

APRESENTAÇÃO

O percurso até aqui...

(Vida familiar, formação e consciência social).

“[...] Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país” (REIS, 1993, p. 189).

Se pretendermos utilizar da memória para ajudar na escrita da história, podemos evocar o sociólogo francês Maurice Halbwachs para explicar que não há memória individual a não ser como parte da memória coletiva, ou seja, tudo se resume numa espécie de agregação envolvendo os grupos sociais.

Nesse sentido, as lembranças estão sujeitas a constantes mudanças e sofrem influências do grupo no qual o sujeito está inserido. Ou seja, conforme alerta Michael Pollak (1989, p. 315), o historiador deve encarar esse processo como um embate no processo de incorporação das memórias marginalizadas, silenciadas, pela afirmação, sobretudo, de uma identidade que por pertencer a uma minoria, encontra-se marginalizada. Essa matriz norteadora de Pollack acerca da memória está na definição de memória coletiva formulada por Maurice Halbwachs, que entende a memória como fenômeno individual - próprio de cada pessoa - porém, quando Pollak afirma que o ser não está isolado no mundo, sua teoria se aproxima e dialoga com a perspectiva de coletividade defendida por Halbwachs.

De acordo com os referenciais acima, faz-se necessário explicar que o percurso desta pesquisa foi perpassada pela memória de nossas experiências como criança negra em ambiente familiar e escolar, na carreira docente no Ensino Fundamental e como pai de família. Não objetivamos entrar nos pormenores das recordações, porém, nos propusemos visitar rapidamente determinadas passagens envolvendo o berço familiar, a infância, a juventude e a família construída no presente, convencidos de que as mesmas justificam e referendam nossa opção pela carreira de docente - pesquisador.

Memórias de infância

De forma vertiginosa e distante, lembramos que nossa família se deslocou do município de Palmital para Assis, ambos na região do Vale do Paranapanema, no Oeste Paulista, interior do estado de São Paulo.

O núcleo familiar, constituído por um casal de negros oriundos ele de Sussui - SP, ela de Rancharia - SP, que migrou da condição de pequenos proprietários de terra para trabalhadores assalariados, talvez por motivos de desavenças familiares, ou ainda pelo próprio problema no campo, oriundo da superação da economia cafeeira, e também pela inabilidade de ambos em construir a subsistência como colonos.

Na condição de filho caçula, só nos recordamos dos fatos já na cidade de Assis, no referente ao patrimônio, de que havia alguns bens como cavalo, automóvel utilitário (caminhonete) e pequeno capital que possibilitou aos nossos genitores adquirir um terreno 10x30, com dois imóveis, um ao fundo de madeira que nos abrigou de imediato, e uma construção de alvenaria edificada e coberta, faltando rebocar, colocar piso enfim, procedimentos de acabamento, o que foi o sonho paterno décadas, mas infelizmente só aconteceu com a indenização de seu próprio falecimento.

Nossa família de extensão pequena, quatro irmãs por parte de pai, e apenas um irmão por parte de mãe, este desaparecido desde a juventude dela, ao passo que nenhum de seus filhos o conheceu. Este tio, infelizmente, por conta de relações conflituosas não mantinha relações de proximidade com o resto da família, restando-nos apenas memórias de esporádicas visitas ocasionais. Os avós maternos nos são desconhecidos, e só conhecemos nossa avó paterna após uma longa procura realizada por parte de nosso pai, que a identificou na cidade de Ribeirão Pires, próxima à Capital Paulista, anos antes do falecimento de ambos, fato que nos possibilitou conhecer alguns primos, relação esta também não tão próxima.

Nossa orientação sempre fora religiosa - cristã e de tradição católica - porém houve sincretismo que permanece até nossos tempos com o umbanda, e recordamos de ocasiões em que toda a família frequentava terreiros, recebia passes, e chegamos a tocar atabaque, enquanto algumas irmãs postularam “desenvolver-se” para tornarem-se “guias”, mães de santo.

Nossa renda familiar sempre fora reduzida e de vida apertada, centrada nas diferentes profissões a que nosso pai se submetia como servente de pedreiro, motorista de caminhão de lixo, caminhão *munk* (guindaste para transporte de postes), e da luta de nossa mãe que fizera curso de cabeleireira, e ensaiou abrir seu próprio salão, atividade sem sucesso, e que posteriormente a obrigara a nos sustentar como empregada doméstica.

Apesar de erradicados na zona urbana, recordamos fortemente de nossas experiências na zona rural, como o plantio e cultivo de hortaliças, milho, cana-de-açúcar (com engenho para moer cana), mandioca e árvores frutíferas no quintal. Também possuíamos muitos animais domésticos.

Receosos de que suas sinas se tornassem também a de seus filhos, o núcleo familiar - sobretudo nossa mãe - sempre cobrou que seus filhos deveriam estudar, e recordamos ser para eles o estudo, depois da religião, o bem mais precioso que nos legariam. Nesse sentido, nenhum motivo poderia ser obstáculo para que fôssemos para a escola.

Do período escolar emergem lembranças das suntuosas e imponentes escolas em que estudamos, no primeiro e segundo graus. Eram escolas de dois andares, contendo quadras cobertas, algumas possuindo cursos profissionalizantes e laboratórios. Era com sacrifício que os progenitores de nossa família adquiriam os materiais e uniformes para os cinco filhos, e a prática usual era que os mais novos herdassem roupas, calçados, livros e outros materiais dos mais velhos.

Não havia greves, falta de professores, aprendíamos língua estrangeira num sistema avaliativo severo e competitivo, no qual apesar de muitos de nós trabalharmos para ajudar na renda, todos conseguiram sucesso e boas notas, porém, apenas o filho caçula logrou alcançar a educação superior e posteriormente à pós-graduação.

Construção e aceitação identitária

Todos os irmãos da família registram memórias de discriminação ou racismo em algum momento de suas vidas escolares, fato que prontamente levou os pais, ora a mãe, ora o pai, à escola para nos defenderem acerca dos direitos, da mesma forma quanto as nossas responsabilidades.

A fase da adolescência foi de certa forma apartada da família, posto que todos trabalhavam para prover o sustento mútuo. Tratou-se de um momento complicado e solitário para nós, porém, nossa participação na igreja católica abriu nossa visão para a existência de partidos políticos e movimentos sociais, pois vivemos intensamente o cotidiano social nas décadas de 80 e 90, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e Movimento Jovem ligado à Igreja Católica, cujas discussões e debates sob forma de subsídios para novenas de natal e guia para orações do terço em bairros, entre vizinhos, foram nos conduzindo a uma identificação com ideais socialistas de esquerda, simpatia pela causa do Partido dos Trabalhadores - PT, e a uma certeza: havia que estudar para superar as circunstâncias, conforme o filósofo Gasset (1967): “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim” (ORTEGA e GASSET, 1967).

Os princípios e padrões sociais herdados de uma família negra de poucas posses cunharam em nossa personalidade a capacidade de partilha, de resistência e de vontade transcendente de vencer por meio dos estudos, a todo o custo.

INTRODUÇÃO

Estudar o passado pode nos ajudar a observar o quanto diferentes práticas e manifestações culturais e políticas contribuíram para a organização dos negros no presente (SILVA, 2003, p. 232).

O objeto deste estudo envolve o processo de implantação da Lei 10.639/03 em Mato Grosso do Sul - 1999/2006, o qual se insere num tema que abarca o papel dos movimentos sociais nas múltiplas expressões das Instituições do Estado (aparato judiciário, secretarias de governo, câmaras municipais, exército, assembleias legislativas) e da sociedade civil (sindicatos, associações religiosas, partidos políticos, etc.). Essa temática permite discutir a construção da trajetória de luta do segmento negro brasileiro, considerando os limites de seus movimentos na sociedade, do nível de acesso à educação, em especial a popular, e do processo de conquista de seus direitos civis e políticos.

Partimos de um tema vivenciado no presente, mas que tem raízes no passado, o que significa que para esta operação historiográfica, procuramos caminhar entre dois níveis de temporalidades - presente e passado. Acerca da análise e da construção do discurso em torno do objeto, decidimos pela forma explicativa, a qual envolve o tempo e a forma de narrativa do fenômeno.

Essa preocupação nos levou às contribuições de Burke (1991, 1992, 2001, 2005), trazidas, sobretudo, no texto “Nova História”. Burke (1992, p. 13) salienta os contrapontos estabelecidos pela “Nova História” em relação à forma tradicional de se escrever a história. Para tanto o autor apresenta seis pontos distintos: o paradigma tradicional restringe-se à história política, onde a “Nova História” concebe noção de uma história total; a história tradicional pensa na história como narração dos grandes fatos, a “Nova História” preocupa-se em analisar as estruturas; a tradicional olha de cima, a nova, de cima, de baixo e de outros ângulos possíveis; documentos oficiais são os que interessam ao paradigma tradicional, o paradigma da “Nova História” aceita qualquer espécie de documento; o historiador tradicional explica por meio da vontade do indivíduo histórico, a “Nova História” preocupa-se com os movimentos sociais e tendências; e, finalmente, o paradigma tradicional considera a História uma ciência objetiva, o paradigma novo não crê na possibilidade de uma objetividade total.

Para a nossa escrita buscamos também as considerações de De Certeau na obra “A escrita da História”, realizada nos idos de 1975. Tivemos acesso a edição de 2007, publicada pela Editora Forense Universitária, com destaque para as páginas dedicadas à “operação historiográfica”, contida na obra “A escrita da História”.

São operações que vão desde a fabricação de um objeto, passam pela organização do tempo (temporalidade) e pelo trabalho de ocultação ou deturpação do sentido e alcançam a encenação de um relato. Com esse suporte referencial, procuramos construir nosso objeto e nosso discurso histórico ciente de que o passado não é apreendido plenamente, no que tange

às limitações dos métodos historiográficos, sejam eles vinculados ao presente, mas, com ênfase no que se refere ao lugar de onde fala o historiador.

Assim, entrevemos o desafio de desenvolver estudos a partir do referencial de Burke (1992) e De Certeau (1982), no sentido de participar da dinâmica de construção da história do movimento negro regional, além de discutir seus efeitos através da Lei 10.639 em 2003. Essa estratégia emerge do entendimento de que, o conhecimento histórico consiste em uma ferramenta indispensável para o debate acerca dos mecanismos legais, pedagógicos, administrativos e políticos, os quais foram utilizados pelos poderes constituídos e que acabaram subtraindo dos negros o direito ao acesso à educação regular e formal, e a participação social com equidade e igualdade.

Sem perder de vista as considerações de Burke (1992) e de De Certeau (1982) acerca da produção do historiador, recorreremos não apenas às obras de autores clássicos da historiografia, como também aos escritos acadêmicos (teses, dissertações, livros e artigos) e a outros materiais produzidos no atualidade, entre eles: projetos, panfletos, folders e comunicações em eventos científicos.

Com base nos estudos de Maria da Gloria Gonh, reunidos, por exemplo, nas obras “Teorias dos Movimentos Sociais - Paradigmas clássicos e contemporâneos” (1997) e “Movimentos Sociais e Educação” (1982), passamos a compreender que o conhecimento dos direitos de acesso aos bens e serviços públicos permite, não só uma nova postura dos sujeitos sociais, os quais podem transpor o caráter passivo e clientelista, mas também adquire o exercício contínuo de participação e reivindicação dentro dos movimentos sociais, aspecto que explica o seu caráter educativo.

Há que lançar, portanto um olhar para os escritos acerca dos movimentos sociais em sua dimensão educativa. Entre as referências indispensáveis destacamos as reflexões de Gohn (1992; 1997), a qual se refere ao potencial transformador dos movimentos sociais tanto no cenário político-econômico, como também nas relações diacrônicas, vividas cotidianamente pelos sujeitos sociais.

