlos “antinatural” ou grotesca. Não há, naquele contexto, a identificação de uma correspondência “natural” entre ser homem (gênero) e acessar um signo de feminilidade (a forma de se sentar) o que redundaria na constituição de uma sexualidade (a homossexualidade) desviante. Aquele estudante negocia desta forma, uma identidade responsável por sua inserção diferenciada naquele grupo. Aos olhos desta antropóloga curiosa, ele informa, a partir da constituição de sua identidade, o quanto não há uma correspondência lógica, ou “natural”, entre homem e masculino, ou mulher e feminino.

Todas essas constatações nos espaços escolares contribuem para consolidação de localizações diferenciadas de indivíduos, não raras vezes confirmando estruturas hierarquizadas com relação a performances de gênero. Reconhecer essas diferentes estruturas de significação contidas nos eventos como os até aqui descritos e analisados, colaboram para a percepção do fenômeno como sociocultural e revelador de disputas de poder.

No que se refere à consolidação de uma identidade envolvendo relações de poder, aquele aluno informa também, no contexto no qual ele está inserido, quais são suas orientações sexuais. Em última instância, ele oferece elementos intersubjetivos e diagnosticáveis por um possível par romântico. De fato, Juan Carlos sempre que possível emite sinais acerca de sua orientação sexual, o que se dá intersubjetivamente na interação com o outro, pela constituição de sua corporalidade e discursividade. Além do mais, sua performance causa curiosidade em seus colegas que, a depender de suas próprias preferências ou orientações, respondem à sinalização, instituindo, a partir daí, relações mais ou menos íntimas. Nesse contexto vale trazer para as reflexões também a compreensão de “ação social”

conforme trabalhada por Weber (1991), esse autor destaca que ação social é a conduta humana dotada de significados subjetivos, estes que são conferidos por quem executa o ato. Os atos orientam seu próprio comportamento tendo sempre como referencial a ação do outro. Esse conceito, sem dúvidas, sustenta a noção de performances identitárias conforme utilizada nesta tese.

De maneira dramática, aquele aluno diz ainda, por meio da consolidação de uma posição que subverte a norma, que sua luta não é somente pela tolerância para com sua especificidade, mas pelo reconhecimento de uma disputa por poder de significação. Se por um lado uma performance do gênero como aquela é capaz de desestabilizar até mesmo categorias naturalizadas de identidade e desejo. Por outro lado, essa performance acentua, por sua excepcionalidade, no espaço escolar, a necessidade de redobrar a vigilância e exercer controle sobre o sujeito que desestabiliza. Dessa forma, aumentam a tensão e a tentativa de constrangimento ao sujeito subversivo, daí a repreensão do professor, ao mesmo tempo em que há um apelo, de Juan Carlos e dos demais sujeitos envolvidos no evento, à jocosidade como forma de assegurar sua performance.

Quanto à repreensão sofrida por Juan Carlos ao problematizar dramaticamente a relação entre sexo e gênero, nos remetemos às reflexões realizadas por Butler (2003). Essa autora enfatiza que na contemporaneidade os indivíduos devem desempenhar corretamente seu gênero. Caso isso não aconteça, considerando que vivenciamos “sistemas compulsórios” da relação sexo – gênero, aquele que subverte essa lógica imposta será “punido”. A essa punição, aqui reconhecemos também como exercício de controle, um exercício recorrente devido à compreensão generalizada de que são os gêneros distintos, polarizados e logicamente correspondentes ao sexo “adequado”. Essas articulações fazem parte daquilo que “humaniza” os indivíduos nas culturas contemporâneas. Todavia, dizem respeito também àquilo que hierarquiza os indivíduos nas mesmas culturas contemporâneas.



Aquela mesma autora chama a atenção para o fato de que a punição (a repreensão, sobretudo via risos) não induz a uma mudança de comportamento. O que pudemos observar nas performances de Juan Carlos foi uma atuação que se deu por meio de uma repetição estilizada – e não por meio de uma internalização realizada pela significação de superfície –, dia após dia. Assim sendo a mudança não acontece porque, pela sua performance, ainda que apelando para a jocosidade que conta com a participação de todo o grupo, há a negociação de elementos de significação. Além de explicitar o quanto gênero é um “artifício flutuante”, aproxima a categoria de sexualidade, negociando interações desejadas. Por meio de performances desestabilizadoras de signos naturalizados, instituem-se elementos capazes de resignificar traços que concorrem para a constituição das mais variadas identidades. Outro ponto explicitado pela performance de Juan Carlos diz sobre a tentativa de controle sobre as performances nos espaços escolares indicando fortes repreensões ao que poderia converter-se em identidades.

Avançando e aprofundando um pouco mais, o entendimento aqui defendido é o de que um sujeito não muda seu comportamento ante algumas repreensões, porque age confirmando uma disputa por poder de significação. Esse desejo de poder de significação das bases culturais, notadamente em contextos multiculturais, induz os indivíduos a lançarem mão de performances de gênero capazes de subverter categorias naturalizadas de identidade, destacando o caráter móvel, fluido e cultural dos signos de feminilidade e masculinidade. Finalmente, o espaço escolar apresentou-se como um contexto elucidativo de processos gerais como aqueles que informam sobre performances identitárias, mais que uma instituição responsável pela aplicação de um saber formalizado onde os indivíduos desempenham papéis.

### 4.3. Relações de Gênero nas Escolas

Ao focalizarmos ainda mais as interpretações nas relações de gênero acontecidas nos espaços escolares em que o trabalho de campo foi realizado, nos deparamos com uma utilização específica de símbolos e signos que contribuem fortemente para a consolidação de processos de construção discursiva da realidade. Uma construção que indica o quanto “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, p.15, 1989). Não é demais reafirmar que a percepção e as interações que foram documentadas e analisadas, a partir da realização do trabalho de campo, envolvem elementos de feminilidade e de masculinidade. De maneira similar envolvem também uma articulação entre linguagens, performances, representações e significações socioculturais.

Ao considerarmos esse contexto, capturamos enunciações que disseram sobre pertencimentos de gênero, enunciações essas plenas de significações e passíveis de interpretações antropológicas. Os contextos escolares nos dois Distritos Federais uma comparação transcultural de fenômenos de ordem geral, que significa comparar realidades que podem ser compreendidas como elucidativas de situações e processos mais amplos. Por fenômenos de ordem geral estamos entendendo aqui as intersubjetividades enquanto possibilitadoras das identidades tanto de gênero, quanto étnico-raciais. A partir desta postura tornou-se viável a apreensão das performances identitárias como implicadas pela cultura, muito embora não sejam causadas por ela. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Adentrando no estudo das relações de gênero, é importante reafirmar neste momento que não há, na contemporaneidade, uma sociedade em que as mulheres possuam poder publicamente reconhecido, ou mesmo autoridade superior a dos homens. O que podem ser identificadas são espécies de esquemas simbólicos responsáveis por processos de inferiorização das mulheres com relação aos homens. Está configurada na vida social

contemporânea, e nos espaços escolares também, uma desigualdade inquestionável entre os sexos, a ponto de estudiosas como Zimbalist e Lamphere afirmarem que:

Em todos os lugares vemos a mulher ser excluída de certas atividades econômicas e políticas decisivas; seus papéis, como esposas e mães, são associados a poderes e prerrogativas inferiores aos dos homens. Pode-se dizer então, que em todas as sociedades contemporâneas, de alguma forma, há o domínio masculino, e embora em grau e expressão a subordinação varie muito, a desigualdade dos sexos hoje em dia, é fato universal da vida social. (ZIMBALIST & LAMPHERE, 1997. p.19).

As interações acontecidas nos espaços escolares, de acordo com as observações realizadas, confirmaram a compreensão acima apresentada. Além do mais, indicaram variadas performances que articulam elementos de feminilidade e masculinidade. A professora Cláudia do Centro de Ensino Fundamental Nº 404 de Samambaia no DF brasileiro, destaca em sua narrativa o quanto há diferenças, inclusive de rendimento escolar, ao observarmos separadamente os alunos, das alunas. Conforme afirmação da referida professora em todas as turmas em que trabalha, alunos e alunas apresentam comportamentos diferenciados. Aquela professora considera que os homens são duplamente privilegiados: tanto por não estarem submetidos a jornadas sobrepostas de trabalho que devem ser conciliadas com a educação, quanto por poderem fazer uso de um sistema que os prioriza lingüística e simbolicamente.

A professora ressalta ainda que, mesmo nessas situações adversas, as mulheres apresentam um aproveitamento escolar mais satisfatório que os homens. A professora se expressa da seguinte maneira: “*Mas quando é, assim, pra ver as melhores notas, são das mulheres*”. Interessante ela destacar que as mulheres apresentam as melhores notas, já que é essa mesma professora que chama a atenção para as múltiplas jornadas de trabalho a que as

mulheres estão submetidas, e que ela exemplifica lembrando da rotina que é descrita a ela, por suas alunas. A narrativa da professora permite ainda apreender o estigma contido nas atividades consideradas femininas, tais como preparar o jantar ou cuidar do marido e dos filhos.

Quanto ao estigma de que se fala, destaque-se sua rigidez, o que dificulta – embora não inviabilize – qualquer processo de desconstrução do mesmo. Assim sendo, ainda que as mulheres apresentem desempenhos escolares mais satisfatórios que os homens, e ainda que atrelem esse desempenho satisfatório ao pertencimento de gênero, não têm conseguido subverter a hierarquia de gênero em que estão inseridas. Para melhor entendermos o que foi afirmado nestes três últimos parágrafos, damos voz à professora Cláudia que se expressa da seguinte maneira:

*Meus alunos, os homens, chegam do trabalho, tomam banho e vem pra escola. As minhas alunas, mulheres, vão em casa, fazem o jantar, ou deixam o jantar pro marido e pro filho, cuidam do filho e vem pra escola. Quando vão embora, elas falam: - Ai professora quando eu chegar em casa ainda tenho tanta coisa pra fazer.*

*Os homens não. Quando eu falo, brinco né... Quando eu passo um trabalho, por exemplo, eles falam assim: - Ai professora quando eu chegar em casa, eu vou dormir. E as mulheres já não. [...] Mesmo as mulheres que trabalham fora, no outro dia de manhã, ainda tem o trabalho doméstico. Os homens não. É uma coisa antiga que ainda tem até hoje. (Entrevista em profundidade à professora negra Cláudia, Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia, 2008 – Brasil).*

No relato transcrito nota-se a percepção de uma herança contida no comportamento considerado desigual entre homens e mulheres. A explicação apresentada pela professora informa sobre relações cristalizadas e forjadas em um tempo anterior, que é mitificado em seu discurso ao afirmar que: “*é uma coisa antiga*”. A falta de equidade, quanto ao reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido por homens e mulheres, gera estados em que desigualdades de condições contribuem para que sejam alocados diferentemente os indivíduos a depender do seu pertencimento de gênero. Esse fenômeno causa um incômodo na professora que articula ação e palavra e propõe “*trabalhar*” com seus alunos questões que contribuam para a superação dessas desigualdades<sup>75</sup>.

A percepção da professora indica ainda uma compreensão que considera uma herança com reminiscências de relações marcadas por preferências e valorações positivadas do masculino. Dito de outra forma, os significados culturais vivenciados pelos indivíduos e responsáveis pela positivação do ser homem em relação ao ser mulher estão presentes na narrativa da professora que os remete a uma gênese localizada em um passado distante. O fenômeno, por aparecer em seu discurso apresentando uma dimensão mitificada, articula temporalidades e opera também com um tempo imemorial. Assim sendo, mais que buscar uma explicação no passado para uma situação vivida, hoje é possível sentir os reflexos de práticas que comprovam a persistência de relações desiguais que provocam uma sobrecarga e oprimem as mulheres.

Neste ponto das reflexões e análises se faz necessário esclarecer que não estamos falando de relações simplórias que apresentam disputas entre pares de oposições binárias em que de um lado se concentram os homens e de outro as mulheres. A compreensão que se propõe para o debate é a de que ao pensarmos em relações de gênero, temos instituído um sistema simbólico e ideológico que apregoa a superioridade dos homens com relação às

---

<sup>75</sup> Ver fotografia de número 17 nos Anexos I deste trabalho de tese.

mulheres. A eficiência e eficácia desse sistema simbólico e ideológico se confirmam ao pairar sobre as consciências, tanto de homens quanto de mulheres, e ao apresentar marcas subjetivas e visíveis de capacidade de ordenamento de relações socioculturais. Em cena encontram-se atuando indivíduos, os mais diversos e de pertencimentos, que podem ser inclusive opostos, variados, colaborando a partir de suas performances para a definição da situação vivida. Sobre essa questão, chamamos a atenção para o cartaz que foi confeccionado pelos alunos da professora Cláudia, por ocasião da comemoração ao oito de março, “Dia da Mulher”, e que apresenta a seguinte frase, enfeitada com flores que foram desenhadas<sup>76</sup>:

*Ser mulher de verdade exige a soma de todas as virtudes. Pelo acentuado amor ao trabalho, apesar da tripla jornada como esposa, mãe e trabalhadora. (Dizeres do Cartaz fixado no mural do Centro de Ensino Fundamental N° 404 de Samambaia por ocasião do Dia da Mulher, 2008 – Brasil).*

Ainda que a professora apresente um discurso e uma prática em que propõe uma ruptura com situações de preconceito e discriminação contra as mulheres, em variados instantes fica evidenciada a força de um sistema simbólico e ideológico em que prevalece uma relação hierarquizada entre homens e mulheres. Sobre as relações naturalizadas de gênero, enfatizamos, mais uma vez, que naturalização deve ser entendida como os fortes apelos feitos, pelos sujeitos, a uma natureza, ou à biologia, para dizer de fenômenos que são socioculturais. No momento em que a professora orienta o trabalho e seleciona aquela frase como a mais representativa da situação vivenciada pelas mulheres contemporaneamente, destaca e deixa circular uma compreensão que admite alguns estereótipos que confirmam – mais que subvertem – situações de opressão e de subjugo às mulheres. Nesse caso a opressão

---

<sup>76</sup> Ver fotografia de número 17 nos Anexos I deste trabalho de tese.

se dá pela obrigatoriedade em ser virtuosa para que seja elevada à condição de “*mulher de verdade*”.

A imposição da soma de todas as virtudes em um único ser para a existência de uma “*mulher de verdade*” destaca a opressão sob a qual vive a mulher que no seu dia-a-dia não consegue ser virtuosa. Um dos desdobramentos dessa opressão sofrida é o destaque para uma impossibilidade de existência verdadeira do ser, sobretudo se considerarmos que o público daqueles que não têm virtudes é vastíssimo. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.12). Ainda que partamos do suposto – o que nos leva a concordar com o expresso no cartaz e com o tratado de Comte-Sponville (1995) que enumera para a discussão filosófica que realiza dezoito virtudes<sup>77</sup> a serem aprendidas pelos seres humanos – de que a soma de todas as virtudes redundaria em uma única, o amor, cabe o seguinte questionamento: Como poderíamos pensar na identidade de uma mulher que não teve acesso suficiente a um modelo de educação – considerando que as virtudes são ensinadas – que fosse capaz de transformar sua porção de animalidade, em humanidade, pelo aprendizado das virtudes, ou do amor?