Uma contribuição dada por Gohn (1997, p. 251), refere-se ao estudo detido sobre o desenvolvimento dos diferentes paradigmas de análise dos movimentos sociais. Segundo a autora, este conceito emergiu na história das ciências sociais, com destaque para suas bases epistemológicas e o nível de aceitação dos mesmos em distintos países da América Latina, sobretudo no Brasil. Para Gohn (1997, p. 251):

“os movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos, pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil”.

Ao interpretar os movimentos sociais como “ações”, a autora estimula a valorização de seu caráter dinâmico. Com base nos escritos de Almeida (2009, p. 145), Gohn explica que estas “ações” são promovidas e sustentadas por atores sociais coletivos, abrindo caminhos para se refletir sobre eles em suas relações materiais cotidianas.

Almeida (2009, p. 145) também nos remete às análises de Rudé (1991, *apud* ALMEIDA, p. 145), traduzida na obra “A multidão na História”, concernente à produção do espaço onde se vislumbra os “rostos na multidão”:

“Rostos que existem num determinado tempo histórico, compartilhando determinadas formas de compreender o mundo e a própria existência; que se reúnem formando coletivos organizados em torno de objetivos comuns na intenção de promover ações orientadas para alcançá-los”.

Com estas considerações é possível entender que tanto as características dos atores sociais quanto os elementos que os unificam como grupos sociais, ajudam a explicar as necessidades e os anseios materiais ou simbólicos, a partir desse referencial coletivo.

Com essa perspectiva é possível discutir o processo de elaboração e programação da Lei 10.639 de 2003, considerando o papel dos movimentos sociais em sua totalidade histórica, como expressões das contradições materiais que experimentamos no presente, caracterizadas pela concentração de poder institucional no conjunto da sociedade civil.

As reflexões de Almeida (2009, p. 141-156), nos levaram a entender o papel das ações dos sujeitos históricos coletivos no âmbito da correlação de forças do conjunto da sociedade civil. Almeida (2009, p. 141-156) ressalta que estes atores “interferem na dinâmica social na medida em que revelam o conflito dos interesses entre classes antagônicas”. Ao fazê-lo, traz à tona a possibilidade do enfrentamento que pode converter-se no processo de democratização das relações sociais e de produção.

Seguindo as proposições de análises oferecidas por Gohn (1997) e Almeida (2009), acerca dos movimentos sociais, procuramos analisar historicamente o processo de implantação da Lei 10.639/03 em Mato Grosso do Sul - 1996/2006, como fruto do movimento negro na luta pela construção de uma educação antirracista e multicultural.

Ao longo da história brasileira, o negro esteve despojado dos direitos de cidadania, circunstanciado pelo passado escravista. Durante muito tempo foi mantido o discurso do comodismo do negro frente aos problemas sociais, erigindo-se assim o mito da apatia.

Segundo esse mito, a situação sufocante do negro ao invés de levá-lo à reação teria instaurado o abatimento e o forte conformismo pós - Abolição.

Porém, as análises históricas e sociológicas revelam que isso não ocorreu de fato, pois mesmo a superação ao escravismo deve ser visto como fruto da intensa reação do negro escravizado contra o cativo. Mas, sua luta contra o sistema escravista só se fortaleceu quando veio a ela se somar a ação do movimento abolicionista - radical e moderada - diante de uma configuração histórica do processo capitalista.

Em outros termos, as contradições internas da sociedade, verificadas a partir das determinações do capitalismo levaram às pressões em favor de mudanças nas relações de produção - transição do trabalho escravizado para o trabalho livre. Foi preciso eliminar a escravidão para criar as condições econômicas, culturais e sociais de expansão do chamado “progresso”.

O período pós - Abolição acentuou nos discursos políticos e acadêmicos o mito da democracia racial, mostrando o Brasil como o país da harmonia interétnicas e, portanto, a igualdade de oportunidades (escola, emprego e participação política), diferentemente de países como os EUA e a África do Sul, onde prevalecem conflitos abertos, instigados pelo ódio racial. No Brasil, os movimentos sociais têm buscado incessantemente soluções efetivas para a desigualdade étnica.

Considerando que o mito da “democracia racial” reproduzido amplamente desde a publicação da obra “Casa Grande & Senzala - Formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal” (2002), escrito por Gilberto Freyre, em 1933, o assunto ainda não se esgotou. A reprodução desses *mitos* continua intensa nos materiais didáticos utilizados nas escolas contemporâneas. Vozes contrárias ao mito da democracia racial são ecoadas pelas diversas manifestações de ativistas negros que têm elegido a educação como uma das áreas privilegiadas de atuação. Durante o processo de abertura política, por meio de fortes ações afirmativas contemporâneas, o movimento negro tem agido no sentido de denunciar o racismo no livro didático, buscando uma proposta mais ampla de alteração curricular.

Desde a década de 1960, a população negra já vinha sendo objeto de intensas reflexões por parte da intelectualidade em âmbito mundial, como se pode constatar no Programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Evidenciava-se ali a necessidade de centrar análises sobre a discriminação do negro e o mito da democracia racial no Brasil.

Florestan Fernandes (1960), Fernando Henrique Cardoso (1962) e Otávio Ianni (1966), destacaram-se entre os cientistas sociais com relevantes trabalhos advindos desse Programa, cuja investigação pautou-se no passado escravista e nas relações interétnicas no sudeste e sul brasileiro. Entre os críticos dos mitos da democracia racial estão intelectuais como Clóvis Moura (1981), Emília Viotti da Costa (1982; 1998), Florestan Fernandes (1964; 1986; 1988), Jacob Gorender (1990) e Mario Maestri (2005).

Além de tentar ampliar o leque de discussão sobre o racismo, os grupos da nova geração de pesquisadores vêm contestando o mito da democracia racial por meio da execução de pesquisas sobre discriminações, preconceitos, estereótipos raciais contra negros nos livros didáticos e paradidáticos, entre eles estão: Rosemberg e colaboradoras (1980), Pinto (1981; 1992; 1999), Negrão (1987; 1988; 1990) e Bazilli (1999).

Além disso, a produção brasileira sobre preconceitos étnico-raciais em livros didáticos, em particular, é bastante restrita. Segundo os estudos realizados por Fúlvia Rosemberg (2003); Chirley Bazilli (1999) e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2003), e por dados levantados pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) - envolvendo teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados - revelam que:

“[...] no período 1981-1998, se observou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro dos quais relacionados ao racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), para um total de mais de 8 mil títulos de teses e dissertações estocadas em sua base de dados. Silva (2002) encontrou apenas 44 referências sobre racismo em livros didáticos publicadas no período 1987-2000, pesquisando 24 bases de dados nacionais, sendo que muitas delas constituem textos diversos produzidos a partir de uma mesma pesquisa básica”(ROSEMBERG et al., 2003, p. 127).

Esse material envolvendo livro didático e relações étnicas raciais na educação revelam a limitação da produção acadêmica sobre o tema, aspecto ainda pouco significativo dentro processo de superação das desigualdades, da discriminação e do racismo (MUNAKATA, 1997; PINTO, 1981; 1987a; 1987b; 1992; 1997; 1999).

Mesmo tendo passado mais de 120 anos da Abolição da escravatura, o Brasil ainda sofre com a ideologia do branqueamento. Os dados estatísticos divulgados desde 2001 - pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA - evidenciam a existência de dois “Brasis”: um de brancos como sendo o único modelo de ser humano, de beleza e de *status*/poder, e o outro de negros, onde que se encontram os mais altos índices de miséria e pobreza, numa exclusão sistêmica muito bem estruturada.

Os negros conscientes de seu importante papel na construção do país, lutaram por mais de meio século para obterem o reconhecimento por meio da educação. Exemplo disso são as políticas de inclusão de negros e pardos nas Universidades (o que não é o suficiente), cuja conquista só tem sido alcançada por meio das pressões dos movimentos sociais.

A educação é sem dúvida, alvo da luta pela inclusão da população negra não só no ensino superior, mas em todas as etapas e modalidades de ensino, constituindo-se em uma das principais agendas de compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra o racismo. Acreditamos que a contribuição do segmento negro para o Brasil, bem como para sua cultura, não podem reter-se a uma lembrança do passado ou ao folclore brasileiros com heróis mitificados, porque é uma cultura viva e integrada à sociedade em seus diferentes setores. No entanto, quando esse assunto é levado para a educação, mais precisamente para a escola, observa-se o quanto foi essencial a regulamentação da Lei 10.639/2003, no sentido de promover sua divulgação e implantação.

A partir dessas considerações, decidimos centrar nossa análise sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03, no Brasil, e particularmente em Mato Grosso do Sul, concretizada por pressões dos movimentos sociais sobre as instituições públicas.

A promulgação e implantação da Lei 10.639/03, ao criar e incluir o ensino de História e Cultura da África e das populações negras brasileiras nas escolas - de ensino fundamental e médio de todo o país - sugeriu às unidades escolares a elaboração de vários projetos coletivos ou individuais sobre a temática. Com base nesse pressuposto, observamos a possibilidade de investigar práticas, resistências ou indiferenças das unidades escolares no que concerne à inserção do conteúdo de História da África nos currículos escolares.

A reflexão sobre a densidade demográfica mostra que metade da população negra de Mato Grosso do Sul constitui-se de negros e pardos. No entanto, frente às relações do poder, esse segmento étnico é marcado pela invisibilidade.

O ensino ainda carece de estratégias capazes de fazer a comunidade escolar a enfrentar a discriminação e o preconceito. A esse respeito são pertinentes as considerações realizadas por Cavalleiro (2000), na obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” acerca da escola como *locus* das onde se evidencia a discriminação e, onde as crianças negras tomam consciência do preconceito étnico-racial. Nessa obra, a autora afirma que os problemas ligados à exclusão e à discriminação do segmento negro ainda se verificam com grande frequência no contexto regional e local (CAVALLEIRO, 2000).

A escola segue como espaço das piadas, apelidos e gera na criança um forte sentimento de rejeição. É consenso entre os estudiosos do tema, a afirmação de que abandono

escolar e a dificuldade de aprendizagem de inúmeras crianças são explicados por problemas étnico-racial.

Nesse contexto, crianças afro-brasileiras, professores e outros segmentos constitutivos da escola, optam pelo silêncio, ou preferem desistir diante do racismo presente no interior da escola. No caso dos professores, a questão é explicada pela falta de material didático e de formação continuada. Reproduz-se assim o discurso da democracia racial, da cordialidade, da meritocracia pelo currículo nacional, cujas ações ignoram as contribuições culturais da etnia afro-brasileira, e também omitem o debate étnico-racial. Instaurado sem questionamentos no universo escolar, o estatuto da branquitude segue como verdadeiro fardo para as crianças oriundas do segmento negro.

Dessa forma, a Lei Federal 10.639/03 emergiu como instrumento a ser utilizado por docentes e gestores educacionais, no sentido de fazer alterar esse quadro e de criar condições ideais para que o segmento afro-brasileiro possa buscar novas formas de lutas, e assim assumir perante a sociedade sua identidade étnico-racial. Apenas dessa maneira esse segmento negro poderá superar medos, angústias e garantir de fato o sonhado espaço da cidadania.

O marco inicial de nossa pesquisa poderia ter sido ano de 1988, por este ser considerado um divisor de águas na história do negro no Brasil. A década do Centenário da Abolição foi assinalada pela efervescência de atos no sentido de exigir das instituições, programas capazes de preparar a sociedade para a cidadania e para a pluralidade étnico-racial. No entanto, optamos pelo recorte temporal que envolve o período de 1996 a 2006. Mas, nossa análise não exclui considerações sobre o contexto que envolvia a década dos anos de 1990, quando o país já lançava mãos de políticas de ação afirmativa no Brasil, embora estas fossem temas de intensos debates, muitos deles polêmicos, tanto por parte do movimento negro quanto por parte dos estudiosos do campo das relações sociais (SOUZA, 1997).

Em meados da década de 1995, o tema passou a constar na agenda política do governo Fernando Henrique Cardoso, quando foi instituído por decreto, em 20 de novembro de 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, por ocasião de uma manifestação em homenagem aos 300 anos de Zumbi dos Palmares. Essa iniciativa veio no bojo do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instaurado pela União no ano de 1996 (TELLES, 2003).

Optamos por estabelecer o ano de 1996 como marco inicial de nosso recorte, dada a importância da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - fruto do processo de mobilização e de lutas dos movimentos sociais – empreendidos, sobretudo, pelos profissionais da educação. A partir da publicação da referida Lei, especificamente no Artigo

87, § 4º até o fim da Década da Educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Na Lei 11.645/08, em seu parágrafo 2º, Artigo 26A, previu-se que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deviam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, aspecto que coroou a histórica luta e mobilização do movimento negro.

No ano de 1996 ocorreu, portanto, na esfera federal um conjunto de impulsos e ações, o qual foi programado com objetivo de combater o racismo, sendo um deles o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 1996), contendo tópicos especiais sobre educação, questões do negro e do indígena, entre outros (MEC, 2007). No mesmo ano, o Palácio do Planalto, por meio do Ministério da Justiça e do Itamaraty, subsidiou o seminário internacional, intitulado “Multiculturalismo e Racismo: o Papel da ‘Ação Afirmativa’ nos Estados Democráticos Contemporâneos”, evento este que ensejou a participação de inúmeros estudiosos do Brasil e de outros países, no sentido de elaborar políticas voltadas para o segmento negro (SOUZA, 1997).

Esse suporte referencial serviu para referendar a intensa mobilização que levou a participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban (ROSEMBERG, 2003, p. 138). Além disso, a iniciativa do governo FHC desencadeou o processo de organização da sociedade civil com objetivo de viabilizar políticas de ação afirmativa, traduzida nos projetos voltados para a educação e trabalho, custeado por fundações filantrópicas internacionais, ONGs, empresas, igrejas, etc. conforme as observações de Telles (2003), esboçadas na obra “Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica”. Expandiu-se também a demanda de órgãos estaduais e municipais voltados para a população negra.

A opção de 2006, como teto cronológico máximo da investigação refere-se a dois aspectos:

1. No plano nacional, é importante avaliar os três anos decorridos da promulgação da Lei Nº. 10.639 - de 09 de Janeiro de 2003 - nascida no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, da luta do Grupo Tez e seu militante petista Eurídio Ben-Hur Pereira. O fato do Estado de Estado de Mato Grosso do Sul ser dirigido por um governador oriundo do Partido dos Trabalhadores, daria as condições de monitorar a implantação da Lei 10.639/2003 em âmbito nacional e regional.

2. No plano regional, deve-se ao final da gestão do governo popular de José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), ocorrido em 2006, quando o mesmo procurou empreender um amplo programa de ações afirmativas focadas na educação e no trabalho para o estado de Mato Grosso do Sul. A partir daí, foram intensificados os Planos Estaduais de Educação do Governo “Zeca”, por meio dos Projetos “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (gestão 1999 - 2002), e do Projeto “Escola Inclusiva: espaço de cidadania” (gestão 2003 - 2006). Desenvolvidos como parte de uma proposta de construção do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, os referidos projetos visavam oferecer ao Estado o caráter transformador para a sociedade baseada na justiça social.

Dessas considerações cresceu nosso interesse de refletir o papel do Projeto “Escola Guaicurus: vivendo uma nova lição” (gestão 1999 – 2002), no processo de alinhamento do governo com os princípios e as metas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Estes princípios podem ser considerados como um dos primeiros passos para se executar a política de reparação e de rede de ações afirmativas na região. Todo o conteúdo do plano sugere a intenção do governo de reorientar ações de desvantagens e de marginalização historicamente impostas às minorias étnicas. No caso particular da cidade de Dourados, observa-se que passado quase uma década da promulgação da Lei 10.639/03, poucas instituições escolares levaram à prática, por meio de providências concretas, os preceitos regidos na legislação federal.

Procuramos arrolar os trabalhos acadêmicos que abordaram a Lei 10.639/2003, e que também tangenciaram os Planos Estaduais de Educação de Mato Grosso do Sul, para discutir a política de combate ao preconceito e a discriminação racial, como reflexo do PNDH/1996. Desse levantamento é possível destacar Conceição (2003); Valente (2005); Boni (2007); Aranda, (2007); Bom (2007); Roiz (2008); Magalhães (2009); entre outros.

A necessidade de verificar o processo de funcionamento e o cotidiano dos agentes escolares, a partir da implantação dos Planos Educacionais do Estado e da implantação da Lei 10.639/2003, nos levou a desenvolver a pesquisa com a ambição de oferecer dados sobre o passado remoto do negro e discutir parte de seu passado recente (décadas de 1990-2000).

A particularidade desse espaço regional que elegemos para nossa análise salta aos olhos do pesquisador, pois na cidade de Dourados, com cerca de 200 mil habitantes e 70 anos de fundação, observa-se que a organização do movimento negro na região encontra-se ainda em construção, se comparado ao nível de participação observado na cidade de Campo Grande, ou em outras cidades sul mato-grossenses. Além disso, vemos a necessidade de realizar

estudos que contemplem instituições localizadas em espaços não tradicionalmente estudados, onde o segmento negro ainda continua quase “sem voz” no cenário educacional brasileiro.

À esteira dessa abordagem, observamos a necessidade de - com base em André Chervel (1990) - estudar a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, como parte da cultura escolar que o Brasil passou a ter com o advento da referida Lei. O artigo 26º que foi acrescido à Lei 9.394/96, indica a inclusão de novos conteúdos, porém resguarda a autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor projetos pedagógicos.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação - “CNE/CP” 003/2004:

cabe aos sistemas de ensino, às mantenedoras, a coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores o estabelecimento dos conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Importa entender o parágrafo 2º, Art. 26-A, Lei 9.394/1996, qual seja, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”.

Os pressupostos levantados acerca do tema geraram um conjunto de pontos a serem problematizados, os quais procuramos aglutinar em três partes envolvendo: 1) o processo de implantação da lei 10.639/03 no país, e particularmente em Mato Grosso do Sul; 2) a organização da sociedade civil buscando a implementação de políticas de ação afirmativa por meio dos planos educacionais; e 3) a obrigatoriedade de se criar no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura afro-brasileira, com foco para a História da África.

No que se refere ao processo de implantação da Lei 10.639/03 e seu alcance em Mato Grosso do Sul, eixo central de nossa discussão, impõe-se algumas questões: Já existe um corpo docente preparado para desenvolvê-la no cotidiano escolar sul mato-grossense, passado quase uma década da obrigatoriedade do ensino da história do negro na educação básica e fundamental? Qual a formação de quem está ensinando? O governo estadual previu alguma estratégia para formação dos professores? Quais? Quais as diretrizes do governo que indicam os conteúdos mínimos? Em que medida a Lei contribuiu para a construção da autoestima, da cidadania e da identidade de jovens e crianças negras? Como está sendo ensinada a história do negro nas escolas? É possível avaliar se o que está sendo ensinado nos bancos escolares refere-se a uma África despida de estereótipos?

No que se refere aos planos educacionais implementados em Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1999-2006 como parte do processo de combate ao Racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância, é possível fazer as seguintes indagações: a) com que

frequência os professores tem reforçado a crença de que os alunos pobres e negros estão naturalmente fadados ao fracasso, numa espécie de ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros? Em que medida o discurso e a prática de ações multiculturais tem promovido a igualdade entre as crianças de diferentes etnias? Os livros didáticos adotados seguem ignorando o papel do negro na história humana? Em que medida as instituições escolares e docentes estão dispostas a buscar material de apoio que os auxilie a enfrentar o preconceito e a discriminação no interior das escolas? Pode-se afirmar que escola sul mato-grossense está cumprindo a exigência da Lei de ensinar a História da África e com o combate ao racismo? Como se materializa as estratégias de luta utilizadas pelas escolas no sentido de auxiliar significativamente para a formação da identidade racial?

No que concerne à obrigatoriedade de inserir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura afro-brasileira” podemos tecer os seguintes questionamentos: Se a história do negro inclui parte da história da África, a história da escravidão e da Abolição, o que está sendo ensinado? E quanto aos materiais que estão sendo utilizados atualmente nas escolas? Já existe um manual didático criado para atender as imposições da Lei? Qual a concepção de conhecimento acerca do segmento negro da escola sul mato-grossense, especialmente a douradense? A comunidade escolar já vislumbra uma concepção acerca das diferenças culturais? Dessa comunidade, quem precisa ser educado, o aluno, o professor, a família do aluno? Houve alteração na concepção de professor de história, com o advento da Lei? Existe evidências concretas do nível de exclusão do negro no cenário escolar? Que representações da África são possíveis perceber no trabalho dos professores?

São questões que nos levaram a realizar um criterioso balanço historiográfico e vasto arrolamento de fontes documentais envolvendo leis, artigos constitucionais, decretos, estatutos, com atenção nas orientações traduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além de outros documentos oficiais, alterados após a Lei 10.639/03, sancionada em 9 de novembro de 2003. Além desta documentação oficial, lançamos mão de preciosas fontes como panfletos, separatas, suplementos jornalísticos e papéis avulsos, produzidos por entidades ou núcleos de defesa do negro ou por iniciativas isoladas.

Justifica-se, portanto, a investigação à medida que temos a intenção de contribuir para a construção da história da cultura material da educação, no caso específico do segmento negro. A intenção foi também contribuir com o estudo do processo de consolidação de antigas aspirações do segmento negro por uma educação multicultural, com a conquista plena da democracia brasileira. Esperamos ainda, que os resultados de nossa investigação possam apoiar igualmente, trabalhos de Pós-Graduação já em desenvolvimento, ou a ser desenvolvido

nos programas de Pós-Graduação em Educação - na linha de História da Educação, memória e sociedade na Universidade Federal da Grande Dourados - e em outras Universidades que por ventura queiram dar continuidade ao processo de pesquisa em história educacional, considerando a diversidade cultural.

Em termos gerais, procuramos analisar o papel dos movimentos sociais, especificamente à trajetória de luta do segmento negro brasileiro na conquista de seus direitos civis e políticos. Essa intenção abrange a análise do processo de implantação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras em geral, e de Mato Grosso do Sul, em particular, com recorte temporal que vai do ano de 1996 a 2006. Nessa direção, pretendemos perscrutar a cultura escolar que emergiu a partir da implantação e funcionamento da referida lei.

Quanto aos objetivos específicos buscamos:

a) Analisar o processo de implantação da Lei 10.639/03, no Brasil, e particularmente em Mato Grosso do Sul, concretizada a partir das pressões dos movimentos sociais sobre as instituições públicas.

b) Discutir em que medida os Projetos “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (gestão 1996-2002) e do “Projeto Escola Inclusiva: espaço de cidadania” (gestão 2003-2006), podem ter contribuído para atender as diretrizes e bases da educação nacional, e assim, incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”

c) Identificar no caso particular da cidade de Dourados, as razões que, depois de quase uma década da promulgação da Lei 10.639/03, poucas instituições escolares procederam à implantação da legislação federal.