De acordo com Comte-Sponville, a virtude de um ser humano é querer e agir humanamente, a virtude é o próprio bem, destacando-se que o bem não é para se contemplar, mas para se fazer. Partindo daí, pensar uma identidade de uma mulher que não age virtuosamente, que não aprendeu a praticar o amor, e que recebe aquela mensagem contida no cartaz da escola, apresenta-se como uma identidade constituída pela falta, pela ausência, pela incompletude de um ser. A mulher que se apresenta é como uma mulher falseada, já que não é possível que seja verdadeira, devido a sua incapacidade de agir de maneira a somar

<sup>77</sup> André Comte-Sponville em seu “Pequeno Tratado das Grandes Virtudes”, enumera e discute filosoficamente sobre dezoito virtudes, quais sejam: a polidez, a fidelidade, a prudência, a temperança, a coragem, a justiça, a generosidade, a compaixão, a misericórdia, a gratidão, a humildade, a simplicidade, a tolerância, a pureza, a doçura, a boa-fé, o humor e o amor. O filósofo destaca que virtude é “uma força que age ou que pode agir”. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.07). O filósofo de que falamos, enfatiza ainda que os seres humanos não nascem virtuosos, mas tornam-se, por meio da educação. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p.243).

todas as virtudes. Um dos grandes complicadores da orientação contida na mensagem é que a identidade que se consolidará, por ser falseada, não fortalece o sujeito a ponto de empoderá-lo e apresentá-lo como legítimo reivindicador de humanidade, de especificidades e de direitos políticos. Pelo contrário, a identidade forjada tendo aquelas máximas como orientadoras, tende a apresentar-se como uma identidade estigmatizada.

Para finalizar algumas reflexões sobre as orientações, ou máximas contidas naquele cartaz, trazemos a segunda parte dos dizeres do cartaz amplamente elogiado em toda a escola. A expressão: “*Pelo acentuado amor ao trabalho, apesar da tripla jornada como esposa, mãe e trabalhadora.*”, aproxima a grande virtude humana, o amor, de papéis e funções sociais, como equivalentes. Neste ponto vale uma rápida informação, de acordo com Berger (1986, p.108), sobre nossa compreensão de papel social como uma resposta tipificada para uma expectativa tipificada<sup>78</sup>. A mensagem contida é que àquela mulher que não desempenha, amando, sua tripla jornada, não cabe o adjetivo de “*mulher de verdade*”, já que não responde “adequadamente” à expectativa sobre ela lançada. A “*mulher de verdade*” conjuga e é resultante de ser esposa, mãe e trabalhadora, sendo que esses papéis e funções devem ser amalgamados pelo amor, entendido aí como equivalente à subserviência. Naquelas orientações contidas no cartaz e discutidas, sem apresentação de controvérsias, em sala de aula, está apresentado um modelo a ser seguido. E qualquer inadequação (lembremos que as intersubjetividades são condição para a construção das identidades) ao modelo passa a ser considerado como desvio.

Por essa capacidade de reforçar uma normatização instituída e acentuar o desvio dessa norma como inadequado e indesejado é que momentos como aquele, ironicamente comemorativo ao “Dia da Mulher”, apresentam-se como definidores de padrões de

---

<sup>78</sup> Sobre uma definição de papéis sociais, poderíamos também neste trecho utilizar a concepção de Castells (2001) para papéis enquanto definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade.



comportamento. Os signos acionados para a conformação de uma identidade feminina “verdadeira” a partir daquele contexto pressupõem a conjugação entre ser esposa, mãe e trabalhadora. Algo que pode parecer inviável ao considerarmos a impossibilidade de existência de um ser totalmente virtuoso. Restando daquelas orientações somente duas possibilidades identitárias: 1) uma identidade incompleta e falseada, já que nunca completada, podendo até ser mulher, mas não mulher de verdade; 2) uma identidade inalcançável, já que há uma impossibilidade de conjugação de todas as virtudes em um único ser. Em ambos os casos a corrida em busca de uma afirmação identitária pode nunca se completar, restando aos sujeitos somente a percepção da diferença e sua transformação em desigualdade hierarquizada com relação aos homens.

Ousando um pouco em uma interpretação mais sociológica, e continuando com o mesmo evento observado, consideremos que a construção da realidade social é também um processo dialético em curso. Assim somos compelidos a reconhecer os momentos de exteriorização, objetivação e interiorização conforme estudados por Berger (1985)<sup>79</sup>. Um questionamento pertinente é em que medida a exteriorização desse mundo social permite que ele seja interiorizado enquanto realidade objetiva? Subjacente à interiorização está um processo de significação. A apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido resulta em uma assunção do mundo, e não de criações autônomas de significados por indivíduos isolados. Dito de outra forma, a realidade objetiva com seus processos de significação é interiorizada pelos indivíduos que, a partir desse momento, transformam o mundo em que vivem em seu próprio mundo.

---

<sup>79</sup> Berger destaca que esses momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma seqüência temporal, mas concomitantemente, sendo que todas as sociedades são caracterizadas por esses três momentos. É dessa forma que nos lembra que, com relação a um membro individual da sociedade, o indivíduo “exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva”. (BERGER, 1985, p.173). Desta forma, e resumidamente, reconhecer esses três momentos implica saber que estar em sociedade significa participar de sua dialética.

Vale destacar que assegurados esses três momentos, discutidos por Berger (1985), que levam o indivíduo a assumir em si mesmo o mundo em que vive, emerge também a possibilidade de modificação de maneira criadora, ou até mesmo de recriação, do mundo social em que os indivíduos vivem. O que podemos concluir é que o local de reprodução das relações sociais tal qual instituídas, é também o local de transgressão possível. Compreendida essa reflexão é possível afirmar que a definição explícita de papéis a serem desempenhados pelas mulheres para que alcancem o estatuto de “*verdadeiras*” pode ser tomada como explicitação de uma tentativa de ordenamento, ou como uma tentativa de controle das possibilidades de transgressão.

Essas discussões contribuem para a compreensão de variadas possíveis conotações que um mesmo evento pode propiciar. Essa compreensão possibilita reconhecer as diferentes estruturas de significação cultural, bem como as disputas de poder que elas envolvem, identificando possíveis interferências naquelas bases culturais. Na cena escolar não há como negar que essas diferentes conotações para um mesmo evento têm conduzido a performances múltiplas que legitimam afirmações, negações ou negociações no que se refere aos pertencimentos de gênero. Advindos daí estão os momentos de tensão, ou de reivindicação, ou de conformação, ou anulação de um ser.

#### **4.3.1. Equidade nas Relações de Gênero**

Continuemos analisando a compreensão da professora Cláudia que afirma que suas alunas, as mulheres, apresentam um rendimento escolar mais satisfatório que os seus alunos, os homens. Destacamos que o incômodo sentido pela professora por presenciar situações de desigualdades entre gêneros não é totalmente compensado pela percepção de uma aquisição material conquistada por suas alunas por meio de notas mais altas. A professora anseia por

uma situação de equidade de tratamento e de condições entre homens e mulheres que assegure felicidade em diversificadas dimensões da vida dos sujeitos envolvidos na trama escolar. Lembremos que o desejo da professora é compartilhado por suas alunas queixosas por não conseguirem atender às demandas da escola devido à sobrecarga a que são submetidas, sobretudo, mas não somente, na esfera doméstica.

O que podemos visualizar a partir das performances que foram observadas e das narrativas que foram capturadas é a emergência de sujeitos que dramatizam pertencimentos, acionando elementos que reproduzem e perpetuam, ou problematizam e reestruturam, formas de interação. Esses fenômenos se dão, ainda que consideremos que esses sujeitos estejam pouco ou nada atentos ao fato de que uma supervalorização do homem e uma subvalorização da mulher se dão por meio de seleção, positividade (no caso dos elementos de masculinidade) ou estigmatização (no caso dos elementos de feminilidade) de atributos de masculinidade e feminilidade e não de homens e mulheres. O ponto central da reflexão que está sendo desencadeada aqui é o de que há uma justaposição entre atributos e estereótipos que possibilitam a geração do estigma. Este que é dramatizado pelo indivíduo, ainda que não esteja a ele suturado, mas sim aos signos de que ele lança mão em suas performances identitárias.

Podemos concluir que há relações instauradas que envolvem os pertencimentos de gênero e que contribuem para a fixação de identidades e consolidação das hierarquias que separam homens e mulheres. Nesses contextos a criação de situações de equidade entre homens e mulheres apresenta-se como utópica, já que muito difícil de concretizar-se. Esses movimentos têm contribuído para a instituição de panoramas marcados pela valorização positivada de elementos de masculinidade e inferiorização ou desprezo de signos e feminilidade. Concretamente o que pode ser visualizado são espaços, tais quais os espaços escolares, em que as relações de gênero são caracterizadas por momentos de tensão e

disputas, quando não de opressão e subjugo à mulher o que por sua vez colabora para a instituição de panoramas em que a felicidade<sup>80</sup> não é alcançada pelos sujeitos.

Chama a atenção o fator de que, ainda que na esfera doméstica, as mulheres assumam posições de comando, apresentando uma agência inquestionável, responsável inclusive pelo bem estar dos homens; e ainda que nos espaços escolares apresentem um rendimento superior ao dos homens, elas não conseguem subverter a situação de opressão que experimentam. Por não raras vezes, posicionam-se inclusive como reprodutoras daquelas relações que condenam, assumindo um ser, ou uma identidade concordante com o panorama de “dominação masculinista” (BUTTLER, 2003, p.201) que denunciam e condenam. Essas são performances desempenhadas por sujeitos (homens ou mulheres) que atuam de maneira concordante com uma ideologia que apregoa a superioridade de uns em relação aos outros e apresenta justificativas baseadas nos signos de feminilidade, tais como as atividades de trabalho acontecidas na esfera doméstica, que passam por processos de estigmatização.

Nesses contextos, situações de equidade de gênero tornam-se muito escassas já que as mulheres apresentam-se em quase todos os instantes como aquelas que são portadoras de signos de feminilidade que conjugam atributos e estereótipos. E por serem elas que dramatizam esses signos estigmatizados, é sobre elas que recaem tentativas de controle e dominação social e que conduzem a situações de opressão de gênero. Situações de equidade

---

<sup>80</sup> Poderíamos falar em desigualdades, dominação e até mesmo em subjugo das mulheres nas mais variadas dimensões da vida sociocultural, como na política, na economia, enfim nas dimensões que tocam nas possibilidades de acesso a bens materiais e simbólicos. Contudo, fazemos a opção por utilizar a concepção de felicidade enquanto estado consciente que assegura uma convivência harmônica entre sujeitos de determinado grupo social. As relações instituídas sobre hierarquias de gênero, têm conduzido à opressão da mulher e, nesses contextos, a constituição de ambientes de felicidade é particularmente difícil de estabelecer-se. Bell Hooks (2000), fala da importância de viver o amor porque ele liberta, destaca que uma das verdades privadas para as mulheres, sobretudo para as mulheres negras, raramente discutidas em público, é que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor (que a autora entende como uma intenção e uma ação), o que impede que a felicidade se concretize. A autora do artigo supracitado ressalta enfaticamente que “precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar.” (Hooks, 2000, p.02).

de gênero são possíveis desde que questionada, ou rompida a ideologia que opera sobre bases do androcentrismo, do machismo e da heterossexualidade, enquanto compulsórias. Este é um empreendimento possível se considerarmos que o gênero não se reduz a uma representação cultural do sexo, mas um artifício discursivo e cultural performatizado pelos sujeitos e responsável, já que desta forma é produzido, pelo estabelecimento de uma superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura age. (BUTLER, 2003, p.25).

#### **4.4. Signos de Masculinidade e Feminilidades nos Espaços Escolares**

No México as relações de gênero tal qual observadas nos espaços escolares do DF, também são apresentadas como naturalmente assentadas sobre uma base sólida, o corpo. De acordo com essa compreensão cada gênero – entendido como uma manifestação cultural – teria como correspondente um equivalente natural, o sexo. Os corpos sexuados, dessa forma, são tomados como o campo onde se manifestam os gêneros e os sistemas de sexualidade. A partir daí seriam discursivamente propostas e performatizadas as identidades. Considerá-los, conforme são apropriados pelos indivíduos, para análise é fundamental para assegurar uma ampliação da compreensão de corpos e corporalidades enquanto categorias conceituais e de análise.

Os corpos femininos e masculinos que não são, neste trabalho de tese, entendidos como expressivos, mas performativos de um gênero, desnudam identidades que não devem ser compreendidas como preexistentes, mas como construídas socioculturalmente. Assim como no Brasil, no México uma das performances de gênero amplamente repetidas nas escolas e contidas em variadas narrativas, tanto de professores quanto de alunos, é a de que as mulheres são mais “*sofridas*” que os homens. Em diversas situações são apresentadas narrativas que demonstram como ser mulher implica, por seu histórico de subordinação, em

“*sufrir los daños*”, em ser penalizada pela sociedade. A trabalhadora social, Lourdes, da Secundária Cedros del Líbano, diz sobre sua compreensão do que seja mulher na sociedade mexicana, se expressando da seguinte maneira:

*Nosotras estamos metidas en una trampa de donde no es posible salir. La mujer de hoy sufre sencillamente porque es mujer. No tiene derechos, tampoco tiene respecto... (Entrevista em profundidade a profesora Lourdes, trabalhadora social da Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Líbano de Tlatelolco, 2007 – México).*

A narrativa da professora, e de tantos outros integrantes do corpo escolar, apresenta de forma direta a compreensão de que ser mulher equivale a sofrer. E por muitas vezes essa característica foi acionada e enunciada por meus interlocutores, inclusive performaticamente, como componente do feminino. O sofrimento é dramatizado por aquelas mulheres como signo de feminilidade. Assim o faz Viviana, aluna da Secundária Cedros del Líbano que associa o fato de ser mulher e o de sofrer com os irmãos alcoólatras e o pai agressivo. Aquela aluna *mazateca* afirma que “*mis hermanos toman mucho y mi papá siempre pega a mi mamá...*”. Viviana atrela o fato de ser mulher àquele sofrimento vivenciado, o que pode ser notado quando ela apresenta em seu discurso a seguinte conclusão: “*pero, así somos las mujeres, sufrimos.*”.

Ao analisarmos as narrativas apresentadas, dois pontos chamam a atenção: Primeiro, o sofrimento de que as mulheres são vitimadas tem uma causa externa. Não estamos diante de um sofrimento desencadeado por conta de uma ação provocada pelo próprio indivíduo, no caso, a mulher. Mas, ante um sofrimento impellido por terceiros, quase sempre um homem. Concentremos no exemplo de Viviana, a aluna *mazateca*, que sofre porque os irmãos são alcoólatras, ou ainda porque seu pai agride sua mãe. De forma que, os causadores de seu sofrimento, sobretudo, mas não somente, na esfera doméstica, são os homens. Embora não

esteja reconhecido no discurso da nossa interlocutora, esse é um fato inegável. Todavia o que ela apresenta discursivamente é uma auto-responsabilidade pelo seu sofrimento, sofrem simplesmente porque são mulheres.

O segundo ponto que chama nossa atenção diz respeito à resignação ante o sofrimento, que é tomada como tipicamente feminina e vivenciada como um signo de feminilidade, que naquele contexto é acionado para a consolidação de uma identidade de gênero. Apoiamo-nos, neste instante, nas análises contidas no livro “*La Jaula de la Melancolia*” para aprofundarmos neste ponto. Roger Bartra (2005), ao discutir sobre a Guadalupeana – grande mãe dos mexicanos, combinada com Malinche – a mãe índia daquele povo, enfatiza que os mexicanos mesclam fantasticamente um machismo exacerbado com um amor inquestionável à figura da mãe<sup>81</sup>. Para simbolizar essa constatação o autor analisa a Virgem de Guadalupe e a Índia Malinche, ambas tomadas como mitos fundacionais da “alma mexicana”. As mulheres mexicanas apresentam-se contemporaneamente como alvos tanto de comportamentos machistas, punitivos e opressores, quanto admiráveis, respeitáveis e louváveis.