Com essa estratégia de ação desenvolvemos a presente proposta por meio da investigação histórica, utilizando-se de documentos e bibliografias, a partir da definição dos fatos e fenômenos sociais, políticos e seus encadeamentos necessários. Entretanto, essa abordagem essencialmente histórica do processo educacional, focado na Lei 10.639/2003, ocorreu com um dinâmico diálogo apoiado especialmente nos campos de conhecimento da educação e da ciência política.

Foram realizadas pesquisas qualitativas, como a coleta de depoimentos orais, acerca das relações étnicas e educação, memórias escolares, história das populações afro-brasileiras; memória e identidade de estudantes negros. Quanto à pesquisa documental realizamos análise dos projetos ligados à Lei 10.639/03 e 11.645/08, vinculados às instituições estudadas, bem como dados sobre o quadro dos educandos afro-brasileiros e sua proporção em relação ao sistema escolar de Mato Grosso do Sul.

A proximidade com as secretarias estadual, municipal e das escolas renderam novas amizades, convites para palestras ligadas à temática, o que nos oportunizou o debate com professores e alunos das redes não privadas. Fizemos contato e ganhamos a confiança de antigas lideranças e militantes do presente ligados ao movimento negro, o que nos possibilitou entrevistar personagens diretamente envolvidas com a história desse segmento. Para a pesquisa qualitativa lançamos mãos de formulários investigatórios e questionários, bem como a aplicação de entrevistas, coleta de depoimentos orais junto a uma amostragem de alunos, professores, gestores.

Nos questionários foram elaboradas questões básicas sobre o conhecimento dos sujeitos acerca da realidade de uma instituição escolar que de fato, tenha implantado a Lei 10.639/03. Os mesmos se fizeram acompanhar de uma carta de apresentação da pesquisa, referendada pela orientadora e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Nela apresentamos os objetivos, a delimitação do tema e o seu desenvolvimento. Das reflexões sobre ações políticas e as organizações sociais pontuamos considerações ou apreensões não conclusivas, na generalidade da problemática.

Procedemos à entrevista com cinco pessoas, que cordialmente autorizaram a gravação e transcrição dos depoimentos e citação de seus nomes no trabalho por meio da Carta de Cessão de Uso. Os depoimentos e entrevistas foram decisivos para a nossa compreensão acerca do descompasso de atuações entre o segmento negro de Campo Grande e Dourados, apesar dos aspectos favoráveis como, o alinhamento político do Partido dos Trabalhadores e os espaços abertos e conquistados pelo Grupo Tez-Trabalho e Estudos Zumbi, de acordo com o recorte temporal.

Foram as preocupações aqui delineadas que deram origem ao tema: “Movimentos sociais e educação: análise histórica sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 em Mato Grosso do Sul - 1996/2006”. Para atingir os objetivos propostos, procuramos estruturar o texto em três capítulos encadeados. No primeiro capítulo, intitulado “Considerações historiográficas” - procuramos proceder a uma cuidadosa pesquisa bibliográfica acerca dos trabalhos acadêmicos, publicados sobre a participação do negro nos processos de construção da sociedade, sobretudo nos momentos decisivos da vida política brasileira. Procuramos também estabelecer aqui a discussão do objeto quanto à abordagem historiográfica e, quanto ao uso das fontes históricas. Focamos a análise nos autores e respectivas obras, em cujas abordagens referiram-se aos movimentos sociais, ao nível de organização do segmento negro em âmbito nacional e regional, ao contexto em que se desenvolveu a Lei 10.639/03, com

destaque para o papel do movimento negro e seus efeitos no campo da educação e no ordenamento curricular brasileiro.

No segundo capítulo, sob o título “O Projeto Guaicuru e a Construção da Escola Cidadã” - analisamos os efeitos e a materialidade das políticas educacionais colocadas em curso pelo chamado “Governo Popular” e seus efeitos sociais. Nessa perspectiva, analisamos o processo de elaboração e implantação da Lei 10.639/03, considerando o papel dos movimentos sociais, e especialmente, do Grupo TEZ em sua totalidade histórica, como expressões das contradições materiais que experimentamos no presente, caracterizadas pela concentração de poder institucional no conjunto da sociedade civil.

Finalmente, no terceiro capítulo intitulado “O Alcance da Lei 10.639/2003 em Dourados, MS” - foi dado o enfoque ao papel da educação multicultural e seu alcance na cidade de Dourados (MS), quanto à valorização das identidades e na luta pela consolidação da democracia brasileira, ao mesmo tempo em que se opera uma análise acerca das influências das organizações do Movimento Negro de Campo Grande, junto às organizações do mesmo caso particular de Dourados.

CAPÍTULO I

Considerações Historiográficas

Lembrar e Conhecer são verbos que devem ser conjugados sempre que se falar em África [e passado escravista]. [...] todos os brasileiros têm o imperioso dever de não ocultar o passado, pois, através das palavras de Ibrahima Baba Kaké, sabemos que o esquecimento é um crime – e dos maiores – contra a humanidade”. (PRIORE; VENÂNCIO, 2004).

Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país. (REIS, 1993).

1. Considerações iniciais

Este capítulo foi destinado a analisar a produção acadêmica que se empenhou em refletir o nível de participação do negro nos processos de construção da sociedade brasileira. A atuação coletiva permitiu que esse segmento trilhasse caminhos tortuosos, embora significativos, rumo à inclusão social, principalmente nos momentos decisivos da vida política brasileira.

Um deles ocorreu, segundo Brazil (2005), durante o processo da Abolição, no século XIX, como “fruto da luta dos escravos conjugada à ação abolicionista, os quais não deram trégua à reação conservadora dos fazendeiros que continuavam arraigados à propriedade servil, mesmo frente ao contexto de transformação capitalista”. Outro momento decisivo ocorreu com a elaboração da Constituição Federal de 1988, no qual o segmento negro lutou para impor seu papel social e reforçar sua concepção de cidadania, exigindo educação, saúde, moradia, enfim, vivência plena de seus direitos. Procuramos refletir sobre os mitos surgidos na história do Brasil, responsáveis pela construção de imagens e narrativas estereotipada ou apologéticas que vieram comprometer a auto-estima do segmento afro-brasileiro, ainda nos dias atuais.

O negro lutou na perspectiva de que o Estado garantisse esses direitos nas mais diferentes instâncias, como por exemplo, nos preceitos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Anos mais tarde, esse mesmo segmento exigiu, por meio de lideranças, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ampliasse ainda mais a esfera de participação e cidadania.

Importa para esta análise, destacar o material empírico utilizado, envolvendo diferentes leis educacionais (4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96), artigos constitucionais, decretos, estatutos, sobretudo as orientações traduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), além de outros documentos oficiais, alterados após a Lei 10.639/03 de 9 de novembro de 2003. Além desta documentação oficial, refletimos preciosas fontes históricas como panfletos, separatas, suplementos jornalísticos e papéis avulsos. São materiais produzidos por entidades ou núcleos de defesa do negro ou por iniciativas, envolvendo os Cadernos da Constituinte Escolar de Mato Grosso do Sul, os Cadernos da Escola Guaicuru, e toda a materialidade de materiais pedagógica elaborada pela SED/MS dentro do recorte temporal.

Lançamos mãos da legislação educacional brasileira a partir de 1988, e sobre a luta pela superação das desigualdades, da discriminação e do racismo pela educação. Para abordar a Lei 10.639/2003 tomamos como base, as reflexões realizadas por Munanga (2002; 2003; 2005), entre outros estudiosos do tema.

1.1 A Produção Acadêmica Nacional acerca da temática

No ano do Centenário da Abolição, em 1988, Zilá Bernd trouxe a lume o livro “O que é Negritude”, parte da Coleção Primeiros Passos (Editora Brasiliense), oferecendo uma importante contribuição sobre a situação do negro na sociedade brasileira pós-abolição e, sobretudo, uma reflexão sobre os movimentos de tomada de consciência do que significa “ser negro”.

Esses movimentos se verificaram em quase todas as regiões do mundo, e sua repercussão no Brasil levou ao processo de conscientização que ficou conhecido pelo nome de “Negritude”. Para Bernd, a Negritude foi basicamente um movimento que teve início após a Segunda Guerra Mundial, e se ampliou na década de 1960, com o objetivo de provocar uma ruptura com um padrão cultural imposto pelo colonizador e, para a libertação dos colonos africanos. O movimento se internalizou e alcançou adeptos em países do chamado “Terceiro Mundo”, como o Brasil, por exemplo.

A partir daí, ocorreu uma revalorização de outras culturas, como as de origem africana e indígena, que resistiram à assimilação cultural exógena: “Foi, portanto, a partir da esfera cultural que a ação subversora do movimento se propagou para as esferas econômica, social e política” (BERND, 1988, p. 55).

Embora o discurso da Negritude tenha sido superado com os desdobramentos que se seguiram à fase combativa do movimento - que não cabe aqui discussão - hoje ocorre uma busca de construção e de consolidação da identidade negra como herança daquele movimento:

“[...] Entendida como um processo dinâmico e não como um alvo estático a ser atingido, a busca de identidade não se esgotou com o movimento que representou a culminância: a Negritude. Ao contrário, possibilitou a eclosão de uma postura autônoma dos intelectuais e a maturação de uma literatura negra. Em resumo: a Negritude como tomada de consciência propiciou a emergência de um discurso literário por excelência da manifestação do ‘eu’-que-se-quer-negro” (BERND, 1988, p. 55).

Estudiosos da área das humanidades, entre os quais - antropólogos, historiadores e cientistas sociais - como Gilberto Freyre (1933; 1936), Sérgio Buarque de Holanda (1969),

Fernando de Azevedo (1943; 1958), Florestan Fernandes (1960, 1964), Darcy Ribeiro (1975; 1985; 1995), Alfredo Bosi (1992) e Renato Ortiz (1992, 1994), se preocuparam em definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões. Todos, em que pese às diferentes posições político-ideológicas ou corrente de pensamento histórico, concordam que a característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, resultado de nosso processo histórico-social e das dimensões continentais de nosso território.

Na avaliação do pesquisador social Fernandes (2005, p. 379), apesar do fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, e da notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda está aprendendo a conviver com essa realidade e, por conseguinte, está buscando uma forma melhor de trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos na sua grande maioria, de negros e mestiços.

De acordo com o artigo de Amador de Deus (2000), professora da Universidade Federal do Pará, fundadora do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará - CEDENPA, o pensamento abolicionista nasceu do liberalismo europeu do século XIX, que no Brasil, surgiu como resultado de tendências desprovidas de qualquer mudança econômica profunda. Mesmo assim, as ideias abolicionistas permearam o debate dos políticos liberais, dos intelectuais e da classe média emergente do Império brasileiro. Desde 1824, ano da promulgação da primeira Constituição do Império, vozes isoladas já clamavam pela Abolição, entre elas, a mais famosa foi a de José Bonifácio, ministro de Dom Pedro I, em 1825.

Por outro lado, os defensores do trabalho escravizado, inculcavam no conjunto da sociedade o conceito de que o negro era um segmento inferior em essência, e que a condição de “escravo” lhe era natural. Esse racionalismo inventado pela ordem escravista brasileira, para explicar o instituto da escravidão forjava a imagem do negro como segmento “naturalmente” fadado à servidão. Ao mesmo tempo, construiu-se no país o mito da passividade do negro brasileiro frente ao cativo, visão esta equivocada e amplamente disseminada pela sociedade, presente ainda até hoje presente em muitos livros e manuais escolares (AMADOR, 2000, p. 1).

O artigo “Negras imagens”, escrito por Schwarz (1995, p. 5), ao Jornal A Folha de São Paulo, também aponta o final do século XIX como um momento de inquietação acerca da identidade nacional, com base em dois autores que se lembram dos negros como parte da nação: o médico e etnólogo Raimundo Nina Rodrigues (1962) - o qual foi professor da

Faculdade de Medicina da Bahia e crítico literário - e o professor político Silvio Romero (1914) da Escola de Direito do Recife.