Um arquétipo das mulheres mexicanas é aquele que as apresenta como adoradas (dignas de louvor e amor incondicional) e odiadas (merecedoras de reações hostis e que

---

<sup>81</sup> A aparição da Virgem de Guadalupe acontecida na Serra de Tepeyac ocorreu supostamente em 1531 e neste mesmo local aconteceu uma troca muito suspeita em que os espanhóis oferecem a Virgem de Guadalupe para ser cultuada e os indígenas dão em troca Cihuacóatl-Tonantzin, uma antiga deusa da terra, para ser venerada. Já Malinche é a grande prostituta paga por Hernán Cortés e que se converteu em símbolo da traição feminina, por dominar a língua nativa e o espanhol e oferecer informações a seu amante, Cortés, com quem teve um filho: Martín Cortés, o mais simbólico dos primeiros mestiços no México. Segundo Bartra (2005, p.196), essas são duas imagens primeiras de mulheres que são capazes de penetrar em outro mundo e que são penetradas por outro mundo, constituindo-se desta forma um arquétipo de mulher mexicana que conjuga as seguintes características: “dominante y dominada, virgen y ramera, reina y esclava”. Para mais detalhes acerca dos mitos considerados como fundadores da “alma do mexicano”, recomendo a leitura de Bartra (2005) e Paz (1984).

devem ser punidas severamente) concomitantemente. A projeção deriva das “Duas Marias”, a Guadalupana (virgem, santa, bendita) e Malinche (traidora, prostituída e maldita). Retomando o exemplo de Viviana, sua resignação indica uma aceitação e essencialização de seu sofrimento. Ao mesmo tempo conjuga seu sofrimento com sua coragem e valentia, como por exemplo, quando deixa seu *pueblo* de origem e migra para a Cidade do México em uma busca por “*superar-se*” a si própria e propiciar uma vida melhor para toda sua família. Vale destacar que ainda que seja possível notar traços de dubiedade na constituição das identidades femininas também no Brasil, foi no México que elas foram dramatizadas com tanta desenvoltura, subsidiando essas interpretações.

A conformação das identidades femininas passa necessariamente pelas interações que acontecem em espaços os mais variados. Nas escolas, sujeitos se convertem em atores e espaços se convertem em palcos onde são performatizadas identidades que acionam signos impostos e reivindicados, de feminilidade e de masculinidade, pela afirmação ou pela negação e que colaboram para a constituição do ser. Sobre este ponto chama a atenção uma postura discursiva do professor de Cívica e Ética, Pedro, que trabalha na Secundária N° 38 B e que pode ser tomada como um exemplo das várias visões que se manifestaram nos espaços escolares. Aquele professor fala de “*conductas adecuadas*” ao indicar sua compreensão do que sejam as relações de gênero nas escolas e no México em geral.

De acordo com o professor Pedro, se uma aluna tem uma “*conducta adecuada*” na escola, será tratada com respeito, se não, será recriminada. Por conduta adequada aquele professor entende como a não utilização do excesso de maquiagem, ter seus cabelos sempre longos, não falar e nem rir alto demais, usar sempre suas belas saias, etc. Salta aos olhos o fato de que a construção dos corpos aparece como o *locus* de ação onde se cria, e se reproduz, socioculturalmente um “eu permanente”. Corroborando com Butler (2003), o corpo produz uma significação cultural, performatizando uma identidade de gênero. Essa



identidade não pode ser tomada como verdadeira ou falsa – real ou imaginária – original ou derivada, mas como repetição estilizada de atos ao longo do tempo. Destacando que as performances identitárias envolvem tanto os indivíduos que afirmam suas identidades, quanto, todos aqueles que fazem parte da cena, daí a postura do professor de Cívica e Ética ser destacado como importante. Embora não seja a sua identidade que esteja sendo consolidada, ele informa, também performaticamente, sobre elementos capazes de instituírem uma norma.

Resultante do machismo e da sobrecarga quanto ao acúmulo dos mais variados papéis, além de infligido exteriormente, sobretudo por homens, o sofrimento é vivenciado pelas mulheres mexicanas. O ódio que é lançado sobre as mulheres é contrabalançado por uma devoção quase sublime, constituindo, dessa forma, um sentimento dúbio que aloca a mulher, ainda nos dias atuais, em dois pólos de uma mesma sociedade. Importante destacar que esse é um traço cultural característico da sociedade como um todo, de forma que é dramatizado por homens e mulheres que, embora atuando com papéis diferenciados, encenam a mesma trama. Assim sendo, tanto quanto o homem ama e odeia, de forma paradoxalmente polarizada, a mulher; a mulher resigna-se ante o sofrimento e impulsiona-se ante os desafios, apresentando-se ao mesmo tempo como frágil e forte, delicada e severa, divina e diabólica, bela e horrenda...

Pensar nas relações entre homens e mulheres nos espaços escolares, ou na sociedade envolvente como um todo, significa considerar os mecanismos de criação, de manutenção, de reprodução ou de desestabilização das categorias de gênero. Assim como o feminino ou o masculino não podem ser compreendidos como naturalmente estáveis por sua capacidade perturbadora de uma ordem naturalizada; também não há como desconsiderar sua potencialidade estabilizadora pela capacidade de fixar pertencimentos. Enfim, o ponto que se apresenta para o debate nesta tese é exatamente o que proporciona três dimensões da

corporalidade significativa, quais sejam: o sexo anatômico, a performance de gênero e a identidade de gênero. Essas dimensões são responsáveis pelas fissuras, continuidades e descontinuidades, das categorias de gênero e pelo acionamento, em movimentos de supervalorização ou estigmatização respectivamente, dos signos de masculinidade e de feminilidade.

São esses contextos gerais que a investida nos espaços escolares tanto no Brasil quanto no México propiciaram. Esse empreendimento foi tornado possível graças à apreensão daqueles espaços enquanto realidades e discursividades elucidativas de processos socioculturais intersubjetivos e ampliados em que performances identitárias são dramatizadas. A comparação, desta forma, se deu de maneira transcultural, assim sendo é possível a afirmação de que a comparação de dados produzidos em cidades de países culturalmente distintos se deu a partir da análise de fenômenos socioculturais de ordem geral. A partir desse pressuposto os espaços escolares não podem ser tomados enquanto mônadas culturais circunscritas por características distintas.

#### **4.4.1. Masculinidade: Empoderamento ou Vulnerabilidade?**

Ao considerarmos o histórico da humanidade, ou melhor, ao considerarmos os vários históricos relatados sobre a humanidade, podemos concluir que as mulheres em toda e qualquer sociedade foram sempre oprimidas com relação aos homens. (BUTLER, 2003; ZIMBALIST & LAMPHERE, 1997; DEL PRIORI, 1993, DOUGLAS, 1976, dentre tantos outros estudos). O englobamento da mulher pelo homem é o que pode ser constatado a partir dos vários estudos consultados, considerando-se que a categoria de maior valor engloba a categoria de menor valor, ambas compreendidas como reciprocamente opostas, embora sem negar esta última (DUMONT, 1985).

Dito de outra forma, a opressão da mulher, conforme o ponto de vista que vem sendo defendido neste trabalho, é resultante de um processo de inferiorização e estigmatização de signos de feminilidade que são acionados e dramatizados pelos sujeitos, consolidando-se performances identitárias. As performances de gênero informam o quanto uma noção de pessoa universal e gênero masculino se fundem em um único ser (BEAUVOIR, 1980). Dessa forma, os homens podem ser compreendidos como portadores de uma personalidade universal, enquanto as mulheres recebem a marca do gênero. Enfatizamos que as marcas de gênero, performatizadas em identidades, são executadas via discursividades e corporalidades nas interações socioculturais. Interações que congregam elementos intersubjetivos no espaço escolar, bem como na sociedade mais ampliada como um todo.

Neste ponto das discussões fazemos uma rápida ressalva para o fato de que não desconhecemos que posturas como as de Dumont ou Beauvoir, que fizemos a opção por adotar, têm recebido críticas de feministas em todo o mundo. Um exemplo é a crítica feita por Irigaray, que é analisada por Butler (2003), que destaca que deveríamos romper com essa forma de pensar o feminino como oposto ao masculino já que o sexo feminino é também o sujeito que não é uno, mas múltiplo. Enquanto Beauvoir entende as mulheres como uma alteridade com relação aos homens, Irigaray entende que o feminino não poderia ser teorizado nos termos de uma relação discursivamente determinada, já que os discursos constituem-se em modalidades da linguagem falocêntrica. Ao nos depararmos com discussões como essas, propomos o entendimento de que as categorias conceituais utilizadas por Beauvoir e Dumont ajudam a explicar os fenômenos conforme observados em campo. Assim sendo prosseguiremos com essa linha de reflexão. Importante nos atentarmos nas narrativas até demonstradas e discutidas e que informam claramente sobre concepções indicativas dessa oposição entre masculino e feminino em momentos de reivindicações de direitos ou nos instantes de afirmação das identidades.

Findados esses esclarecimentos e objetivando seguir adiante nos pontos propostos para as discussões, uma inquietação, resultante da experiência de campo, é: em que medida masculinidade e empoderamento constituem-se pares essencializados e vivenciados pelos sujeitos em todas as sociedades? Nos espaços escolares há interações destoantes dessa justaposição? Não seriam possíveis situações diferenciadas decorrentes de uma aproximação entre homem – masculino – vulnerabilidade? Afinal, como o campo respondeu a inquietações desse teor?

No intuito de aprofundarmos em algumas reflexões acerca dos questionamentos acima apresentados, trazemos uma narrativa proporcionada por Maura<sup>82</sup>, uma aluna, *mazahua* mexicana, da 1ª série da Secundária Cedros del Líbano. Órfã de pai e mãe, Maura é originária de um pueblo que se chama San Antonio, localizado perto de Toluca, capital do Estado do México, e migrou para o DF mexicano ainda criança. Em sua fala destaca que mora na Cidade do México até hoje porque em seu pueblo não há condições econômicas adequadas para sobreviver. Se expressa da seguinte maneira sobre seu pueblo para justificar sua “preferência” por viver no Distrito Federal:

*La necesidad económica... Allá case no hay nada. Muy poquito trabajo... No dá nada porque está muy frío. O sea, plantas algo, para pegar no dá nada. Puro maíz, y logo no tenemos terreno. Adonde? Entonces me veni para acá. Me hiso venir para cá. (Entrevista em profundidade à aluna mazahua Maura, da Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Líbano de Tlatelolco, 2007 – México).*

A proximidade entre a Cidade do México e o Pueblo de San Antonio possibilitou que Maura, que é bilíngüe já que fala mazahua e espanhol, nunca perdesse o contato com seus

---

<sup>82</sup> Ver fotografia de número 18 nos Anexos I deste trabalho de tese.

familiares que ainda hoje vivem em seu pueblo de origem<sup>83</sup>, sobretudo com sua avó materna que a amparara até sua morte, ocorrida há poucos anos. Aquela aluna tem hoje 30 anos de idade, é mãe solteira de um único filho que tem oito anos de idade. Ela trabalha lavando roupas para outras famílias e também lava e vigia carros nas ruas do centro da cidade. De maneira muito ativa e com sua voz muito forte, demonstra uma grande admiração por López Obrador<sup>84</sup> e ressalta que quer estudar muito até se tornar advogada. Considera que “*para hablar, tiene uno que saber*” e, para isso, está buscando “*seguir adelante*” fazendo uso das oportunidades que a escola lhe oferece. Maura manifesta da seguinte forma seu desejo:

*Me gustaria de estudiar... Conocer... No me gustaria de ser maestra.  
Me gustaria... No sé como se llama, pero creo que una reforma para,  
para los hombres. Para los hombres maltratados. Hay aqui en el  
México, o donde quiera, hay muchos hombres maltratados. Me  
gustaria, este, este, ALGO. (Entrevista em profundidade à aluna  
mazahua Maura, da Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros  
del Libano de Tlatelolco, 2007 – México).*

A compreensão manifesta por Maura provoca certo estranhamento e incômodo em mim, daí a necessidade de mais aprofundamento na entrevista que acontecia. O anseio em fazer algo pelo que ela considera “*hombres maltratados*” a ponto de pensar na construção de

---

<sup>83</sup> Com exceção de uma irmã mais velha, sobre a qual Maura não tem muitas informações, não sabendo nem mesmo em que parte do DF sua irmã mora. Mas enfatiza orgulhosa que essa irmã agora “*se vá en la universidad*”, embora não saiba em qual universidade e nem mesmo que curso faz. Seu irmão ainda vive no Estado do México no Pueblo Mazahua de San Antonio.

<sup>84</sup> Andrés Manuel López Obrador foi o candidato esquerdista que perdeu para Felipe Calderón (por uma diferença mínima de votos) as últimas eleições presidenciais no México. É atualmente considerado por boa parte dos movimentos sociais organizados no México como “o presidente legítimo do México”. López Obrador é um “*ejemplo*” de vida para Maura que destaca o quanto é contemplada pelas políticas assistenciais defendidas por López Obrador, por ser pobre, por ser indígena, por ser mulher e por ser mãe solteira.

sua carreira profissional para que apresente respostas para essa ansiedade causa no mínimo uma enorme curiosidade. Inicialmente eu não entendia como uma aluna indígena, vivendo na Cidade do México de maneira extremamente empobrecida, opressora e excludente, conseguia apresentar como preocupação central o desejo em retirar os homens de uma situação que ela considera marginalizada. Tive muita dificuldade em entender como ela era capaz de enxergar, tão claramente, as situações de maus tratos a que os homens (sobretudo os indígenas) estavam submetidos no DF; e não se sensibilizava, de maneira tão espontânea, com relação a situações semelhantes vivenciadas pelas mulheres (ainda que as indígenas, mais marginalizadas que as não indígenas), inclusive por ela mesma. Maura, em todas as nossas conversas acontecidas na Escola Cedros del Líbano, destacava sempre sua preocupação com os maus tratos sofridos pelos homens.

Em pesquisa realizada posteriormente na biblioteca da FES-Aragón / UNAM e também na biblioteca do CIESAS<sup>85</sup>, entendi que há no México dois grupos indígenas caracterizados por uma especificidade na construção das relações de gênero. Os *Zapotecos* e os *Mazahuas* (este último, o grupo étnico-racial do qual Maura faz parte) são tomados em variados estudos (VELÁZQUEZ, 2007; CASTILLO, 2006; FORERO, 1997) como grupos étnicos que apresentam relações de gênero em que as mulheres, de alguma forma, detêm mais poder que os homens. Ao analisar o caso das mulheres zapotecas, Bettina C. Velázquez assim se expressa:

Las mujeres zapotecas gozan de la fama de ser fuertes y dominantes; situación que resulta del rol económico que desempeñan, al ser ellas las encargadas de comercializar la producción de la región, en el mercado, ya sea éste local o extraregional y de disponer de los recursos que se obtienen de esas ventas; todo ello les otorga un reconocimiento especial por todas las

---

<sup>85</sup> Destaco que fui despertada para essa busca graças a conversas profícuas com meu co-orientador mexicano, professor Dr. Antonio Carrillo, a quem sou grata pelo acompanhamento cuidadoso, pela assistência sempre presente, pelas conversas enriquecedoras e pelas sugestões sempre muito úteis.

actividades que realizan, de gran importancia para la vida económica y social de la comunidad. (VELÁZQUEZ, 2007, p.08).

Assim como as mulheres *zapotecas*, as mulheres *mazahuas* são reconhecidamente consideradas como mais fortes que os homens *mazahuas* em todo o país. Conta-se que as mulheres *mazahuas* participaram ativamente em distintas batalhas durante o movimento de independência do México. A própria população *Mazahua* não permite que esqueçamos (assim também reafirma Maura durante a entrevista que oferece) que as mulheres *mazahuas* participaram de outro grande movimento popular armado que marca a história mexicana, que foi a Revolução de 1910.