Rodrigues (1932), na obra “Os Africanos no Brasil” foi o primeiro autor a se preocupar em catalogar as várias nações africanas que vieram ao Brasil. Este autor passou vida atormentado pelo que chamou de “o problema negro”, ou seja, pela nossa falta de “uniformidade étnica” e fraqueza biológica, mesmo sendo mulato.

O crítico literário Romero (1911), referia-se ao negro não só como uma máquina econômica, mas antes de tudo malgrado de sua ignorância, um objeto de ciência. Assim, o negro viraria tema de estudos acadêmicos, que em geral, oscilavam entre, de um lado reconhecer o caráter singular deste país miscigenado, e de outro, divulgar as conclusões pessimistas dos mestres europeus que não viam futuro “em um país de raças mistas”.

Schwarz (1995, p.5) relata que Romero defendia em 1888, a idéia de que o mestiço era a nação em formação, e concluía que “somos um país mestiço, se não no sangue ao menos na alma (...)”. A autora lembra que, apesar de se dizer um “simpatizante das populações negras”, Romero defendeu posições radicais ao afirmar que “a igualdade de direito era uma utopia. Os homens nascem diferentes, portanto os códigos penais também diversos deveriam ser adaptados aos direitos graus de evolução”.

De acordo com as reflexões de Schwarz (1995 p. 5), até aqueles que se diziam simpatizantes à causa do negro são contraditórios, pois abordam o tema, mas se colocam sempre num patamar acima do negro, ou seja, segundo Romero (1911), homens diferentes, direitos diferentes. Para Schwarz (1995, p. 5), “[...] objeto de análise, objeto de raça e de sua condição, aos negros neste contexto intelectual, não cabia qualquer local para a autoafirmação”.

O artigo escrito por Alonso (1995, p. 5) diz que, calcada nas teorias científicas do século XIX, uma geração de jovens intelectuais de fins do Segundo Reinado Brasileiro, período na história do Brasil que compreende 58 anos, e é organizado em:

a) o período regencial (1831-1840);

b) Império do Brasil (1822-1889) - iniciou em 23 de julho de 1840, com a declaração de maioria de D. Pedro II, e teve o seu término em 15 de novembro de 1889, quando a monarquia constitucional parlamentarista vigente foi derrubada pela Proclamação da República Brasileira. Caso se considere apenas o governo pessoal de D. Pedro II (1840-1889), compreende 49 anos de duração. Nesse período vigorava a crença numa hierarquia biológica entre as raças. Por muito tempo, tendo por base o determinismo biológico, essa era a

explicação dada ao atraso brasileiro, já que o negro estava na base dessa fadada hierarquia racial.

Num artigo publicado em 2008 pela Revista Brasileira de Educação, sob o título “Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”, Petrônio Domingues discorreu sobre as primeiras décadas depois da Abolição da escravatura, em 1888, e da proclamação da República, em 1889. Para o historiador, os referidos acontecimentos foram decisivos para o futuro da população negra no Brasil. Entretanto, apenas com a Lei Áurea conseguiu-se “o reconhecimento legal de algo que já existia de fato”.

O valor real e simbólico dessa Lei não deve ser menosprezado, pois ancorado nas reflexões de George Reid Andrews (1991), um analista do fenômeno, Domingues (2008) afirma que a Abolição representou ‘uma vitória do povo’ e poderíamos acrescentar uma conquista dos negros livres e escravos. Talvez tenha sido uma das primeiras expressões de democracia da história do país (DOMINGUES, 2008, p. 517).

Em importante artigo intitulado “Raiou a Alvorada: Intelectuais negros e imprensa, Pelotas” (1907-1957), publicado em Pelotas (RS) em 2003, o pesquisador José Antonio dos Santos (2003), ressaltou a figura do militante negro José Correia Leite, nas lutas empreendidas pelas populações negras no Brasil. Nascido em São Paulo, no início do século XX, contou com ajuda do jornalista negro Jayme de Aguiar, desempenhando significativo papel no processo de luta do negro contra o preconceito. Ambos fundaram o jornal “O Clarim”, posteriormente renomeado para “O Clarim d’Alvorada”, com o objetivo de manter o segmento negro mais bem informado acerca de seu papel na sociedade.

De fato havia certa consciência da força da comunidade negra quanto aos seus direitos civis e políticos, mas também não se ignorava os limites do poder judiciário brasileiro, desde as primeiras mobilizações realizadas pelos jornais no final da década de 1920, conforme evidencia o fragmento esboçado no jornal da imprensa negra “Clarim da Alvorada”.

Entre os anos de 1945 e 1960, José Correia Leite ajudou fundar a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) e a editar o jornal Alvorada, sediado em São Paulo. A ANB foi extinta em 1948. Mas em 1956, com a criação da Associação Cultural do Negro, Correia Leite atuou intensamente até o ano de 1965. Nesses anos, também ajudou na elaboração da Revista *Níger*, na cidade de São Paulo (1960), na qual assumiu a função de presidente do Conselho Deliberativo até 1965. Nesse veículo de publicação periódica, Correia Leite dialogava com pesquisadores comprometidos com a causa racial, reunindo depoimentos e material bibliográfico para diversos trabalhos sociológicos.

Segundo o pesquisador José Antonio dos Santos, a vida do artista negro José Correia Leite foi escrita por iniciativa do intelectual Luiz Silva Cuti, intitulada *E disse o velho militante José Correia Leite*. Santos salienta que nessa obra em homenagem a José Correia Leite consta sua trajetória de vida, tanto no que se refere ao trabalho, como na dedicação e luta em favor da causa negra no país. Leite faleceu em 27 de fevereiro de 1989, em São Paulo, aos 88 anos de idade.

Destacou-se também o “Jornal Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro”, sediado na cidade do Rio de Janeiro, importante meio de comunicação da imprensa negra, publicado pelo Teatro Experimental do Negro, entre 1948 a 1950. Esse material jornalístico, de propaganda e de denúncia representa uma importante fonte de pesquisa acerca da luta do segmento afro-brasileiro, além de seu caráter informativo e educativo.

Há que se destacar também, o papel de outros periódicos no processo de luta do negro ao longo desse período. Domingues (2007, p. 110), elencou a imprensa de São Paulo, representada pelo: *Jornal Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960); já em Curitiba destacou: o jornal *União* (1947); no Rio de Janeiro, o *Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952), para citar alguns exemplos.

1.2 Os movimentos sociais e sua dinâmica

As mudanças históricas e a constante transformação da sociedade têm demonstrado a valorização da história, da organização e mobilização dos movimentos sociais, cujos registros de diversos momentos e acontecimentos marcaram grupos sociais, tornando dessa forma, esses registros como um patrimônio histórico-cultural. Na atualidade, não são poucos os trabalhos acadêmicos que atestam as mais variadas histórias de mobilização, organização, resistência, de memórias, e em especial, no caso desta pesquisa, de maneira particular, a questão étnica, constituída por registros bibliográficos, documentações oficiais acerca da marcha história do segmento afro-brasileiro denominado Movimento Negro.

O antropólogo africano Munanga (2003), naturalizado brasileiro, hoje professor do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), defende que a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que, começa com o descobrimento no século XV

do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento desse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim, à colonização do continente africano e de seus povos. (MUNANGA, 2003, p. 1).

O autor chama a atenção para os condicionantes que obrigaram o segmento negro a assumir a postura de movimento social, alicerçadas sobre o processo histórico, e dessa forma, para observar o passado devemos procurar compreender as condições sociais em que vive os afro-brasileiros, o que justifica e valoriza essa forma de mobilizações e resistências.

Nesse sentido, pensamos como Gomes (2002), o qual ao falar da identidade negra, mostra a dificuldade de construí-la positivamente diante da convivência com um imaginário pedagógico que “olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual” (GOMES, 2002, p. 41-42).

A autora ressalta ainda que em diversos momentos, o alunado negro é visto como excluído, como se seu meio sociocultural e seu pertencimento étnico/racial carregasse “congenitamente alguma ‘dificuldade’ de aprendizagem e, uma tendência a ‘desvios’ de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência” (GOMES, 1994, p. 41-42).

Gomes (2002) salienta que, essas concepções e práticas pedagógicas são abarrotadas de valores e representações negativas acerca do negro e redundam, não raro, na incorporação do estigma do fracasso ao longo da vida. Nesse processo, a criança - vítima de construções identitárias negativas - incorpora os valores sociais inadequados e transforma-os como seus. A introjeção do fracasso e a exteriorização do mesmo pelas crianças e adolescentes, traduzem-se numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (GOMES, 2002, p. 41-42).

A identidade de um grupo étnico, no caso dos afro-brasileiros, reflete sobre algumas considerações a respeito de identidade nacional. De acordo com Ortiz (1994, p. 128), a identidade nacional é abstrata e não pode ser compreendida em sua essência.

Considerada por muitos analistas como um pilar da identidade nacional, a invenção da comunhão étnica foi construída ao longo da história colonial brasileira. Do passado colonial,

emergiu a mitologia da mestiçagem que segundo o sociólogo Darcy Ribeiro (1995, p.130) representava a:

“[...] gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados, uma fórmula extraordinariamente feliz de adaptação do homem ao trópico”.

Essa visão romantizada traduzida na comunhão étnica foi amplamente difundida, popularizou-se e gerou a imagem homogênea que entendemos como “povo brasileiro”. Esse mito da comunhão étnica nasceu com a independência do Brasil, cujo embrião delineava o índio como o signo da independência social e cultural brasileira.

Nessa direção, o nativo transformou-se no símbolo de representação da identidade nacional tão bem explicitada nas reflexões de Ortiz (1994, p. 38): “[...] o romantismo, por toda uma parte do século XIX, elabora uma síntese nacional, compostas pelas figuras dos índios - o índio afidalgado de José de Alencar e Gonçalves Dias - e do branco”.

O negro permaneceu ausente, ou quase, até a emergência do movimento abolicionista. O silêncio da intelectualidade nacional sobre a realidade negra e mestiça do Brasil só foi quebrado, portanto, no final do século XIX, quando as lutas antiescravistas ganharam visibilidade. Como destaca Ortiz (1994, p. 38) “[...] a escravidão colocava limites epistemológicos para o desenvolvimento pleno da atividade intelectual”.

Não podemos deixar de considerar as contribuições de Marcus Vinicius Fonseca, na tese “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX”, publicada em 2007. Este autor traz para o campo da história da educação numerosos trabalhos, constam de pesquisas de caráter histórico cujo marco temporal encontra-se circunscrito na temática da escravidão, com o objetivo de analisar a relação entre abolição da escravidão e educação dos negros, tal como foi concebida durante o processo de superação do escravismo no Brasil, posto que os debates e projetos educacionais voltados para o segmento negro foram pensados, mas não obteve sucesso frente às fortes reações do segmento conservador da sociedade oitocentista, ainda presa ao referencial escravista.

O cenário construído a partir da Abolição foi delineado pelas considerações de Viotti da Costa (1987, p. 247): “[...] promovida principalmente por brancos, ou por negros cooptados pela elite branca [...] libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou os negros a sua própria sorte”.

Essa reflexão de Viotti da Costa (1987, p. 247) traduz o fato de que, desde o fim da escravidão, o debate profícuo em torno das questões ligadas aos destinos dos herdeiros do

escravismo foi sumariamente negligenciado. As forças políticas e econômicas, representadas pelo segmento dominante da sociedade, ao invés de traçar um projeto de redenção para o negro, “condenou-o ao aviltamento e a marginalidade social, cuja luta contra tais condições ainda se arrasta aos dias atuais”, nas palavras de Brazil (2002, p. 143).