Além de reconhecidamente fortes, conduzindo-nos a uma quase inversão dos gêneros quando pensamos em sua especificidade, chama nossa atenção também o fato de que as mulheres *mazahuas* sejam conhecidas na Cidade do México como “*Marías*”. “*María*” é uma nomeação altamente depreciativa conferida àquelas mulheres, que não escondem seu descontentamento quando são assim chamadas. Maura, a estudante *mazahua*, manifesta seu incômodo ante essa nomeação quando perguntada se tinha algum apelido. Naquele instante ela respondeu da seguinte forma:

*¿Yo? No... ¿O quien sabe? No sabemos, pero parece que no. [...]  
Anteriormente, pues, si. Trabajaba en otros lados y mi apodo era  
morena. Pero, a nosotras llamam marías. A mi no me gusta, maría...  
(Entrevista em profundidade à aluna mazahua Maura, da Escuela  
Secundaria para Trabajadores Cedros del Libano de Tlatelolco,  
2007 – México).*

“*Marías*” é uma nomeação conferida ao coletivo, ao grupo de mulheres, e Maura está ciente disso quando enfatiza que “*A nosotras llamam marías*”. Apropria-se da identidade

atribuída<sup>86</sup> e manifesta seu descontentamento individual: “*A mi no me gusta*”. Uma insatisfação que pode ser percebida também quando a aluna associa essa nomeação com “*apodos*”, se considerarmos que os apelidos resguardam grande capacidade depreciativa. Maura nos informa que “*maría*” pode ser entendida como sinônimo de indígenas, pobres, feias, fracas, selvagens, ignorantes, prostituídas. Destacamos que tanto as mulheres *mazahuas*, quanto as mulheres *otomíes*<sup>87</sup>, que da mesma forma nomeadas, não gostam de serem assim chamadas. A constatação é a de que essa nomeação é altamente depreciativa, sendo que aqueles que fazem uso dela o fazem para ofender e aquelas que o recebem o tomam como uma ofensa. Notemos que embora os sujeitos envolvidos na dramatização identitária apresentem intenções diferenciadas, ambos contribuem ativamente para a performance da identidade atribuída.

É curiosa a seleção de um nome de mulher, aliás, o nome mais comum dado a mulheres na nação mexicana, “*María*”, para marginalizar as *mazahuas*. Aquelas mulheres guerreiras e fortes a ponto de, em uma rápida observação, serem tomadas como detentoras do poder masculino, são reduzidas a “*marías*”. A mensagem contida naquela nomeação está assegurada, *mazahuas* são como todas as outras mulheres mexicanas, reduzidas a simples “*marías*” não teriam mais o poder masculino em suas mãos. Dessa forma, as *mazahuas* são recolocadas em sua condição de mulher e destituídas de poder. Embora reconheçamos que, em algum momento, as mulheres *mazahuas* assumam signos de masculinidade, empoderando-se frente ao grupo ao qual pertencem. Em momentos posteriores são forçadas a

---

<sup>86</sup> É pertinente esclarecer a diferença entre uma definição que se faz de si próprio, enquanto uma auto-identidade; e o que estamos aqui chamando de identidade atribuída que é uma definição imposta por outros, embora seja apropriada pelo sujeito que performatiza de maneira coletiva a identidade atribuída. Para mais detalhes ver Munanga (2004).

<sup>87</sup> Os *Otomíes* são vizinhos dos *Mazahuas* (localizados majoritariamente no Estado do México) e matém uma relação muito próxima, sobretudo porque comercializam entre si seus produtos. Ambos são migrantes expressivos na Cidade do México e a presença de ambos os grupos no comércio informal é o mais notório (OLGUÍN, 2004).



reocuparem seu lugar de fala de origem e, enquanto mulheres são obrigadas a comportarem-se como “marías”.

Definitivamente não estamos frente a uma espécie de inversão na hierarquia dos gêneros, ao considerarmos as relações de gênero tais quais as estabelecidas entre os *Mazahuas* e entre os *Zapotecos*. Um aprofundamento nas reflexões sobre a afirmação feita possibilita ratificá-la. Nossa interlocutora *mazahua*, da Escola Cedros del Líbano, confirma a crença generalizada na especificidade de seu grupo étnico-racial que efetivamente conta com mulheres mais fortes que os homens. Avançando um pouco mais na conversa que tivemos durante a entrevista em profundidade, Maura conta uma situação que viveu nas ruas do DF, trata-se de uma agressão que sofreu, quando foi assaltada e espancada por seis homens, assim relata:

*A mi me humillaron mucho, pero mucho, mucho, aquí en el DF. Me pegaran, me arastaran, me sacaran... Pero porque siempre hay estado sola, independiente de mi familia. (Entrevista em profundidade à aluna mazahua Maura, da Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Libano de Tlatelolco, 2007 – México).*

A situação de agressão que fora vivenciada por Maura é uma constante na maior metrópole da América Latina, e é sempre um perigo estar nas ruas por estar sujeito a todo tipo de violência. Quando Maura terminou de contar sua história, argumentei que sua situação é muito difícil naquele contexto, e ainda mais violenta e impressionante por ser mulher. Maura responde dizendo que não, que o nível de violência que sofreu não é agravado pelo fato de ser mulher, e argumenta da seguinte maneira:

*Pero, yo creo que pasa con los otros. Porque no tienen conocimiento, no saben de, de, de, se vienen de allá para cá. Llegan*

*sin saber. No tienen trabajo. O sea yo, yo tengo otra mesalidad que jamás pense en tenerla, porque se ayuda mucho a la mujer. Y el hombre se discrimina mucho el hombre. (Entrevista em profundidade à aluna mazahua Maura, da Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Líbano de Tlatelolco, 2007 – México).*

Maura está convencida de que o fato de ser mulher não a coloca em situações de maior vulnerabilidade que se fora um homem. Ao contrário disso, acredita que vive em condições privilegiadas por seu pertencimento de gênero. O privilégio que identifica como “*mesalidad*” diz respeito a uma bolsa que recebe do governo por ser mãe solteira, indígena e declaradamente pobre. Ela acredita que por isso, já que os homens não podem contar com essa “ajuda”, se discrimina os homens. E sempre que pode enfatiza que quer estudar muito para pensar e propor formas de alterar essa realidade que ela classifica como discriminatória aos homens. Avançando um pouco mais na entrevista, Maura destaca que

*Porque hay muchos hombres que son papás solteros. Pueden mantener mejor a sus hijos. Pueden dar mejor educación a sus hijos y la autoridad les sede el, el a que se queden los hijos con la mamá. [Neste trecho, Maura faz referência à guarda dos filhos que é dada preferencialmente às mães] O sea, no tiene recursos la mamá e el papá sí lo tiene. Y ahora que el papá tiene la positividad de traer mejor a los hijos. [...] No tiene a sus hijos, cuando el papá si los puede tener bien y a la mamá no. Hay que hacer algo. (Entrevista em profundidade à aluna mazahua Maura, da Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Libano de Tlatelolco, 2007 – México).*

Essa resposta da aluna *mazahua* complexifica ainda mais a questão. Sua fala não é contraditória, apenas demanda que sejam selecionadas melhor as categorias de entendimento

utilizadas pela interlocutora. Maura, que é mãe solteira, está com a guarda de seu filho e seu desejo é que seu filho estivesse com o pai, já que ela considera que ele tem mais condições financeiras para cuidar do filho. O que aquela aluna está chamando de discriminação aos homens pode ser substituído, sem prejuízo da compreensão, por privilégio aos homens. Ela denuncia a sobrecarga que sente por ser obrigada a, sozinha, cuidar do filho, e anseia por ser advogada para que possa interferir em esferas de tomada de decisão e liberar-se desse ônus.

Dessa forma, e de acordo com sua compreensão, uma conquista que alcançaria após tornada uma profissional bem sucedida seria a redução da responsabilidade de cuidados com os filhos que atualmente é imposta às mulheres. O anseio de Maura é pela divisão (inclusive, e, sobretudo, financeira) da tarefa de cuidar dos filhos com os homens, que são os pais. Assim entendido, confirmamos que a relação de gênero conforme percebida por Maura é também uma relação de opressão à mulher, e não ao homem, como ela apresenta em seu discurso, aparentemente prolixo. De fato, seu discurso é altamente coerente com o *ethos mazahua* que apregoa a superioridade da mulher perante o homem e a forma que ela encontra para anunciar as situações de opressão que vive exige um filtro que passa por seus padrões culturais.

Quanto à pergunta anteriormente apresentada neste tópico e que versa sobre possíveis relações de gênero diferenciadas, decorrentes de uma aproximação entre homem – masculino – vulnerabilidade. Podemos interpretar da narrativa da aluna *mazahua* que o que há são algumas mulheres (como as *mazahuas*) acionando e dividindo, ainda que limitada, local e temporariamente, os signos de masculinidade com os homens. A correlação mais inovadora que encontramos foi: mulher – masculino – empoderamento. Todavia, pôde ser verificada certa efemeridade no empoderamento das mulheres *mazahuas* já que os homens não abrem mão dos mesmos signos e não nos esqueçamos que são eles os representantes de uma pessoa universal que transcende o próprio corpo. Eles não buscam os signos de feminilidade já que

estes são também estigmatizados, gerando situações de opressão e subjugo para aqueles que os acionam, independentemente de serem mulheres ou homens.

Ainda que estejamos frente a uma realidade que aparentemente apresenta o homem em desvantagem com relação à mulher, em alguns momentos, e em alguns espaços de tomada de decisão, valem algumas reflexões mais críticas acerca das relações de gênero conforme foram relatadas e observadas. Velázquez (2007), por exemplo, demonstra enfaticamente que não podemos considerar as comunidades *Zapotecas* ou *Mazahuas* como matriarcados, ainda que seja destacada a alta participação política das mulheres ou mesmo seu preponderante papel na economia dos grupos. A violência doméstica observada e relatada pela autora é suficiente para refutar a hipótese de que sejam matriarcados. E a própria aluna *mazahua* da Escola Cedros del Líbano afirma que não quer se casar e justifica sua resposta da seguinte maneira: “*A mi no me gusta a nadie golpeandome*”. Entre os *Mazahuas*, na esfera doméstica, as mulheres são submetidas pelos homens, daí a rejeição de Maura ao casamento, por exemplo. Naquela esfera as performances desempenhadas pelas mulheres indicam acionamentos de signos de feminilidade estigmatizados e afirmação de uma identidade feminina pelas mulheres, o que redundando em subordinação.

No caso das mulheres *mazahuas* e *zapotecas* o que temos são alguns elementos de masculinidade sendo, local e temporariamente, por elas apropriados. É dessa forma que, em algumas esferas de tomada de decisão política e econômica, há uma participação ativa das mulheres e lembremos que o espaço público é reservado aos homens também na sociedade mexicana. Todavia, sua presença nessas dimensões públicas não as isenta, por exemplo, de situações de subjugo na esfera doméstica, onde sofrem violências as mais diversas. Lembremos aqui também da tentativa de controle exercida sobre essas mulheres na esfera pública como um esforço para a realocação em seus lugares de inferiorizadas. O trecho em que discutimos a nomeação dessas mulheres como as “*marías*” subsidia essa lembrança.

No que se refere à violência doméstica de que se falava, destaque-se que os agentes daquelas violências são os maridos, ou os filhos, ou os pais, ou os irmãos, ou ainda os patrões, se considerarmos que a grande maioria das mulheres indígenas (inclusive as *mazahuas* e *zapotecas*) que vivem na Cidade do México, são empregadas domésticas<sup>88</sup>. As condições de exploração e violência dos mais variados tipos que vivem essas mulheres no DF mexicano são alarmantes. O trabalho doméstico, enquanto atividade eminentemente feminina, sofre fortes processos de desvalorização, e converte-se em um elemento estigmatizado que leva o indivíduo que o aciona a situações de subalternização. A antropóloga Sandra Chávez Castillo assim descreve as condições de trabalho doméstico exercido pelas mulheres indígenas no DF mexicano:

Las mujeres indígenas que trabajan en la modalidad “entrada por salida” tienen la ventaja de “negociar” el día e incluso el horario en que van a trabajar. Sin embargo también se enfrentan a situaciones de explotación, violencia (física, verbal y sexual), hostigamiento, maltrato y discriminación. (CASTILLO, 2006, p.05).

Ao considerarmos os pontos até aqui trabalhados, notamos uma confirmação da tese que estamos defendendo e que possibilita afirmar que, de fato, são os signos de feminilidade, e não as mulheres, que são estigmatizados; enquanto são os signos de masculinidade, e não

---

<sup>88</sup> Conforme demonstrado no Capítulo II desta tese, a OIT chama a atenção para o fato de que 15,5% do emprego feminino na América Latina constituem-se de serviço doméstico. Acrescentamos somente que, com relação ao DF mexicano, Castillo (2006) informa que 95% da população indígena residente naquela cidade se concentram em três atividades econômicas: na construção civil (pedreiros), no comércio informal ambulante e no trabalho doméstico. A mesma autora adverte para a falta de dados que informem sobre as mulheres indígenas trabalhadoras domésticas da Cidade do México, mas destaca que 11,8% das mulheres do país são trabalhadoras domésticas; 160.572 mulheres na Cidade do México são trabalhadoras domésticas, das quais 99% são adolescentes e muito jovens; e 14% das mães solteiras do DF são empregadas domésticas; Quanto às trabalhadoras domésticas indígenas, a autora afirma que “se puede decir que un buen porcentaje de las mujeres que trabajan en esta actividad son mujeres indígenas, provenientes de los municipios con índices altos de pobreza y marginación, tienen un bajo nivel de instrucción formal.” (CASTILLO, 2006, p.03).

os homens, que são supervalorizados. Contudo, devido à correlação naturalizada entre masculino e homem; e entre feminino e mulher, os homens são tomados como legítimos detentores dos signos de masculinidade positivamente valorizados. Enquanto as mulheres ao acionarem, ainda que provisoriamente, esses signos de masculinidade, são entendidas como detentoras ilegítimas de poder, ao mesmo tempo em que são realocadas à sua condição naturalizada de mulheres, habilitadas a acionarem somente os signos estigmatizados de feminilidade.

O acionamento desses mecanismos e todo esse processo levam à constituição de uma hierarquia dos gêneros responsável pelo subjugo e opressão da mulher. Ainda que consideremos a complexidade do discurso apresentado por Maura, somos impelidos a concordar que em uma estrutura como a do DF mexicano, ela é uma mulher com todas as implicações que esse pertencimento possa ter, ainda que ocasionalmente acione signos de masculinidade.

Aliás, o acionamento desses signos a apresenta, não raras vezes, naquele contexto, como detentora ilegítima de um poder masculino, o que em diversas circunstâncias a insere em dinâmicas que evidenciam uma tentativa de aproximá-la do grotesco. Por não raras vezes Maura foi apontada na escola como homossexual, essa aproximação entre gênero e sexualidade tem colaborado para que a aluna assumira uma postura de “pouca conversa” na escola. Segundo a aluna essa foi a forma que encontrou para demonstrar sua indignação e seu constrangimento ante o julgamento dos colegas. A fusão de horizontes culturais, vivenciada por Maura e que acontece na Cidade do México tem possibilitado a visualização de uma diversidade cultural, contudo tem conduzido indivíduos a uma espécie de silenciamento, para que seja diluída na homogeneidade das grandes cidades.

Além dos pontos destacados até aqui, não há como desconsiderar os encontros, misturas, mesclas, fusões, confrontos, conflitos, dominações, disputas étnico-culturais que

acontecem em contextos tão complexos quanto nas grandes cidades. Sobre essa compreensão valem rápidas palavras acerca de uma comparação metafórica possível entre as grandes cidades na América Latina e o Aleph trabalhado por Borges. Para Borges (1949) o Aleph é para o espaço o que a eternidade é para o tempo, ou seja, é a soma do universo espacial em uma pequena esfera. Nas palavras do escritor argentino, o Aleph é “Sí, el lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos.” (BORGES, 1949, p.06). As grandes cidades na América Latina conjugam traços culturais inumeráveis, que apresentam em um único espaço elementos os mais diversificados, múltiplos signos, pertencimentos os mais complexos e variados. Complexidades que transitam podendo ser acionadas pelos sujeitos a qualquer momento e performatizadas em dramas que concretizam identidades responsáveis pela inserção diferenciada dos sujeitos na trama cultural vivenciada nos centros urbanos.

É desta forma que Maura conjuga sua identidade étnico-racial e de gênero, recorrendo a performances, e instituindo identidades que a localizam enquanto *mazahua*, mulher, mãe solteira, cidadina do DF. Em alguns momentos tendo sua especificidade sendo destacada como positiva e sendo valorizada enquanto múltipla e complexa; em outros momentos sendo acusada por ser diferente de uma homogeneidade desejada, já que mais fácil de ser controlada. No discurso de Maura, várias espacialidades e temporalidades: do milho escasso entre os *mazahua* que o cultivam de maneira rudimentar, à densidade que polui o céu do DF mexicano, tamanha poluição gerada pelas modernas fábricas; vários espaços: do ambiente solitário como quando está lavando roupas na casa dos patrões, ao movimento enlouquecedor das ruas que abrigam os carros que ela vigia; do silêncio a que lança mão para não entregar-se às situações de subordinação e agressão a que é exposta, aos constantes sussurros acusadores dos colegas de escola que a “acusam” de homossexual. Sobre este último ponto poderíamos relembrar as discussões que habilitam a compreensão da fusão das categorias de gênero e sexualidade, enquanto tentativa de controle sobre o indivíduo que “dramatiza mal” o

seu papel. Todavia julgamos as discussões realizadas no subitem (4.2.2.) anterior, em que discutimos os trânsitos entre categorias de gênero e sexualidade, como suficientes.

Toda essa complexidade contribuindo para gerar discursividades e corporalidades responsáveis por inserções muito particulares em contextos ampliados. Maura aqui é uma estudante *mazahua* que vive em uma grande cidade latino-americana (assim como todos os outros interlocutores encontrados em campo para o desenvolvimento desta pesquisa) e que empresta sua visão de mundo, capaz de expressar fenômenos socioculturais de ordem geral. Foram essas interlocuções e interações que tornaram possível a apresentação de uma leitura coerente das relações étnico-raciais e de gênero. Notadamente no que se refere aos processos intersubjetivos enquanto possibilidades de constituição das identidades.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos para reflexão e discussão uma temática que gravita em torno de questões capazes de responder quais e como intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero são acessadas pelos indivíduos nos espaços escolares de centros urbanos, aceitamos o desafio de realizar um trabalho que articula elementos complexos e altamente dinâmicos. Isto posto, estamos cientes do quanto são inacabadas as reflexões que aqui foram desenvolvidas, todavia há que se reconhecer o aprofundamento reflexivo alcançado. Um avanço nas reflexões se deu, sobretudo, no que se refere à maturação de categorias conceituais fundamentais para pensar a realidade que fora selecionada para a investigação.

Não é demais reafirmar a importância desse exercício, considerando-se que essas categorias conceituais são também (conforme verificado em campo, demonstrado e analisado nesta tese) noções ordenadoras de relações socioculturais acontecidas nos espaços escolares. É dessa forma que se apresentam mais claramente compreendidos, quiçá, mais claramente explicados conceitos tais como, identidades, etnicidade e racialização, gênero, feminilidade e masculinidade. Dentre outras categorias que se apresentaram como essenciais para o desenvolvimento do trabalho de observação e escrita, tais como intersubjetividades, culturas urbanas e espaços escolares, além de discursividades, corporalidades e performances.

O exercício de execução do projeto e escrita da tese nos habilitou a algumas afirmações acerca do espaço escolar enquanto local que abriga uma multiplicidade de pertencimentos e uma diversidade cultural, essas que colaboram para a constituição de processos identitários. Tanto os pertencimentos étnico-raciais, quanto os pertencimentos de gênero são performatizados por meio do acionamento de signos discursivos e corporais pelos

sujeitos que precisam das identidades em seus complexos processos de interação. Presentes no campo do simbólico, as identidades são enunciadas pela utilização de performances discursivas e corporais em que anunciam sua eficácia simbólica, material ou política.

Destacamos que nos espaços escolares as interações que fundamentam as posições de sujeito estão caracterizadas por uma dinâmica que colabora para a instituição de identidades, as mais diversas. Aquelas identidades, embora sejam enunciadas como um “eu” que reivindica inclusive uma pretensa “base biológica” para sua instituição, estão alicerçadas sobre um “nós” sempre contingencial, que pressupõe, inclusive, a diferença. Daí seu caráter relacional, o que fomenta o acionamento de signos intersubjetivos nos instantes de construção, afirmação ou negação, das identidades. Além do mais, possibilitam, a partir dessa característica, a articulação de espacialidades e de temporalidades, de maneira sincrônica, o que, por sua vez, é enunciado, discursiva e performaticamente, em dramatizações identitárias.

Os ensinamentos aprendidos nos espaços escolares extrapolam a intenção e a dimensão didática e pedagógica das disciplinas que são ministradas. Dessa forma, podemos falar em cultura escolar, ou aprendizado das relações socioculturais nos espaços escolares, um aprendizado que é legitimado por uma instituição, a escola, reconhecida e amplamente autorizada a ensinar. Destaque-se que os ensinamentos adquiridos naqueles contextos estão além dos aprendizados de fórmulas matemáticas ou do domínio de regras e de informações, mas compreendem fatores que capacitam os indivíduos que passam pela escola a “*tornarem-se alguém*”, ou ainda os impulsionam vida a fora, fazendo-os “*seguir adelante*”.

Os espaços escolares de contextos urbanos têm sido compostos, de maneira lenta e gradativa, por uma representação cada vez mais plural de etnicidades, e uma presença de sujeitos que enunciam seus pertencimentos de gênero. Além de estarem representados, apresentam reivindicações pautadas pelo reconhecimento das diferenças, que podem ser

convertidas em fonte de direitos. Essa pluralidade étnico-racial e de gênero no contexto escolar deve ser considerada, seja em momentos de instituição de um saber formal, seja em momentos de interações políticas. A consideração da diversidade étnico-racial e de gênero, bem como a garantia de expressão para indivíduos representantes dessa diversidade, contribui para uma melhor compreensão de um quadro em que as sociedades latino-americanas, embora não somente, estão inseridas atualmente. Essas conclusões, conseguidas com o apoio de leituras como as de Roberto Cardoso de Oliveira (1998), possibilitam afirmar que é a partir dessa consideração que caminharemos em direção a uma democratização de direitos e um estado de respeito às diferenças.

Os pertencimentos, em sua dimensão sociocultural, conforme foram performatizados pelos sujeitos nos espaços escolares, e analisados nesta tese, nos informaram o quanto as identidades têm sido construídas enquanto elementos de negociação. Os pertencimentos de gênero, por exemplo, construídos pelo acionamento de signos de feminilidade e de masculinidade, e dramatizados nos espaços escolares, mostraram-se enquanto realidades elucidativas de processos mais gerais. Desta forma, ao trazer as identidades de gênero para a discussão, tomando-as como representações, foi possível visualizar seu potencial de empoderamento dos sujeitos que constroem suas identidades, e a partir daí negociam não somente pertencimentos, mas também acesso a bens e direitos.

Ao considerarmos que discutimos nesta tese fenômenos que podem explicitar atitudes a serem tomadas em relação a uma pluralidade cultural, o multiculturalismo aparece como uma estratégia necessária nos espaços escolares e em contextos urbanos, não somente do Brasil e do México, mas da América Latina. Pensar políticas multiculturalistas no campo da educação pode assegurar uma sensibilidade para a pluralidade, o que conduz a uma redução de preconceitos e discriminações, responsabilizando os atores envolvidos pela superação de situações de opressão e subjugação. Uma contextualização, consideração e compreensão das

diferenças, tal qual trabalhadas nesta tese, pode contribuir para a superação das desigualdades.

Corroborando com as conclusões apresentadas no parágrafo anterior, Rebecca Igreja (2005), em sua tese de doutorado, já alertava para o fato de que as políticas e estratégias multiculturalistas no Brasil e no México envolvem questões muito complexas, uma delas, que é destacada pela autora, é a forma com que esses países pensaram seu projeto de constituição da nação: “um projeto nacional-populista que idealizava a construção de uma nação através da assimilação e da integração dos negros e indígenas.” (IGREJA, 2005, p.335). Esse projeto, que não realizou uma redistribuição justa e não foi eficaz no combate à discriminação e ao racismo contra negros e indígenas, encontra-se em crise. Os processos de constituição das identidades étnico-raciais analisados nesta tese evidenciam como negros e indígenas reafirmam suas identidades contemporaneamente com o intuito de negociar, em outras bases (multiculturais e não de isolamento cultural), sua integração.

Esse diálogo pode ser travado de forma coincidente se trouxermos para a discussão o movimento social organizado de recorte étnico-racial dos dois países. Tanto as organizações negras no Brasil quanto as organizações indígenas no México demandam por políticas que promovam igualdade de condições culturais, sociais, econômicas e políticas. É assim que se expressa o MNU ao falar da situação dos negros brasileiros: “Somos as vítimas preferenciais de todos os tipos de violência, não temos acesso a educação de qualidade, o mercado de trabalho nos trata como reserva de mercado, nossas expressões culturais são marginalizadas, somos tidos como massa de manobra por grupos econômicos e políticos, inclusive da esquerda.” (MNU, 2008). Já o EZLN destaca que é necessário “defender y construir un proyecto que se centrara en los derechos de los pueblos indios, con respeto a su autonomía y dignidad, a sus tierras y territorios, a su cultura y costumbres y a su participación y representación en el Estado nacional.” (EZLN, 2008). Chama a atenção como estão presentes

na base dos discursos desses grupos, as políticas multiculturalistas. E, retomando as reflexões apresentadas por Igreja (2005, p. 337), podemos enfatizar que “as políticas multiculturalistas devem, portanto, integrar medidas eficazes para solucionar os problemas socioeconômicos da população negra e indígena”, já que elas são capazes de promover e sustentar posturas anti-racistas, por estarem assentadas sobre o respeito á diversidade.

### **Dramatizando uma Conclusão**

Alguns pontos, que, com a permissão do leitor, aqui nós chamaremos de *Atos*, são merecedores de uma melhor sistematização, o que não implica necessariamente uma conclusão de idéias, mas sim: uma apresentação de locais de fala que foram iluminados pela teoria a que recorreremos; de lentes que foram utilizadas para enxergar a realidade em que houve as interações; e de interpretações das quais lançamos mão para melhor compreender e explicar a realidade observada. É tomando como pressuposto essa postura que apresentamos os pontos a seguir, não enquanto conclusões acabadas, mas enquanto sínteses de idéias. Lembrando, mais enfaticamente, que as sínteses – que são resultantes da combinação entre as teses e antíteses e que, desta forma, contém elementos de ambas, embora ambas sejam também negadas – são sempre suscetíveis a novas análises, organizações e reflexões.

*Primeiro Ato: O palco apresenta um cenário esfumado que parece esconder mais que revelar.* A apreensão das intersubjetividades acionadas para a constituição das identidades possibilitou uma compreensão do “outro” em sua alteridade, uma alteridade radical até que, a partir do trabalho de campo, transmuta-se em próxima e dialogável. Foi essa espécie de mediação entre as subjetividades individuais, ou as intersubjetividades, que possibilitou a captura de sinais de identidade, já que se mostraram como eficientes instrumentos de cognição dos indivíduos em suas interações socioculturais.

Nesse processo de cognição, a comparação e a interdisciplinaridade foram apropriadas como binóculos que possibilitaram visualizar mais nitidamente o cenário e as performances. Uma vez desvendado o que aparecia de forma obscura, foi possível minha inserção no palco para atuar interativamente, vivenciando “paisagens” que atravessam as pessoas em suas subjetividades e que informam sobre seu *ethos*. Esse *ethos*, ou esse ser, ou essas posições de sujeito, ou finalmente, essas identidades, são sujeitas a sistemas de classificação e marcadas pela diferença. Enquanto construções socioculturais, as identidades aproximam os sujeitos de estruturas de significação, estas que passam, em variados momentos, a ser objeto de disputa entre os indivíduos. As identidades, tanto as étnico-raciais, quanto as de gênero foram analisadas considerando-se contextos como os descritos, o que, por sua vez, possibilitou algumas inferências acerca desses movimentos identitários.

É possível a afirmação de que no instante da escola os indivíduos são empoderados – portanto as identidades envolvem também relações de poder – a ponto de afirmarem seu “ser aluno”, como merecedores de respeito e detentores de autonomia. Conforme demonstrado e discutido nos Capítulos III (recordemos o exemplo de Dona Terezinha do Centro de Ensino Fundamental N° 01) e IV (nos atentemos para o exemplo da aluna que tira a melhor nota com a professora Carla do Centro de Ensino Fundamental N° 404) a escola representa um espaço em que, ou pela aquisição da escrita e leitura, ou pela obtenção de boas notas, há a afirmação de um ser empoderado.

Destaque-se que esse empoderamento não se restringe às vantagens didático-pedagógicas do domínio da leitura e da escrita, mas expande-se e contribui para a constituição (o que envolve afirmação ou negação) das identidades étnico-raciais e de gênero. É pela atribuição de sentidos e de significados ao mundo social que as disputas acontecem e a instituição de uma identidade se dá pelo acionamento de signos culturais que sejam capazes de articular: 1) sentimentos de pertença; 2) interesses políticos e de

sociabilidade; 3) percepção do outro sobre o indivíduo que reivindica a identidade; 4) consideração de que as categorias acionadas que compõem as identidades são deslizantes; 5) elementos que informam sobre protagonistas de solidariedade; 6) uma tendência à naturalização para sua fixação. As identidades assim constituídas são performatizadas nos espaços escolares e traduzem não somente desejos de tolerância e consenso ante a diferença, mas, sobretudo envolvem relações de poder nas disputas por atribuição de significados culturais.

*Segundo Ato: No mesmo palco, o mesmo cenário conta com atores que encenam papéis distintos.* Os pertencimentos são reivindicados pelos sujeitos que constroem suas identidades e as dos outros, performatizando-as por meio do acionamento de signos identitários. Quanto aos pertencimentos étnico-raciais que foram observados, relatados e analisados comparativamente podemos afirmar que as reflexões sobre os negros, no Brasil, e sobre os indígenas, no México, contribuíram para que fossem evidenciadas situações de preconceito e discriminação. O que, por sua vez, corrobora a necessidade de mudança, quiçá de propostas, posturas e políticas anti-racistas, não somente nos espaços escolares, mas nas sociedades como um todo.

O desencadeamento de processos que acentuam a miscigenação como um valor, afirmando a positividade de pertencimentos híbridos, têm conduzido indivíduos a distanciarem, negarem ou camuflarem um pertencimento mais polarizado. Lembremos-nos do caso, do aluno Felipe do Centro de Ensino Fundamental 404, que fora analisado no Capítulo III desta tese. Essa tendência não representa um problema a *priori*. Contudo, e conforme o movimento social organizado chama a atenção (tanto os movimentos negros no Brasil, quanto os movimentos indígenas no México), o acionamento de categorias identitárias híbridas pode implicar para os indivíduos em perda de direitos sociais, políticos e de cidadania. O que por sua vez se deve a sua capacidade de deslocar o indivíduo de uma

categoria e de outra, localizando-o discursivamente em uma dimensão não nomeada e, portanto, não merecedora de direitos.