Segundo Fonseca (2000), o Brasil - país com a segunda maior população negra do mundo - atrás apenas da Nigéria, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais. Até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano. A despeito dessa tentativa de silenciamento, a resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial.

Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida do segmento afro-brasileiro evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional são permeados por meio de ordem política e sociocultural.

Diversos pesquisadores consideram difícil à escrita da história do negro brasileiro; constatamos isso ao realizarmos um levantamento acerca dos trabalhos dedicados ao tema. Mas, o que nos anima são os sinais que emergem dos trabalhos acadêmicos que podemos entrever nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, nos títulos diversos sobre a temática em livros expostos em livrarias e artigos encontrados em revisões bibliográficas.

Não podemos deixar de citar o trabalho da pesquisadora Regina Pahim Pinto, vinculada à Fundação Carlos Chagas e membro da Comissão Organizadora do Concurso “Negro e Educação”. Outro nome de destaque refere-se à professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - docente da Universidade Federal de São Carlos e membro da Comissão Organizadora do Concurso “Negro e Educação”. No ano de 1999, ambas se apresentaram, junto à ANPED e à Ação Educativa, com a missão de oferecer aos afro-brasileiros, orientações necessárias para defesa de seus direitos educativos e para a promoção da justiça social.

A Ação Educativa, com o apoio da Fundação FORD, é uma organização fundada em 1994 que promove eventos, cujos temas envolvem Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos. Além de promover a capacidade de compreensão do racismo como obstáculo à garantia do direito humano à educação, a entidade forma defensores e defensoras de uma

educação antirracista. A Comissão Organizadora do Concurso “Negro e Educação”, da qual fazem parte as pesquisadoras Regina Pahim Pinto e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, visa suprir a lacuna de pesquisa sobre o negro e educação, lançando concurso de dotação para pesquisa referente à educação étnico-racial. Mais do que financiar projetos, seus organizadores incentivam a criação de linhas de pesquisa relativas à problemática em questão, assim como propiciam condições para formação de pesquisadores iniciantes.

A Comissão Organizadora do Concurso “Negro e Educação” para cumprir as metas propostas, previu estratégias envolvendo: a presença de orientador de cada projeto; o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos projetos pelo Comitê Científico; seminários para discussão dos projetos e encaminhamentos; a apresentação de relatório de pesquisa e elaboração de um artigo pelos contemplados.

Pareceu-nos proveitoso realizar uma análise dos 135 projetos submetidos à seleção, com vistas a identificar temáticas, inquietações, tendências metodológicas e as necessidades demonstradas pelos futuros pesquisadores.

Outra publicação importantíssima é “O dossiê Negros e a Educação”, cujas contribuições no número quatro da Revista Brasileira de História da Educação, publicado após o II Congresso Brasileiro de História da Educação. Essa publicação confirma a importância da temática no espaço editorial e acadêmico de uma importante sociedade científica como a Sociedade Brasileira de História da Educação.

1.3 O negro na produção acadêmica no Estado de Mato Grosso do Sul

A produção acadêmica sobre o negro na História da Educação no Estado de Mato Grosso do Sul, se concentra com maior intensidade a partir dos anos 2000, sendo encontrada apenas uma pesquisa em 1993. A ausência de trabalhos na década anterior, provavelmente se justifica pelo fato do próprio Estado ser criado no ano de 1977 - e implantado em 1979 - e também ao fato de que o primeiro Programa de Pós-Graduação em Mato Grosso do Sul ter sido implantado em 1980, em parceria com a Unicamp, portanto, ficava muito restrita a possibilidade de pesquisa.

A dissertação de mestrado de Maria do Carmo Brazil Gomes da Silva (1993), “A Presença negra em Mato Grosso: dominação, violência e resistência escrava - 1718-1888” aparece como trabalho pioneiro na análise de uma temática relacionada à história do negro em

Mato Grosso, embora ainda apresente uma perspectiva histórica e, não passe necessariamente pelo campo da educação. Exatamente uma década depois, o que evidencia o silêncio das fontes, no ano de 2003, Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli defende a dissertação intitulada - “O Programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e Educação” - cuja discussão aborda as condições sociais e raciais da mulher negra no ensino superior em Mato Grosso do Sul. Trata-se do primeiro trabalho a ser feito no Estado, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) acerca da educação, da história e das questões de gênero e de raça.

Um trabalho relevante para nossa discussão refere-se a Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (TCC/Monografia) - escrito pelas acadêmicas da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) - Luzimeire Aparecida de Ferreira, Aparecida Ferreira da Fonseca, Renilda Ferreira dos Santos, Roselei Barbosa Silva Diacópulos e Sandra Regina de Jesus Fernandes - sob o título “Educação do Negro no Brasil: Uma análise a partir da Comunidade Furnas do Dionísio.” Esse trabalho evidencia as especificidades da comunidade em questão, que no ano de 2000 foi reconhecida institucionalmente, como remanescentes de quilombos, identificando essa conquista com a atuação e luta do movimento negro sul mato-grossense.

Também as acadêmicas - Giovana Cassiano Muquem, Larissa Alves da Silva, Lucilene Gimenes Marim Lubas, Mary Jara Franco e Rosilene Colombo Navarro Sipel - do Curso de Pedagogia - Administração Escolar da UCDB, em novembro de 2006 publicaram a monografia intitulada “Análise da Identidade Negra em Duas Escolas Públicas nas Séries Iniciais”. Valendo-se de pesquisa bibliográfica, entrevista semi-estruturada e questionários aplicados aos pais, professores e alunos, as autoras constatarem que apesar do racismo presente nas escolas e em toda a sociedade nacional, ao poucos a questão sobre a identidade étnica racial vem ganhando força, passando a ser abordada por professores em forma de projetos, pesquisas, entre outros.

Numa pesquisa acerca da educação básica no ensino fundamental em suas séries iniciais, Ângela Maria Ales defendeu no Mestrado em Educação da UCDB, no ano de 2007, a Dissertação intitulada “A inserção da temática racial nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Campo Grande”. A autora buscou compreender a atuação de professores e suas posturas frente à diversidade étnico-racial no trabalho em sala de aula. O trabalho envolve a trajetória do povo negro e sua identidade cultural no país, constituindo-se realmente num trabalho sobre a educação e relações étnico-raciais.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior, em nível de Graduação e Pós-Graduação é possível arrolar os seguintes:

a) “Discussão racial na escola e Grupo África: uma relação possível?” (2008), de autoria de Maria Ivone da Silva, cuja análise destinou-se a Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em educação da UCDB. O foco principal são os educadores que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Além disso, a autora discute a Educação e as relações étnicas, realizada numa instituição escolar, com destaque para a diferença cultural.

b) A dissertação “Diversidade étnico-racial: a experiência de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul -1999 a 2006”, defendida em 2008 por Benedita Marques Borges no Mestrado em Educação da UCDB, está inserida no âmbito da Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, e investiga de que forma a gestora em questão, ofereceu uma formação continuada para as escolas estaduais sobre a diversidade étnico-racial.

c) Também no Programa de Mestrado em Educação da UCDB, e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas da Educação Superior (GEPPEs), Luciane Andreatta de Castro defendeu a dissertação “Política de Cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Unidade de Aquidauana - : a percepção dos alunos cotistas e professores (2008).”

d) A tese de doutorado intitulada “Negros e Indígenas Cotistas da UEMS” (2008), de Maria José de Jesus Alves Cordeiro, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), investiga também a política de cotas para negros colocada em curso pelo Governo Federal e acolhida pela UEMS, e revela mais uma vez o interesse de se buscar o aprofundamento e pesquisa da temática fora do Estado num programa de doutorado.

Os dois últimos trabalhos apresentados datam do ano de 2010, portanto, recentes, e são oriundos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sediada na cidade de Dourados. Com o título “O Docente Afro-brasileiro na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Memórias Escolares” (2010), Hagrayzs Rosa Garcia investigou as memórias dos docentes afro-brasileiros da então maior Universidade estatal do Estado, numa perspectiva histórica na qual a Educação é a área predominante.

Na perspectiva da infância e perpassando a Literatura, Luciana Araújo Figueiredo defende a Dissertação de Mestrado intitulada “A criança negra na literatura brasileira: uma

leitura educativa” (2010), a qual discute a discriminação na educação, tendo em óptica a literatura infanto-juvenil, portanto, uma revisão da historiografia nacional.

1.3.1 Produção acadêmica sobre a Lei 10.639/03 em Mato Grosso do Sul

Na construção de nossa abordagem, consideramos importante registrar a existência histórica e a atuação do movimento negro no Estado de Mato Grosso do Sul. Procuramos dar visibilidade e significação às formas de resistência e afirmação, postas as suas condições materiais de existência nem sempre registradas ou assumidas pela ação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Como já referido, a promulgação da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, conta com um prazo de 10 anos para sua efetiva implantação. Importa lembrar que o Ministério da Educação (MEC) criou em 2005, o Programa de Ações Afirmativas Para População Negra, do qual fez parte da Comissão Nacional a Professora Maria José de Jesus Gomes Cordeiro, da Universidade Estadual de Dourados (UEMS).

1.3.2 Políticas de ação afirmativa em Mato Grosso do Sul

Algumas produções realizadas no âmbito das Instituições de Ensino Superior se preocuparam em dar ênfase às Ações Afirmativas, considerando as alterações ocorridas nas leis educacionais brasileiras, com destaque para a Lei 10.639/2003.

Em 2003, Ana Lúcia Valente publicou na Revista Brasileira de Educação o trabalho “Ação Afirmativa, relações raciais e educação básica”, cuja proposta metodológica de combate ao racismo na educação básica foi desenvolvida com resultados positivos em escolas de Campo Grande (MS) e Belo Horizonte (MG). Sua análise objetivou:

a) indicar que esse nível de escolarização apresenta o quadro educacional mais grave para as crianças negras;

b) refletir sobre as políticas afirmativas de caráter universal e específico, nos diferentes níveis de ensino, defendendo a perspectiva de que contrapô-las, como se excludentes fossem, é uma falsa questão;

c) argumentar que a maior ou menor eficácia de políticas de ação afirmativas para os negros está inversamente relacionada ao nível de ensino, isto é, quanto antes o racismo, a discriminação e o preconceito forem enfrentados, melhores serão os resultados educacionais e;

d) apontar os desafios para a formação de professores nessa perspectiva.

No ano de 2007, Márcia Regina Boni (UFMT/PPGE/IE) publicou o artigo “Formação docente para a Lei 10.639/03 - Centro de Formação e Atualização dos Professores do Pólo de Sinop” (CEAPRO/SINOP), relatando a experiência da implantação da Lei na cidade de Sinop (MT).

Em 2008, Diogo da Silva Roiz (professor da UEMS de Amambai - MS), Jonas Rafael dos Santos e Paulo Eduardo Teixeira apresentaram o trabalho “O ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o uso de imagens em sala de aula”, no XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão (ANPUH/USP- SP).

No ano de 2009, Drielen dos Santos Magalhães publicou o artigo “A lei 10.639/03 desconstruindo uma história de desigualdades”. No mesmo ano, Zélia Maria Freire de Oliveira (UCDB) e Maria das Graças Viana Bragança publicaram o trabalho “Ações Afirmativas: soluções ou problemas” - veiculado pela Revista Intermeios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A ênfase dada pelas autoras reside na crítica à historiografia oficial e no destaque em torno da sincronia e diacronia das ações afirmativas.