Considerando que a legitimidade das reivindicações de direitos está assentada no reconhecimento das especificidades, a homogeneização das diferenças, via uma compreensão como “*somos todos iguais*”, tende a fragilizar toda e qualquer reivindicação assentada na diferença. Não nos esqueçamos que essa foi a compreensão mais recorrente enunciada, sobretudo, pelo corpo docente das escolas, o que indica uma tendência ideológica nos espaços escolares, tanto do Brasil, quanto do México. Tomando ainda como pressuposto o fato de que “*somos todos diferentes*”<sup>89</sup>, e entendendo que a identidade pressupõe a diferença, compreendemos como indivíduos com pertencimentos étnico-raciais marginalizados ao diluírem-se em uma falsa homogeneidade, inviabilizam possibilidades de negociação de seu pertencimento, uma possibilidade que poderia implicar em aquisição de direitos.

Enfatizamos que não estamos aqui fazendo nenhuma apologia à polarização de pertencimentos étnico-raciais, mas que, pela análise que fizemos dos dados coletados, notamos o quanto identidades que fazem uso de mesclas, misturas e fusões, podem implicar em despolarização dos indivíduos. Mesmo no México, em que há a afirmação politizada de uma identidade chamada de “*mestiza*”, o que ficou evidenciado foi que os indivíduos mestiços são aqueles que acionam signos identitários que reivindicam uma pureza étnico-racial e indicam um pertencimento assentado em uma única raiz étnica e cultural, qual seja, a indígena. A tendência que pode ser observada, não somente no Brasil e no México, mas na América Latina, é um processo crescente de (re)afirmação étnica e racial. Legitimidades discursivas de negros e indígenas na América Latina têm sido construídas a partir de ações conjuntas que subsidiam reivindicações baseadas no destaque às especificidades e às

---

<sup>89</sup> Recordemos que não há problemas na diferença. O reconhecimento das diferenças é, inclusive, saudável ao ser humano, o problema reside no ato de hierarquizar essas diferenças, transformando-as em desigualdades.



diferenças étnicas, culturais, raciais, etc.

É fundamental ainda destacar que as categorias que indicam mestiçagem são as preferidas por alguns sujeitos sociais presentes no espaço escolar. A padronização é a preferência, quase unânime, do corpo docente das escolas brasileiras, por exemplo, que associam o “*tornar-se alguém*”, objeto de desejo também da maioria absoluta do corpo discente, com o “*somos todos iguais*”. Recordemos, neste ponto a narrativa apresentada pela coordenadora do Centro de Ensino Fundamental Nº 01, que fora discutida no Capítulo III deste trabalho de tese. Estamos frente a atores sociais, docentes e discentes, que apresentam compreensões diferenciadas de processos de consolidação das identidades nos espaços escolares. Enquanto os primeiros desejam a uniformização dos indivíduos, os segundos chamam a atenção para suas particularidades. A execução de ações multiculturalistas conduziria a uma consideração mais generalizada e menos preconceituosa ou discriminatória no que se refere ao pluralismo étnico-racial e diversidade cultural nos espaços escolares de grandes centros urbanos.

Uma conclusão importante a que chegamos é a de que o que há nos espaços escolares são performances múltiplas e complexas que contribuem para a construção das identidades étnico-raciais, pelo acionamento e invenção de pertencimentos. Estes que apresentam como ponto em comum o fato de darem-se pelo acesso a signos estigmatizados que podem, ou não, ser resignificados. Desta forma, podem constituir-se em identidades afirmadas positivamente e utilizadas inclusive para provocar interferências nas estruturas de significação; ou em identidades depreciadas negativamente e responsáveis pela condenação de indivíduos a ocupar o lugar do inadequado, englobado, marginalizado, desajustado, ou desviante da norma. Uma outra força que foi identificada atuando em campo diz respeito às identidades construídas enquanto auto-afirmação pelo acionamento de elementos resignificados, com tendência a empoderar os sujeitos; e as identidades atribuídas, na maioria das vezes operando

com signos estigmatizados, o que por sua vez, enquadra e fragiliza os indivíduos.

*Terceiro Ato: No mesmo palco, com o mesmo cenário e atores múltiplos que apresentam textos diferentes.* Quanto à constituição das identidades de gênero nos espaços escolares, extraímos que as performances desempenhadas pelos atores presentes naquele contexto, continham elementos – de feminilidades ou de masculinidades – responsáveis pela alocação diferenciada dos indivíduos que as dramatizavam. No que se refere aos processos de construção dos corpos, destacamos que não é possível a afirmação de que tenham uma existência significativa que seja anterior à marca de seu gênero. Mas que o próprio corpo, ou o sexo, é tomado em um primeiro momento para justificar a inscrição, externa aos indivíduos, de significados culturais.

Concordamos, depois de realizadas as análises, e também a partir das leituras de Dumont (1992) e Beauvoir (1980), com os argumentos que apregoam que somente o gênero feminino é marcado. De forma que quando falamos em identidade de gênero estamos falando de uma pessoa universal (o homem) e de uma marca de gênero que recai sobre as mulheres, embora possa ser performatizada também por homens. Essa marca de gênero conduz a um processo de afirmação identitária que, apesar de múltipla (são vários os femininos), apresenta como ponto convergente o fato de se oporem ao masculino. A oposição que se faz ao masculino conduz ao que podemos chamar de solidariedade de gênero, capaz de aproximar até mesmo indivíduos (notadamente mulheres) desconhecidos entre si. Ressaltando que é o fato de que as identidades são construídas dentro dos discursos que nos leva a compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, bem como por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2003).

Um dos principais avanços realizados nesta tese concentra-se na discussão sobre as possibilidades de acionamento de signos de feminilidade por mulheres ou homens, bem como de signos de masculinidade por homens ou mulheres. Advinda dessas reflexões, a

afirmação mais contundente diz respeito ao caráter sociocultural do gênero, contudo verificamos também o forte colamento do estigma nos signos de feminilidade. Desta forma, ainda que um signo estigmatizado (o de feminilidade) seja acionado por um homem o que tende a acontecer é a subordinação do indivíduo que coloca em risco, podendo até mesmo perder, seu estatuto de pessoa universal.

Diante de casos como esses, as maneiras mais recorrentes observadas, e analisadas no Capítulo IV desta tese, dizem respeito ao atrelamento entre gênero e sexualidade para que seja extraída daí uma justificativa do rótulo lançado sobre o indivíduo. Enfim, o que verificamos foi que os sujeitos que utilizam signos pensados para um sexo oposto ao seu, tendem a ser “rotulados” como homossexuais, ou como sujeitos desregrados, desajustados, desviantes ou marginais a um modelo. Quanto a esse modelo, que é essencializado, destacamos que ele prevê uma correspondência lógica, e naturalizada, entre sexo e gênero, sendo que qualquer subversão a esse modelo, em que para a mulher corresponde o feminino e para o homem o masculino, é passível de punição ou rotulação. Essa rotulação tende a acontecer pela associação direta entre sexo, gênero e sexualidade.

*Quarto Ato: No mesmo palco e com o mesmo cenário, diversos atores com múltiplos textos, inovam em seus figurinos.* Ao pensarmos em elementos de feminilidade e masculinidade, destacamos sua capacidade de significar em termos socioculturais, daí serem tomados enquanto signos de identidade neste trabalho. Além disso, o controle sobre os signos de feminilidade e de masculinidade apresenta-se enquanto objeto de disputa pelos sujeitos que precisam de identidades, exatamente por seu poder de significação. Há um “eu” inevitavelmente performativo, que desafia a que sejam realizadas discussões sobre as identidades, demonstrando o quanto essa não é uma questão superada. Se os discursos produzem posições de sujeito, são os discursos que devem ser tomados para a análise das relações de gênero. Foi a partir dessa preocupação que conseguimos descrever e analisar

mais sobre a construção de posições de sujeito, e menos sobre as motivações que levam os indivíduos a ocuparem esta ou aquela posição.

No que se refere aos signos que indicam a feminilidade e a masculinidade enquanto elementos acionados pelos sujeitos para performances identitárias, o que se evidenciou foi uma busca pelos indivíduos de uma espécie de ordem compulsória entre sexo-gênero-desejo. A quebra dessa ordem, quando dramatizada pelos sujeitos (nos recordemos dos exemplos de Juan Carlos e Maura da Secundária para Trabalhadoras Cedros del Líbano) provoca uma tendência à desestabilização das relações sociais e à repreensão do indivíduo subversivo. A repreensão se dá de forma muito enfática, com falas e gestos, contudo destacamos as intersubjetividades, sobretudo o não dito, que conduzem a um silenciamento dos subversivos que contam com uma constante e subjetiva desvalorização de signos identitários. Melhor dizendo, verificamos nos espaços escolares que as interações assentadas nessa ordem compulsória têm construído personalidades mais habilitadas – ou menos habilitadas no caso dos sujeitos que a subvertem – a interferirem nas bases de significação sociocultural.

Os pertencimentos de gênero são consolidados nos instantes em que os sujeitos lançam mão de signos de feminilidade ou de masculinidade. Ainda que destaquemos a fluidez com que esses signos são acionados, o que pudemos observar foi que há uma desvalorização e estigmatização dos elementos de feminilidade, enquanto há uma supervalorização dos sinais de masculinidade. Essa tendência está associada à subalternização das mulheres no âmbito da cultura e da sociedade, da mesma forma que tem assegurado mais poder de significação e de decisão aos homens.

*Quinto Ato: No mesmo palco e configurado o mesmo cenário, com atores, textos e figurinos diversificados, insere-se uma trilha sonora que fecha o enredo.* Discursividades, memórias, corporalidades e performances foram categorias analíticas utilizadas por sua capacidade de informar sobre um encadeamento presente nos sistemas culturais. As

intersubjetividades associadas às dimensões desses fenômenos (tomadas enquanto categorias analíticas) tornaram viáveis não somente a proposta teórica apresentada, mas também a proposta metodológica. É assim que teoria e método andaram de mãos dadas, e de maneira indissociável, no exercício de conquista do objeto de pesquisa e na tarefa de escrita e comunicação da tese.

Quando fizemos a opção por trabalhar com as identidades, enquanto objeto de investigação, não tínhamos tão evidenciado o quanto o conceito de identidade está ligado a processos de subjetivação. A partir da recorrência às categorias de análise – tais como discursos, memórias, corporalidades e performances – foi ficando cada vez mais claro que o desafio em trabalhar com processos identitários implica considerar “uma teoria da prática discursiva.” (FOUCAULT, 1999). E se é uma teoria da prática discursiva que nos interessa, nada mais apropriado que recorrer aos discursos para análise das identidades (algo sempre em processo). A utilização desses discursos não impede que reconheçamos seus aspectos mais tendenciosos, representativos de um segmento, arbitrários, perversos, etc. É ao reconhecer esses traços dos discursos, em campo, e ao destacar o perfil racista, masculinista, androcêntrico, heterocêntrico, misógino, etc, que podemos identificar também possíveis formas de superação dos mesmos.

As construções identitárias, conforme estudadas, possibilitam a visualização de alternativas discursivas, ou, melhor dizendo, de outras vozes capazes de emitir outros valores e informar sobre agências que desnaturalizam pertencimentos e resignificam elementos que contribuem para a constituição de posições de sujeito. As performances daí advindas tendem dizer sobre protagonistas de solidariedade que falam não somente por si individualmente, mas de um todo genérico e coletivo, que, fortalecido, acredita-se capaz de interferir nas bases de significação sociocultural. Foi essa dimensão dos processos de constituição das identidades que nos interessou neste trabalho, e que foi enunciada por nossos interlocutores

que performatizaram, em suas interações nos espaços escolares de grandes centros urbanos, as identidades mais diversificadas.

No que se refere às posturas governamentais enquanto alternativas para situações de preconceitos e discriminações encontradas nos espaços escolares, que atendam às propostas de políticas multiculturalistas, a observância dos documentos que regem a educação formal, representaria um avanço. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, por exemplo, prevêem que “o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002). Já os PCNs orientadores do ensino fundamental (de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) destacam que um dos objetivos do estudo pluralista é “ênfatar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores.” (BRASIL, 1998, p.42).

Também no México a preocupação com a diversidade e pluralidade está contemplada em documentos que regulamentam o ensino formal. As orientações gerais para a elaboração da normatividade nas entidades federativas do México são que: “La escuela como comunidad de aprendizaje deberá considerar que la diversidad del alumnado se manifiesta de muchas maneras y generará ambientes democráticos y solidarios donde la pluralidad cultural, étnica y lingüística tenga cabida. Además, integrará a personas con capacidades diferentes.” (SEP, 2005, p.51). Considerando-se que a diversidade étnico-racial e de gênero e a pluralidade cultural estão pautadas nos documentos que regulamentam a educação, e estão presentes nas interações acontecidas nos espaços escolares, ainda que vivenciadas de forma depreciativa, o

desafio consiste em empreender ações, nos espaços escolares, em que não haja o esforço por desconsiderar ou apagar as diferenças.

As identidades – sejam elas étnico-raciais ou de gênero – mais que responsáveis pela localização diferenciada dos sujeitos em uma estrutura sociocultural, podem empoderar indivíduos, ou grupo de indivíduos, habilitando-os a interferir nas bases de significação. Um dos avanços significativos nas reflexões realizadas sobre essa questão é o que diz respeito à possibilidade de atribuição de significados a pontos de encontro entre discursos enunciados. Nesses pontos de encontro discursivo que são performatizados, os indivíduos podem construir suas identidades. É ainda nesses pontos de encontro que os sujeitos apresentam discursos particulares, performatizam corporalidades, além de acionarem memórias que são sentidas e ressentidas, produzindo, desta forma, as intersubjetividades que os constroem. Nestas últimas linhas da tese, retoma-se uma configuração muito parecida com a inicial, todavia compreendida e explicada de um ângulo possível e coerente, ainda que particular e suscetível a ampliações, ao ser submetido ao debate.

Como em uma Peça de cinco Atos, nestes últimos parágrafos o intuito foi o de apresentar, para a continuidade da discussão, algumas questões consideradas relevantes para pensarmos os trânsitos identitários que são realizados nos grandes centros urbanos, em seus contextos escolares. A interdisciplinaridade e a comparação, bem como um pouco de ousadia (conquistada gradativamente, assim como aconteceu a conquista do objeto desta tese), que favoreceram análises de aspectos intersubjetivos possibilitaram, também, a utilização, neste momento de desfecho, de uma linguagem mais fluida e metafórica. Assim sendo, fica apresentado o desafio de continuidade do espetáculo, com o convite para entrada em outras e novas cenas de outros e novos atores, textos, cenários, figurinos e, até mesmo, um outro e novo palco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANTON, Michael. "Race". In: CASHMORE, Ellis. *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Routledge, 3ª Edição, 1994.

BARBOSA, M. L. de O. *A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto*. Rio de Janeiro: BIB, Nº 36, 1993.

BARBOSA, I. M. F. "Socialização e Identidade Racial". In: *Cadernos de Pesquisa*. Nº 63. São Paulo: 1987.

BARTH, Fredrik. "Metodologias comparativas na análise de dados antropológicos". In: LASK, Tomke (org). *O Guru, O Iniciador e outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BARTRA, Roger. *La Jaula de la Melancolía: identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Debolsillo, 2005.

BASTIDE, R. e FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

BATALLA, Guillermo Bonfil. *México Profundo*. México: SEP – CIESAS, 1987.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, Jan./Abr. 1999, Nº 4, p.26-34.

BERGER, Peter L. *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.



BILBY, Kenneth. “Etnogenesis in the Guianas and Jamaica: two Maroons cases”. In: HILL, Jonathan D. *History, Power and Identity: etnogenesis in the Americas, 1492 – 1992*. Iowa City: University of Iowa Press, 1996.

BONELLI, M. da G. *As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro*. Rio de Janeiro: BIB, Nº 36, 1993.

BORGES, José Luis. *El Aleph*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Losada S.A., 1949.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *O Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. “Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe”. In: \_\_\_\_\_ . *Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 9ª Edição, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC – SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1996.

BURKE, Peter. *A Arte da Conversação*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANCLINI, N. García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “Os (Des)Caminhos da Identidade”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 15, Nº 42, Fevereiro / 2000.

\_\_\_\_\_. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1977.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. “Narrativas de um Candango em Brasília”. *Revista Brasileira de História*. Vol. 24, Nº 47, São Paulo: Sielo Brasil, Print ISSN 0102-0188, 2004.

CARDOSO, Ruth C. L. (org). *A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARNEIRO, Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser*. 2005. 274f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo / USP. São Paulo. 2005.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

CASTILLO, Sandra Chávez. *Mujeres Indígenas de Servicio Doméstico en la Ciudad de México: su lucha por el respecto a sus derechos humanos, laborales y culturales*. Noviembre/2006. Material disponível no endereço eletrônico: < <http://www.ciesas.edu.mx> >. Acessado em novembro/2007

CASTRO, Mary G. & ABRAMOVAY, Mirian. (Coord). *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. *Intersubjetividade: conceito e experiência em psicanálise*. Revista de Psicologia Clínica. Nº 14.1, PUC – Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/psicologia/NelsonCoelhoJr.html> - Acessado em dezembro/2007.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Texto Promulgado em 05 de outubro de 1988.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Constitución Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.

CRUZ, Natalia Mori. “Inclusão e Exclusão na Nova Capital”. *PÓS: Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Ano V – Brasília: Instituto de Ciências Sociais, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Parecer sobre os critérios de identidade étnica”. In: \_\_\_\_\_ . *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DA MATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984a.

\_\_\_\_\_. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1984b.

DEL PRIORI, Mary. *Ao Sul do Corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília / DF: Edunb, 1993.

DÍAZ COUDER, E. “Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”. *Revista Iberoamericana de Educación: Educación, lenguas, culturas*. México: Nº 17. Maio/Agosto. 1998.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maçagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cadernos Cedes, ano XXI, Nº 55, novembro/2001.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DURKHEIM, E. *L'education Morale*. Paris: PUF, 1974.

\_\_\_\_\_. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses Universitaire de France, 1968.

ERIKSON, E. H. *Identity, Youth and Crisis*. New York, EUA: W. W. Norton & Company, 1968.

ESTEVA FABREGAT, Claudio. “Mestizaje y Aculturación”. In: *Historia General de América Latina II: el primer contacto y la formación de nuevas sociedades*. Paris: Edições UNESCO; Editorial Trotta, 2000.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORERO, Eduardo Andrés Sandoval. *Población y Cultura en la Etnorregión Mazahua*. México: UNAM, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

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

\_\_\_\_\_. *L'Archeologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. Lisboa, Portugal: Gallimard, 1966.

FRAGO, Antônio V. & ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 27ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

GADAMER, Hans Georg. *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenêutica filosófica*. 3ª ed. Salamanca: Sígueme, 1988.

GARCIA, Januário. *25 anos (1980 – 2005) – movimento negro no Brasil / 25 years of the black movement in Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GATES JR., Henry L. *“Race”, Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2001.

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GRUZINSKI, Serge. *El Pensamiento Mestizo*. Barcelona: Paidós, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

HAKKERT, Ralph & MARTINE, George. *Tendências Migratórias Recentes no Brasil: As Evidências da PNAD de 2004*. Brasília / Brasil: Comissão Econômica para América Latina y el Caribe (CELADE); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2007.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte / MG: Editora UFMG; Brasília / DF: UNESCO – Brasil, 2003.

HAMEL, E. R.; BRUMM, M.; AVELAR, A. C.; LONCON, E.; NIETO, R; CASTELLÓN, E. S. “¿Que hacemos con la cartilla? La enseñanza del español como segunda lengua em un currículo intercultural bilingüe de educación indígena.” *In: Educación Intercultural*. México: Revista Mexicana de Educación Educativa. Vol 9, N° 20, 2004.1.

HOOKS, Bell. “Vivendo de Amor”. *In: WERNECK, J. O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2000.

HOYOS, Leticia Vega. *Factores de la Deserción Escolar de Niños, Niñas y Adolescentes Triquis em la Ciudad de México*. 2007. 182f. Tese (Maestria en Desarrollo Educativo em la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística). Universidad Pedagógica Nacional. México / DF. 2007.

IANNI, Octavio. *Raças e Classes no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

\_\_\_\_\_. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. *O Labirinto Latinoamericano*. Petrópolis: Vozes, 1993.

IGREJA, Rebeca F. A. M. Lemos. *Estado, Diferença Cultural e Políticas Multiculturalistas: uma comparação entre Brasil e México*. 2005. 371 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC). Universidade de Brasília / UnB. Brasília / DF. 2005.

INOCÊNCIO, N. “Representação Visual do Corpo Afrodescendente”. *In: PANTOJA, S. (Org.). Entre Áfricas e Brasis*. São Paulo: Paralelo 15, 2001.

JIMÉNEZ, Luis Gámez. *Organización de la Escuela Secundaria Mexicana*. México, DF: Editorial Galpe, 1977.

LANDER, Edgardo (org). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina: CLACSO, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LARRAGUIVEL, Estela Ruiz. *Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el Nivel Superior: una orientación cualitativa*. México: Cuadernos del CESU 35 - UNAM, 1998.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB. Presidência da República Brasileira. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

LEITÃO, Rosani Moreira. *Escola, Identidade Étnica e Cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e P'urepecha (México)*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – CEPPAC). Universidade de Brasília UnB. Brasília / DF. 2005.

LIMA, M. N. M. (org.). *Escola Plural: a diversidade está na sala. – Formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana*. Salvador: Editora Cortez, CEAFFRO, UNICEF, 2005.

LÓPEZ, Maria del Carmen Nieva. *Mexikayolt: esencia del mexicano*. México: Orión, 1969.

MACHADO, Maria Helena. “Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico”. In: MACHADO, Maria Helena (org.) *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica*. Rio de Janeiro: Editora: Fiocruz, 1995.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. “Introdução”. In: \_\_\_\_\_. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. 2ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. *Uma Teoria Científica da Cultura*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. “O Culturalismo nos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual?”. In: MAIO, Marcos Chor. (Org). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / CCBB, 1996.

MAUSS, Marcel. “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do ‘eu’”. & “As técnicas corporais”. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

MERLEAU-PONTY, M. *O Filósofo e sua sombra*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

\_\_\_\_\_. *Signes*. Paris: Gallimard, 1960.

MILLS, C. Wright. *A Nova Classe Média*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. *The Professional Ideology of Social Pathologists*, *The American Journal of Sociology*. Vol. 4, EUA: Chicago Press, 1943.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia – MEC, 2002.

MORLINO, Leonardo. “Problemas y opciones en la comparación”. In: SARTORI, Giovanni & MORLINO, Leonardo (comp.). *La Comparación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza: 1994. pp. 29-49.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). *Cadernos PENESB*, Niterói: UFF, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLGUÍN, Rosa María. “Bloquean mujeres mazahuas planta Cutzamala”. In: *Noticieros Televisa*. TOLUCA, México: sep. 27, 2004.

OLIVEIRA, Djaci David, et. al. (Orgs). *A Cor do Medo: homicídio e relações raciais*. Brasília: Editora UnB, Goiânia: Editora UFG, 1998.

OLIVEIRA, Luciana de D. M. *Discursos Reguladores da Feminilidade no Pensamento Social Brasileiro*. 2004. 61 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, Especialização em



Estudos Comparados sobre as Américas - CEPPAC) – Universidade de Brasília / UnB. Brasília / DF. 2004.

\_\_\_\_\_. “Ação Afirmativa: Superando Desigualdades Raciais no Brasil”. In: SILVA, Marilena & GOMES, Uene José. *África, Afrodescendência e Educação*. Goiânia: Editora UCG, 2007.

OLIVEN, Ruben George. *A Antropologia de Grupos Urbanos*. Petrópolis / RJ: Editora Vozes, 1996.

ORTIZ, Renato. *Los Artifices de una Cultura Mundializada*. Bogotá: Fundación Social/Siglo del Hombre Editores, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAZ, Octavio. *O Labirinto da Solidão e Post-Scriptum*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

PIAGET, J. *Le Jugement Moral chez L'enfant*. Paris: PUF, 1992.

PINTO, Regina Pahim. “Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade”. *Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*. Fundação Carlos Chagas, n. 86, p. 25-28, ago. 1993.

POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da Etnicidade: Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PROUST, M. *Em Busca do Tempo Perdido*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

\_\_\_\_\_. *Contre Saint-Beuve*. Paris: Gallimard, Pléiade, 1971.

QUEZADA, Sergio Auayo. *México em Cifras*. México: SEP, 2003.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais* –

perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. *Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia*. São Paulo: Revista Novos Rumos, Nº 37, 2002.

RAMOS, Alcida Rita. “Nome pra que te quero”. In: \_\_\_\_\_. *Momórias Sanumá: Espaço e tempo em uma sociedade Yanomami*. São Paulo: Editora Marco Zero; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. *Alfabetismo e Atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos*. São Paulo/Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1998.

RODRIGUES, José Carlos. “Corpo ou corpos?”. In: \_\_\_\_\_. *Tabu do Corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROLNIK, Suely. “Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura”. In: LINS, Daniel (org). *Cultura e Subjetividade: saberes nômades*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

ROSA, Waldemir. *Homem Preto do Gueto: um estudo sobre a masculinidade no Rap brasileiro*. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia - Universidade de Brasília / UnB. Brasília / DF. 2006.

RUSSO, Mary J. *O Grotesco Feminino: risco, excesso e modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

SADER, Emir. *Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe*. Rio de Janeiro: Laboratório de Política Públicas / UERJ; Boitempo Editorial, 2006.

SANTOS, Boaventura S. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Hélio. “Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil”. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Milton. *Ética Enviesada da Sociedade Branca Desvia Enfrentamento do Problema Negro*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas*. 2007. 554 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade de Brasília / UnB. Brasília / DF. 2007.

SARTRE, J. P. *A Questão Judaica*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, s/d.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - SEP. *Semblanza Secundaria N° 16 “Cedros del Líbano”*. México: SEP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Plan de Estudios: educación básica. Secundaria*. México: SEP, 2006.

\_\_\_\_\_. *RIES – Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Secretaria de Educação Básica. México: SEP, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ley General de Educación*. México: SEP, 1993.

\_\_\_\_\_. *Diagnóstico Sobre las Escuelas Secundarias para Trabajadores*. México, SEP-DGES, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Material de Estudio: Antecedentes sobre las Reformas en la Escuela Secundaria*. Boletim N° 3, SEP, 1975.

\_\_\_\_\_. *Designación de las Escuelas*. México: SEP, 1944.

SEGATO, Rita Laura. *O Édipo Brasileiro: a dupla negação de gênero e raça*. Brasília, Dep. de Antropologia UnB. (Série Antropologia N° 400). 2006.

\_\_\_\_\_. *Raça é Signo*. Brasília, Dep. de Antropologia UnB. (Série Antropologia N° 372). 2005.

\_\_\_\_\_. *Alteridades Históricas / Identidades Políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global*. Brasília, Dep. de Antropologia UnB. (Série Antropologia N° 234). 1998.

SILVA, Cristhian Teófilo. *Borges, Belino e Bento: a fala ritual entre os Tapuios de Goiás*. São Paulo: Annablume, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. / Tomaz Tadeu da Silva (org); Stuart Hall; Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STUTZMAN, Ronald. “El mestizaje: an all-inclusive ideology of exclusion” In: \_\_\_\_\_ . *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. Urbana: University of Illinois Press, 1981.

TAYLOR, Charles. “Comparação, história e verdade”. In: \_\_\_\_\_ . *Argumentos Filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

TRAJANO, Wilson F. *Uma Experiência Singular de Crioulização*. Brasília: Universidade de Brasília, Série Antropologia 343, 2003.

TURNER, V.W. *Dramas, fields and metaphors: symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press, 1974.

VELÁZQUEZ, Bettina C. *Educación y Mujeres Indígenas*. Septiembre/ 2007. Material disponível no endereço eletrônico: < <http://www.ciesas.edu.mx> > Acessado em novembro/2007

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: NUNES, Edson (org). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *A Utopia Urbana: um estudo de Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

WAGNER, Helmut R. (org. e introdutor). *Fenomenologia e relações sociais*. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez; Campinas – SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. UnB, 1991.

WOORTMANN, Ellen F. *Comparação, Método Comparativo e Família*. Material disponível no endereço eletrônico: < <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/sala/sala.html> > Acessado em maio/2008.

ZIMBALIST, Michele Rosaldo & LAMPHERE, Louise. *A Mulher, A Cultura e A Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

### **Fontes eletrônicas**

< <http://www.sep.gob.mx> > acessado em novembro/2006, agosto/2007.

< <http://portal.mec.gov.br> > acessado em novembro/2006, setembro/2007.

< <http://www.inep.gov.br> > acessado em dezembro/2006, setembro/2007.

< <http://www.inegi.gob.mx> > acessado em agosto/2007, setembro/2007.

< [http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico\\_situac\\_indigena.html](http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/disgnostico_situac_indigena.html) > acessado em setembro/2007, outubro/2007.

< <http://www.dieese.org.br/esp/negro.xml> > acessado em fevereiro/2008, março/2008.

< <http://www.se.df.gov.br> > acessado em novembro/2007, março/2008, abril/2008.

< <http://www.ibge.gov.br> > acessado em dezembro/2006, fevereiro/2007, março/2008, abril/2008.

< <http://www.samambaia.df.gov.br> > acessado em março/2008, abril/2008.

< <http://www.riachofundo.df.gov.br/> > acessado em março/2008, abril/2008.

< <http://www.inea.gob.mx> > acessado em outubro/2007, abril/2008.

< <http://www.oitbrasil.org.br> > acessado em janeiro/2008, maio/2008.

< <http://www.ciesas.edu.mx> > acessado em novembro/2007, agosto/2008.

< <http://www.mnu.blogspot.com/> > acessado em outubro/2008.

< <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal4/analisis.pdf> > acessado em outubro/2008.

< [http://zapatuga.blogspot.com/2004\\_01\\_01\\_archive.html](http://zapatuga.blogspot.com/2004_01_01_archive.html) > acessado em outubro/2008.