Em 2009, Ângela Maria Alves, sob orientação do Professor José Licínio Backes, defendeu na UCDB a dissertação - “Educar Para As Relações Raciais: um Desafio Para a Formação de Professores” -. A discussão ficou em torno da inserção da temática racial nas séries iniciais da Rede Pública no município de Campo Grande. A autora fez uma breve incursão sobre a formação de professores e a diversidade cultural, e contextualizou a trajetória de exclusão social e racial nos níveis que temos hoje. Num segundo momento analisou a experiência em educação para as relações raciais no estado de Mato Grosso do Sul, fazendo uma breve reflexão sobre a importância e o papel das políticas públicas e dos gestores e sobre a questão racial. Mostrou ainda a grande dificuldade por parte dos educadores em encarar a questão como tema integrante do dia a dia. A autora explica que o currículo e a implantação de Lei Nº. 10.639/2003, tiram a discussão racial da transversalidade e coloca-a oficialmente nos currículos das nossas escolas.

1.3.3 O Negro na História da Educação - um olhar sobre os Periódicos

Optamos por incluir os periódicos e revistas científicas de Mato Grosso do Sul, por considerar esse material como veículo de suma importância no processo de divulgação de resultados de pesquisas e, por servir de valiosa fonte de informação dos avanços do conhecimento sobre a temática. Segundo a norma NBR 6023/2002 - da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002) - um periódico científico é definido como “uma publicação em qualquer tipo de suporte, editada em unidades físicas sucessivas, com designações numéricas e/ou cronológicas e destinada a ser continuada indefinidamente”.

Os periódicos científicos publicam, prioritariamente, resultados de pesquisas científicas, sendo compostos em sua maior parte, por artigos originais. Os artigos científicos formam a seção principal dos periódicos. Porém, estes também podem ser constituídos por resenhas, relatos de experiência, informes científicos, notícias etc. A partir dessas considerações arrolamos alguns periódicos e revistas científicas organizadas pelas Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul.

Como se observa na Quadro 1, também há poucas referências sobre a temática nos periódicos, e os cinco trabalhos encontrados datam todos entre 2005 e 2006, portanto, muito recente, o que confirma a importância do crescimento da oferta de Programas de Pós-Graduação no Estado, bem como a relevância de se estabelecer parcerias entre universidades de outros estados para que os trabalhos encontrem possibilidades de existência e pesquisa.

QUADRO 1. Periódicos e Revistas de Mato Grosso do Sul

PERIÓDICO	VOLUME/ANO	ARTIGOS
Revista Série - Estudos (UCDB)	VI. 22/2006 (Dossiê - Fronteiras étnicas culturais e Fronteiras da exclusão)	3
Revista InterMeio (UFMS)	VI 11/ Nº. 21/2005	1 Dissertação
Educar em Revista (UFPR)	Nº. 28/2006	Dossiê

Fonte: Revista InterMeio (2005); Revista Série Estudos (2006).

A Revista InterMeio - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - hoje conta com 27 publicações, entre as quais identificamos no volume 11, em seu número 21, do ano de 2005, a referência da Dissertação “Mulher negra e trajetória profissional: O magistério

como caminho de inserção no mercado de trabalho”, de autoria de Maria de Lourdes Silva. Trata-se de como analisamos um trabalho que articula questões de gênero, educação e políticas sociais.

A Revista Série-Estudos, de publicação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) - de Campo Grande/MS - publicou desde 1995, 27 volumes, entre os quais 3 artigos datados do ano de 2006, a saber:

1. Dossiê - “Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: práticas educativas num contexto intercultural”. Série Estudos, Campo Grande-MS, nº.22, p.31-46, jul./dez.2006.
2. “Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos”- autoria de Paulo Vinicius Baptista da Silva.
3. “A Presença do Negro em Mato Grosso: dominação, violência e resistência escrava-1718-1888”. Assis, 1993, 229 p. UNESP - autoria de Maria do Carmo Brazil. T.015.

“Educar em Revista” refere-se ao nome de Revista da Educação - série mestrado, que foi editada pela primeira vez em 1977, com objetivo de divulgar os trabalhos produzidos no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. “Educar em Revista” estrutura-se com artigos originais e relatos inéditos de pesquisa na área educacional, bem como resenhas de livros de destaque e, eventualmente, documentos especiais e traduções.

A revista em questão, tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos, de Publicação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Não se trata de um periódico do Estado de Mato Grosso do Sul, mas encontramos entre os 36 números - publicados até 2010 - referência no volume do número 28, do ano de 2006, a um Dossiê denominado “Política da Educação Superior no Brasil no Contexto da Reforma Universitária”, e dentro deste, o artigo “Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na Educação Superior”, de autoria de Mariluce Bitar da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de Carina E. Maciel de Almeida, doutoranda da UFMS. Observa-se mais um texto dedicado à análise do processo de implantação da política de cotas para negros na Educação Superior, investigando o respeito à diversidade racial e a superação das desigualdades historicamente construídas.

Nesta direção, a educação em Mato Grosso do Sul tem suscitado estudos e investigações que se configuram como sinais, de que se trata de um campo político protegido

pelo Estado, sobretudo a gestão da educação, todavia, não se verifica a existência de conhecimento acumulado sobre o assunto. É o que procuramos demonstrar no estudo em tela.

1.3.4 Trabalhos acadêmicos recentes sobre a Lei Nº. 10.639/03

Discutir o processo de disciplinarização, ordenamento e controle dos conteúdos de história destinados a atender a Lei 10.639, em vigor desde 2003, contribui para conceber a disciplina escolar como resultado da passagem dos saberes da sociedade por um filtro específico.

Isso significa que, segundo Chervel (1988, p. 59-119), ao longo do tempo é preciso compreender os fios que compõem a rede desse processo, levando em conta as forças e os interesses sociais em jogo na história da composição dos conteúdos, e das práticas acerca da referida disciplina, objetivando alterá-los afim de atender a novas necessidades, como foi o caso das alterações verificadas nos dois artigos da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a ressaltar “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”, prevendo orientação para políticas educacionais contidas na Lei.

A partir de 2003, a legislação que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”. Portanto, a Nº. Lei 9.394/1996 passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Parágrafo 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Parágrafo 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.

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

Realizamos um levantamento em âmbito nacional na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia - acerca de trabalhos dedicados à Lei Nº. 10.639/2003, realizados nos três últimos anos da década de

2000 (2007-2010), com objetivo de conhecer e avaliar a visão de quem já discorreu sobre ele. São autores que ajudaram a pensar e fundamentar o trabalho, e então poder indicar a nossa contribuição sobre o tema. Nessa revisão foi possível identificar a linha teórica de algumas produções, tomando aquelas que mais nos convencem como referencial de sustentação.

É importante considerar que as pesquisas arroladas não representam na íntegra todas as produções realizadas no Brasil. Temos apenas uma mostra do que vem sendo produzido no campo da História da Educação nas décadas de 1990 e 2000, acerca do processo de superação do racismo, da discriminação e do preconceito, bem como os desafios para a formação de professores nesse sentido.

Na síntese da produção historiográfica a respeito dessa temática, nos deparamos com um rico manancial de informações que nos ajudaram na construção, discussão e abordagem de nosso objeto. Com essa perspectiva, entendemos que nosso trabalho se insere na rede de esforços interpretativos que vem sendo realizado no campo da história, no sentido de fazer avançar os estudos regionais acerca do processo de implantação da N.º. 10.639/2003 no Brasil.

Como Caire-Jabinet (2003, p.143), entendemos que “entre os canteiros mais recentes [da história] a historiografia é objeto de novas pesquisas que realçam os diferentes modos de escrever a história conforme as épocas”. Isso explica a importância desta revisão de literatura com vistas a compor os encadeamentos básicos de nosso trabalho. Isto por si só, justifica o significado do balanço historiográfico que ora desenvolvemos, o qual serviu de suporte no desenrolar da pesquisa.

1.3.4.1 Produções sobre a Lei 10.639/03 no Brasil: tendências e perspectivas

Uma produção significativa para nossa pesquisa refere-se ao artigo “A questão racial na escola: desafios colocados pela implantação da Lei 10.639/03”, escrito em 2009 por Nilma Lino Gomes, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Coordenadora do Programa de Ações afirmativas na UFMG.

Gomes (2006a) fez uma valiosa discussão acerca dos caminhos a serem trilhados para a efetiva implantação da Lei. Para a referida autora, o contexto da Lei poderia contribuir com a construção do diálogo e da articulação entre escola, Movimento Negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Universidades. A autora chama a atenção para a importância de não restringir o trabalho apenas às áreas de literatura, artes e história, pois pode existir a

possibilidade de haver lacunas que depende da leitura da Lei, acompanhadas das diretrizes e da consulta da Lei 11.645/08.

Outro material importante foi produzido por Rute Martins Valentim, no ano de 2008, intitulado “A lei 10.639/03 e a educação étnico-cultural /racial: reflexões sobre novos sentidos na escola”. Trata-se de um artigo no qual a autora, discute a questão da educação étnico-cultural/racial, com destaque para a necessidade da desconstrução social do preconceito e da discriminação racial que são atribuídos à população negra.

Nesse trabalho, Valentim (2008) procura discutir as representações sociais negativas colocadas à população negra por meio de estigmas e estereótipos, com foco particular na educação étnico-racial e espaço escolar. A autora discute a Lei Federal Nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) - que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira - nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Na época, Valentim era mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da UCDB, sob orientação de José Licínio Backes.

Em 2009, Antonio César Lins Rodrigues, à época doutorando da Faculdade de Educação da USP (SP), publicou o artigo “A Educação Física Escolar e a LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08”, cujo escopo trazia a discussão sobre o papel da Educação Física Escolar na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Questionamentos sobre os “porquês” da obrigatoriedade às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, em detrimento da área da Educação Física, permeiam toda a extensão do texto. Rodrigues (2009) refletiu a respeito do que, por ora, julga-se ser uma lacuna deixada pela lei, por exemplo, aspectos como as relações étnico-raciais, construção das subjetividades de meninas e meninos não-brancos, desconstrução dos discursos hegemônicos, políticas de branqueamento nos períodos pré e pós-abolicionista, e currículo multicultural. São questões existentes no âmbito escolar, trazidos à tona pelo autor por meio de reflexões polêmicas.

Eliane Almeida de Souza, sob orientação da Prof^a. Carmen Lucia Bezerra Machado, defendeu em 2009 a seguinte dissertação: “A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre,” no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja análise aborda qualitativamente a importância de se trabalhar em escolas brasileiras, em especial no espaço de formação de professores, a Lei 10.639/03 que altera a LDB 9394/96, inserindo no currículo escolar a história e a luta dos negros oriundos da diáspora africana.

Entre as principais inquietações de Souza (2009), ganhou destaque a seguinte questão: “O que fazer para que professores e gestores educacionais abordem questões referentes à negritude em sala de aula, com a categoria de pertencimento étnico-racial?” Para buscar respostas para inquietações acerca das complexidades étnicas da sociedade brasileira, a autora considerou as particularidades da comunidade escolar, as correlações de procedimentos transformadores da comunidade negra, as práticas educativas, as ações realizadas por meio de oficinas, dinâmicas, desenhos, escritas e leituras, etc.

No ano de 2010, Sandra Beatriz Morais da Silveira defendeu a tese “Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação”, sob orientação da Professora Marlene Ribeiro, na Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A tese consistiu no resultado de uma pesquisa teórico-conceitual sobre cultura negra afro-brasileira, tendo como base a Lei 10.639/03.

Silveira (2010) procurou discutir sócio-historicamente, o pensamento racial vigente no país. Deixou clara a questão de dominação racial imposta pela hegemonia de um povo sobre outro e, procurou completar o estudo buscando oferecer ressignificações à noção de racismo, negritude, identidade e relações raciais. Sua perspectiva foi explicar o cenário de institucionalização da Lei 10.639/3 frente à realidade brasileira.