## ANEXOS I – FOTOGRAFIAS

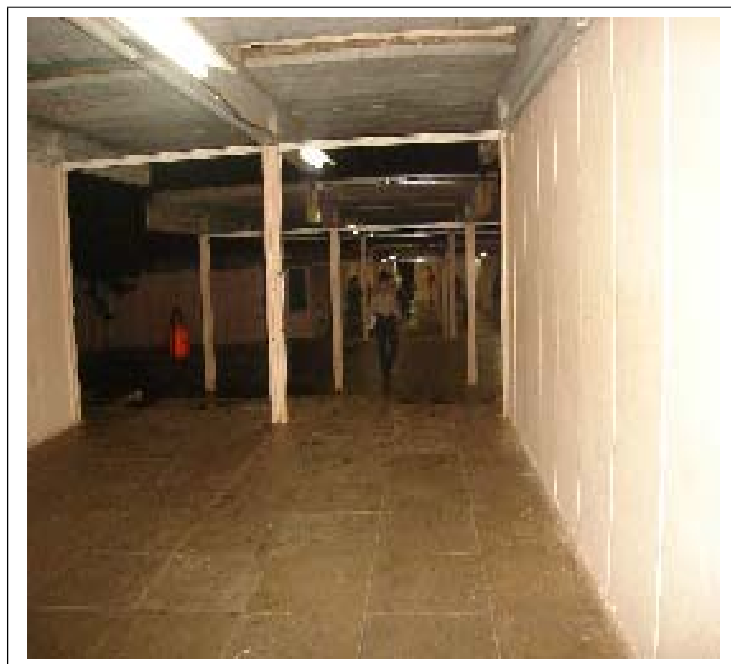


Foto 01: Centro de Ensino Fundamental Nº 404 de Samambaia / DF – Brasil.  
Janeiro de 2008 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 02: Sala de aula do Centro de Ensino Fundamental Nº 404 - Samambaia / DF – Br.  
Fevereiro de 2008 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 03: Centro de Ensino Fundamental N° 01 do Riacho Fundo / DF – Brasil.  
Março de 2008 – Foto: Divino Carlos Neves (Auxiliar de Secretaria do CEF N 01).



Foto 04: Sala de aula do Centro de Ensino Fundamental N° 01 - Riacho Fundo / DF–Br.  
Março de 2008 – Foto: Divino Carlos Neves (Auxiliar de Secretaria do CEF N 01).





Foto 05: Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B – Delegación Gustavo A. Madero DF – México. Agosto de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 06: Sala de aula da Escuela Secundaria para Trabajadores N° 38 B – Delegación Gustavo A. Madero – DF – México. Agosto de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 07: Escuela Secundaria para Trabajadores N° 16 Cedros del Líbano – Delegación Cuauhtémoc. DF – México. Agosto de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.

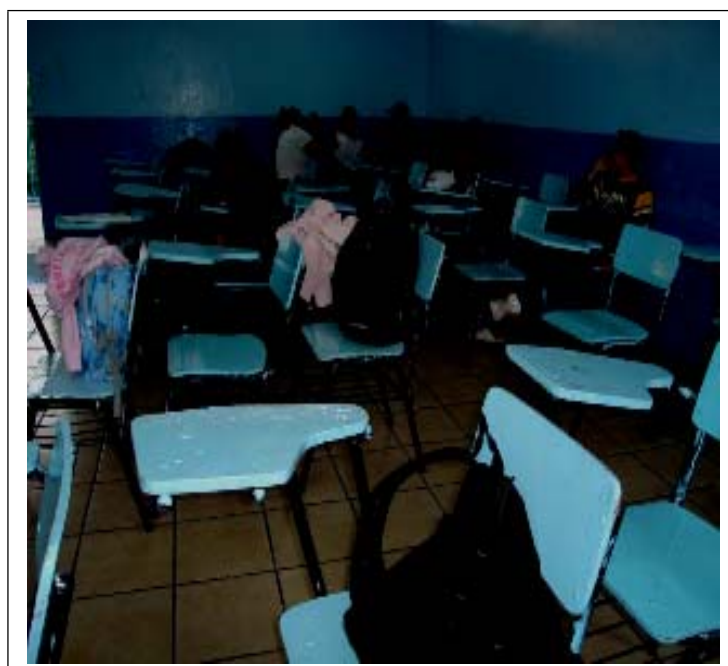


Foto 08: Sala de aula da Escola Secundaria para Trabalhadores N° 16 Cedros del Líbano – Delegación Cuauhtémoc – DF – México. Agosto de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 09: Alunas *P'urepechas* de Michoacán com seus *rebozos* tradicionais, naquele contexto sendo usados para se aquecerem do frio. México. Setembro de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 10: Dona Dionízia e sua mãe, em sua cozinha, ambas usando seus elegantes *rebozos*. Pueblo de Anguahuan / Michoacán – México. Setembro de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 11: Aglomerado *Triqui* na Delegação de *Iztapalapa* – DF – México.  
Agosto de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 12: Mulheres *Triquis* com suas vestimentas típicas – Praça Benito Juarez no Centro da Cidade do México. Os *rebozos* são utilizados naquele contexto para carregar suas crianças.  
Outubro de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.





Foto 13: Ainda, mulheres *Triquis* tipicamente vestidas – Praça Benito Juarez no Centro da Cidade do México. O comprimento dos vestidos que usam é maior de acordo com a idade das mulheres. Elas explicam esse fator alegando que escrevem sua própria história em seus vestidos. Desta forma, quanto mais velhas, mais histórias para contar. Outubro de 2007 –  
Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 14: Aula de inglês no Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia em que a professora Carla destaca que as alunas têm apresentado as melhores notas. DF – Brasil.  
Março de 2008 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 15: Juan Carlos (de cabeça baixa) fazendo as anotações citadas pelo professor de Matemática. DF – México. Novembro de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 16: Juan Carlos (em primeiro plano) com seus colegas de turma no momento do intervalo – *Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Líbano* – DF – México. Novembro de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.

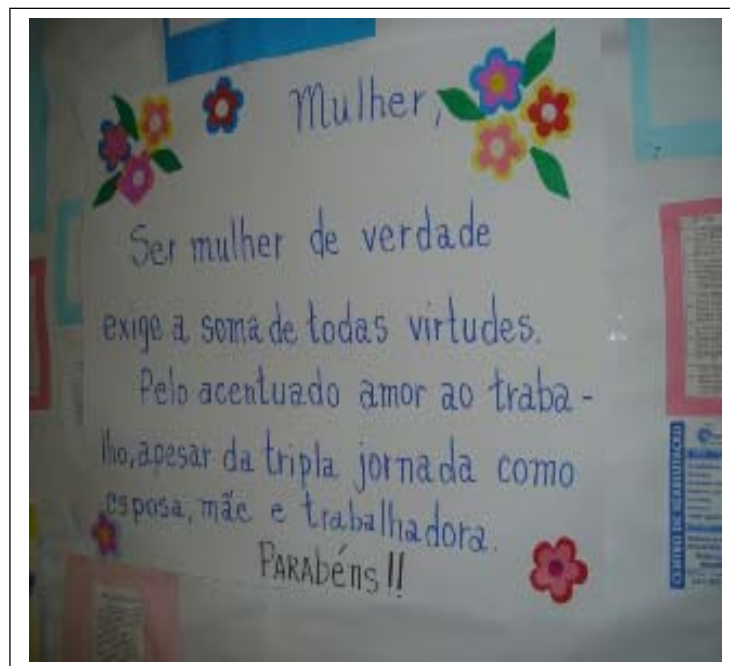


Foto 17: Trabalho desenvolvido por alunos e orientado pela professora Cláudia, exposto no mural do Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia / DF – Brasil.  
Março de 2008 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 18: Aluna mazahua Maura (em primeiro plano) em sala de aula da 1ª série da Escuela Secundaria para Trabajadores Cedros del Líbano de Tlatelolco / DF – México.  
Novembro de 2007 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 19: Maicon (de casaco vermelho, cobrindo o rosto) e parte de seu grupo no pátio da Escola. Foto conseguida antes de ser abordada e reprimida pelo grupo que me confundiu com policial e não ficou à vontade com minha presença na escola.

Março de 2008 – Foto: Luciana de Oliveira.



Foto 20: Grafite feito por Maicon que o revela a mim, e permite fotografá-lo, depois de conquistada sua confiança. Março de 2008 – Foto: Luciana de Oliveira.



## ANEXOS II – DOCUMENTOS

### INSTRUMENTO NÚMERO 01

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Sociais - ICS  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Projeto de Tese de Doutorado: **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos.**

Pesquisadora / Doutoranda: Luciana de Oliveira Dias Matos  
Orientador: Dr. Cristhian Teófilo da Silva  
Co-Orientador: Dr. Antonio Carrillo Avelar

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORES (DIRETORES, SUPERVISORES E/OU TRABALHADORES SOCIAIS) DA EJA E DA SECUNDÁRIA PARA TRABALHADORES**

Problema de pesquisa orientador da aplicação do instrumento de coleta de dados: Quais intersubjetividades orientam a constituição de identidades vinculadas a pertencimentos étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos?

1. Esta escola desenvolve algum projeto pedagógico voltado para a arte, cultura e diversidade? Qual? **(Se não, como atividades focadas nessa temática são trabalhadas na escola?).**
2. Como questões relacionadas ao pertencimento diferenciado dos alunos e alunas (seja ele étnico-racial ou de gênero) são trabalhadas nesta escola?
3. Qual a orientação da coordenação e como se dá o envolvimento dos professores na administração de possíveis conflitos acontecidos na escola envolvendo alunos e que indiquem posturas preconceituosas ou discriminatórias?

## **INSTRUMENTO NÚMERO 02**

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Sociais - ICS  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Projeto de Tese de Doutorado: **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos.**

Pesquisadora / Doutoranda: Luciana de Oliveira Dias Matos  
Orientador: Dr. Cristhian Teófilo da Silva  
Co-Orientador: Dr. Antonio Carrillo Avelar

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ÀS ESCOLAS**

Eixo orientador: Observar cuidadosamente se há na interação que acontece em toda a escola preferências ou preterimentos que apresentem recortes nos pertencimentos étnico-raciais e de gênero dos atores envolvidos.

Algumas questões orientadoras da observação no espaço escolar são:

1. Quais são as características que melhor definem a formação de pequenos grupos de alunos e alunas nos momentos de intervalo.
2. Como esses pequenos grupos movimentam, se localizam e se relacionam com outros grupos de características diferenciadas.
3. Há diferenciação na interação entre o corpo discente e o corpo administrativo e de apoio nos momentos de intervalo.
4. Como os professores e professoras interagem com os alunos e alunas em momentos externos à sala de aula.

## INSTRUMENTO NÚMERO 03

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Sociais - ICS  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Projeto de Tese de Doutorado: **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos.**

Pesquisadora / Doutoranda: Luciana de Oliveira Dias Matos

Orientador: Dr. Cristhian Teófilo da Silva

Co-Orientador: Dr. Antonio Carrillo Avelar

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ÀS SALAS DE AULA**

Eixo orientador: Observar cuidadosamente se há nas ações de professores e alunos, durante a interação em sala de aula, alguma diferenciação no tratamento que apresente como recorte os pertencimentos étnico-raciais e de gênero dos atores envolvidos.

Algumas questões orientadoras da observação em sala de aula são:

1. Há um perfil específico de alunos e alunas, segundo seu pertencimento étnico-racial e de gênero, eleitos pelos professores para a distribuição de afeto.
2. Há um perfil específico de alunos e alunas, segundo seu pertencimento étnico-racial e de gênero, eleitos pelos professores para a atribuição de tarefas.
3. Há entre os alunos e alunas algum que seja alvo de tratamento hostil, “brincadeiras” perversas ou tratamento diferenciado e estigmatizado. Destacando seu pertencimento étnico-racial e de gênero.
4. Há entre os alunos e alunas algum que seja alvo de preferências e que receba mais demonstrações de carinho ou admiração. Destacando seu pertencimento étnico-racial e de gênero.
5. Há, no material didático utilizado, elementos que indiquem tendências à constituição de identidades atribuídas e/ou ideologizadas, sejam elas étnico-raciais ou de gênero.

## INSTRUMENTO NÚMERO 04

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Sociais - ICS  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Projeto de Tese de Doutorado: **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos.**

Pesquisadora / Doutoranda: Luciana de Oliveira Dias Matos

Orientador: Dr. Cristhian Teófilo da Silva

Co-Orientador: Dr. Antonio Carrillo Avelar

### **ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ALUNOS**

(O grupo focal foi utilizado somente como forma de gerar uma proximidade inicial entre a pesquisadora e os pesquisados)

Problema de pesquisa orientador da aplicação do instrumento de coleta de dados: Quais intersubjetividades orientam a constituição de identidades vinculadas a pertencimentos étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos?

1. O que vocês mais gostam nesta escola? E do que não gostam?
2. Quais as “festas ou comemorações” que você mais gosta? Elas acontecem na escola?
3. Quais as atividades artísticas e culturas que vocês mais se envolvem na escola? Qual é o “dia de festa” que vocês mais gostam? Por quê?
4. Quais são seus heróis? E por quê? Eles são homenageados na escola em algum momento?
5. E música? Quais são as suas preferidas? Quais as que vocês não gostam? Por quê?
6. Falem sobre os apelidos? Vocês os têm? Vocês gostam deles? **(Verificar se há ligação entre o apelido e o pertencimento étnico-racial e de gênero).**
7. E seus colegas têm apelidos? Quais? Como eles reagem aos apelidos? **(Verificar se há ligação entre o apelido e o pertencimento étnico-racial e de gênero).**
8. Como a família de vocês se envolve com a escola?

## INSTRUMENTO NÚMERO 05

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Sociais - ICS  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Projeto de Tese de Doutorado: **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos.**

Pesquisadora / Doutoranda: Luciana de Oliveira Dias Matos  
Orientador: Dr. Cristhian Teófilo da Silva  
Co-Orientador: Dr. Antonio Carrillo Avelar

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

Problema de pesquisa orientador da aplicação do instrumento de coleta de dados: Quais intersubjetividades orientam a constituição de identidades vinculadas a pertencimentos étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos?

1. Você mora perto da escola? Que tipo de transporte utiliza para chegar até a escola?
2. O que você mais gosta nesta escola? E do que não gosta?
3. Quais as “festas ou comemorações” que você mais gosta? Elas acontecem na escola?
4. Quais as atividades artísticas e culturas que você mais se envolve na escola? Qual é o “dia de festa” que você mais gosta? Por quê?
5. Quais são seus heróis? E por quê? Eles são homenageados na escola?
6. E música? Quais são as suas preferidas? Quais as que você não gosta? Por quê?
7. Você tem apelidos? Quais? Você gosta? **(Verificar se há ligação entre o apelido e o pertencimento étnico-racial e de gênero).**
8. Como sua família se envolve com a escola?

## INSTRUMENTO NÚMERO 06

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Sociais - ICS  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Projeto de Tese de Doutorado: **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos.**

Pesquisadora / Doutoranda: Luciana de Oliveira Dias Matos  
Orientador: Dr. Cristhian Teófilo da Silva  
Co-Orientador: Dr. Antonio Carrillo Avelar

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Problema de pesquisa norteador da aplicação do instrumento de coleta de dados: Quais intersubjetividades orientam a constituição de identidades vinculadas a pertencimentos étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos?

1. A escola desenvolve algum projeto que apresente como tema central a diversidade étnico-racial? Fale sobre ele. **(Se a escola não desenvolve nenhum projeto):** Como é trabalhada a questão da diversidade étnico-racial nesta escola?
2. Como são trabalhadas questões associadas às relações de gênero nesta escola?
3. O material didático utilizado nesta escola apresenta possibilidades de discussões com os alunos sobre a diversidade étnico-racial e de gênero?
4. Como os alunos lidam com seus pertencimentos, sejam eles étnico-raciais ou de gênero, na interação estabelecida nos mais diversos ambientes do espaço escolar?
5. É possível notar diferenças de tratamento indicando preferências ou preterimentos de acordo com o pertencimento étnico-racial e de gênero nesta escola?
6. Acontecem (ou já aconteceram) discussões polêmicas em suas salas de aula que foram motivadas por conflitos relacionados ao pertencimento étnico-racial e de gênero? Relate. **(destacar a postura do professor enquanto mediador do processo).**