Em 2010, Érica Melanie Ribeiro defendeu na UFMG a seguinte Dissertação: “Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.” A autora analisa a repercussão da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Procurou recuperar algumas concepções e idéias presentes no debate acerca da Lei e de suas Diretrizes Curriculares correlatas.

Outra preocupação de Ribeiro (1995) foi ainda contextualizar o cenário da aprovação dessa Lei, apontando os desafios que esta indica ao Estado e a sociedade civil, ao dar visibilidade a temas como a educação anti-racista, a pluralidade cultural e o multiculturalismo, além de colocar em pauta a discussão do novo papel do Estado na conformação da cidadania.

Ainda em 2010, Lorene dos Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação da professora Lana Mara de Castro Siman defendeu o trabalho “Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira”. Esta pesquisa procurou mapear e analisar, os saberes escolares e os saberes e práticas docentes mobilizados em processos de construção no interior de escolas e salas de aula, no bojo do processo de

recepção à Lei 10.639/03. A autora destaca de maneira especial, o lugar dos saberes históricos escolares no trato da temática africana e afro-brasileira.

“A Lei 10.639/03 - o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira”, artigo escrito por Patrícia de Freitas (2010), e publicado na Revista OPSIS do Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, apresenta a Lei 10.639/2003, destacando a necessidade da reformulação do currículo escolar, considerando que a construção do conhecimento se faz respeitando a pluralidade cultural brasileira. A autora enfatiza ainda, a importância da formação continuada dos professores acerca da temática Afro-Brasileira e Africana.

CAPÍTULO II

PROJETO GUAICURU E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA CIDADÃ

O alcance das leis educacionais na promoção da igualdade racial em MS

“O projeto Escola Guaicuru entende a Educação como um direito de todos e como pressuposto básico para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da Educação e a democratização da gestão da Escola Pública” (Cadernos da Escola Guaicuru, 1999, p. 3)

O presente capítulo sob o título “Projeto Guaicuru e a Construção da escola cidadã”, foi destinado à reflexão acerca das ações políticas do governo sul mato-grossense, entre os anos de 1999-2001, na construção de Plano Estadual de Educação (PEE) a partir da Constituinte Escolar, cujo papel seria de orientar a educação nas escolas da Rede Estadual de Ensino (Rede Pública e Privada de ensino).

A Constituinte Escolar foi criada a partir da mobilização dos trabalhadores da educação, objetivando a alcançar a transformação social e preparar os brasileiros para a cidadania, Esta também elaborou o Plano de Educação para a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, cuja aprovação ocorreu no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, em 28 de junho de 2001. O foco de análise envolve a instalação da Constituinte Escolar, composta por várias entidades sociais e o Governo na elaboração, redação ou reforma do Plano de Educação já citado.

A análise dessa temática determinou a necessidade de se buscar conceituação e sentido na expressão “escola cidadã”, bem como o significado do Projeto Guaicuru, no contexto de elaboração do PEE de Mato Grosso do Sul. Esses conceitos tiveram inspiração nos princípios fundamentais da Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”, com ênfase no Art. 3º, inciso I, que determina a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”; inciso III, que institui a erradicação da pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e o inciso IV, que estabelece a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ao tratar de forma mais particularizada o inciso III, que trata da institucionalização da erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, foi gerada a necessidade de situar o leitor sobre as características históricas e geográficas do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como destacar a ação dos movimentos sociais nas redefinições administrativas, discutir mudanças na estrutura social e apontar o acento político estabelecido nas diferenças culturais.

2.1 Nasce um Estado

A Lei Complementar nº. 31, de 11 de outubro 1977, assinada por Ernesto Geisel - à época Presidente da República - determinou a divisão do então estado de Mato Grosso em

duas unidades federativas, ensejando, a partir de um longo processo iniciado ainda no século XIX, o surgimento dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Squinele (2009, p. 3-5) fundamentada nas observações do historiador Zorzato (2000), afirma que na década de 1980, graças aos desdobramentos da situação política crucial pelo qual passou a região (referente à Guerra do Paraguai), muitos intelectuais, atrelados ao interesse das elites locais, passaram a chamar para si “a tarefa de criar e registrar uma história e uma memória que sintetizasse o espírito sul-mato-grossense e, delineasse uma identidade capaz de unificar essa elite”. Ou seja, a identidade dos cidadãos mato-grossenses, atinente ao reconhecimento das origens e interesses comuns, que havia de ser construída ao longo do tempo, foi orientada a partir dos intentos do grupo dominante da sociedade. Este segmento “galgou e se apossou do poder estadual; logo uma história e uma memória que privilegiou determinados fatos históricos, nomes, heróis, episódios, acontecimentos, famílias, etc.” (SQUINELO, 2009, p. 3-5).

Segundo Bittar (1997, p. 237-242), mesmo o episódio que redundou no desmembramento de Mato Grosso “uno” - em 1977 - não contou com a participação popular e de seus legítimos representantes:

“Afastada das articulações sigilosas ocorridas nos bastidores da divisão, a população do sul de Mato Grosso foi surpreendida com a notícia do desmembramento do estado [...]. As organizações populares e partidos políticos existentes na época não tomaram parte no assunto, o que mostra a ausência de ‘sujeitos coletivos’ no processo da divisão, exceção feita ao jornal *Correio do Estado* e a *Liga Sul - Matogrossense* [...]. Esta, porém, se rearticulou as pressas em Marco, para dar respaldo a uma decisão já tomada. Não houve mobilização pela divisão. A própria liga tinha quadros reduzidos, seu cérebro e seu corpo eram na verdade, Paulo Coelho Machado [...]. Consultados também os líderes de maior expressão da ARENA regional da época é possível confirmar a ausência até mesmo de políticos do Sul de Mato Grosso no processo desencadeado por Geisel [...]. Quanto ao MDB, como partido opositor ao regime, ficou à margem do processo de bastidores, como também não desenvolveu qualquer ação popular Pró-Divisão” (BITTAR, 1997, p. 237-242).

Com a divisão, o estado de Mato Grosso - em 1977 - permaneceu como a terceira maior unidade da federação em extensão territorial, constituído por 38 municípios assentados numa área de 881 mil km². Segundo o censo de 1970, a população dos 38 municípios totalizava 601.00 habitantes (223 mil na zona urbana e 368 mil na área rural). A nova unidade da federação, cuja denominação cogitada seria Campo Grande, recebeu o nome de Mato Grosso do Sul e constituiu-se em 55 municípios, com uma área de 350.549 km². Pelo censo

de 1970, a população sul mato-grossense correspondia aproximadamente a um milhão de habitantes (453.000 na zona urbana e 547.000 na rural).

O estado de Mato Grosso do Sul foi oficialmente instalado em 1 de janeiro de 1979 e, na ausência de um pleito eleitoral e diante do contexto nacional e regional - já referido - o Presidente Ernesto Geisel, nomeou o engenheiro Harry Amorim Costa, encarregado da organização e materialização do novo Estado.

Segundo Campestrini (2009, p. 321) “na manhã desse dia, no Teatro Glauce Rocha (á época administrado pela Universidade Estadual), ocorreu à sessão solene de instalação do novo Estado”, acompanhada da Legislação Básica do Estado publicada na primeira edição do Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. Porém, cabe ressaltar que a criação do órgão estadual de Imprensa Oficial só ocorreu em 3 de setembro do mesmo ano, por meio do Decreto nº 231, como empresa pública subordinada à secretaria de Estado de Administração, sob a denominação de Imprensa Oficial (Iosul).

Exonerado no ano 1979, Harry Amorim Costa cedeu o posto de governador a Londres Machado, e desde então se sucederam cronologicamente Marcelo Miranda Soares; Pedro Pedrossian; Wilson Barbosa Martins; José Orcírio Miranda dos Santos e André Puccinelli - o atual governador do Estado de Mato Grosso do Sul (QUADRO 2).

QUADRO 2. Listagem dos Governadores de Mato Grosso do Sul - 1976 à 2006

GOVERNADORES DESDE A DIVISÃO	PARTIDO	PERÍODO DE GOVERNO	CARGOS ANTERIORES
Harry Amorim (1)	Arena	1/01/1979	Deputado federal
Londres Machado (2)	Arena	12/06/1979	Deputado estadual
Marcelo Miranda Soares (1)	PPDS	30/06/1979	Prefeito
Londres Machado (2)	PDS	28/10/1980	Deputado estadual
Pedro Pedrossian (1)	PDS	7/11/1980 a 14/03/1983	Governador/Senador
Wilson Barbosa Martins (3)	PMDB	15/03/1983 a 14/05/1986	Senador
Ramez Tebet (4)	PMDB	15/05/1986 a 14/03/1987	Senador
Marcelo Miranda Soares (3)	PMDB	15/03/1987 a 14/03/1991	Prefeito/Deputado

Pedro Pedrossian (3)	PTB	15/03/1991 a 31/12/1994	Governador/senador
Wilson Barbosa Martins (3)	PMDB	1/01/1995 a 31/12/1998	Governador/senador
Zeca do PT (3)	PT	1/01/1999 a 31/12/2002	Deputado estadual
Zeca do PT (3)	PT	1/01/2003 a 31/12/2006	Governador

Fonte: Catanante (2008).

Atualmente - Mato Grosso do Sul - com extensão de 357.139,9 km², tem uma área corresponde a 18% da Região Centro-Oeste e 4,19% do Brasil. Possui localização geográfica privilegiada em decorrência da proximidade de grandes centros consumidores e distribuidores de riquezas, inclusive a extensa fronteira seca com o Paraguai e com a Bolívia. Este aspecto foi de suma importância para a união aduaneira entre esses países, e favoreceu a constituição do MERCOSUL (Plano de Integração concebido em 1991 pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai), cuja área de abrangência foi ampliada a partir da participação dos membros-associados, como o Chile (1996), Bolívia (1997), Peru (2003) e Venezuela (2004).

O estado de Mato Grosso do Sul apresenta, portanto, um cenário altamente propício ao desenvolvimento socioeconômico. A maioria dos municípios dispõe de terras férteis, pastagem e rios abundantes, favoráveis às atividades econômicas, como a agricultura e a pecuária; condições propícias ao transporte, dispondo de portos, ferrovias e rodovias; instituições de ensino de excelente qualidade, voltados para o ensino fundamental, médio e superior, entre outras.

2.2 Política educacional: tendências democráticas

A respeito da política educacional no Estado, é pertinente a contribuição da pesquisadora de Bartolina Ramalho Catanante UEMS/UFSCar/FUNDECT, por meio do artigo denominado “A Política Educacional Em Mato Grosso do Sul (1996-2002)”, sobretudo para mostrar o nível de interesse dos poderes constituídos em programar políticas educacionais comprometidas com a participação popular.

Catanante (2002) destaca o momento em que os movimentos sociais empreenderam a luta pela democratização da educação, destacando os dois períodos políticos anteriores: o de 1983 a 1986, com a política educacional, de Wilson Barbosa Martins; e o de 1991 a 1994,

com o governo de Pedro Pedrossian. Os demais governos não apresentaram política educacional que tenha influenciado diretamente as condições da escola (QUADRO 3).

QUADRO 3. Políticas educacionais e gestão democrática

PERÍODO	GOVERNADOR	POLÍTICA EDUCACIONAL
1983-1986	Wilson Barbosa Martins (PMDB)	<ul style="list-style-type: none"> - Educação para a Democracia; - Não reconheceu a entidade paralela à Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul - (FEPROSUL) e envolveu a comunidade na elaboração da política educacional; - Nomeou diretores eleitos na escola por meio de lista tríplice; - Nomeou agentes educacionais segundo indicação dos educadores; - Realizou o Congresso Educação para a Democracia; - Publicou e revogou o Decreto 3.004, que normatizava a eleição de diretor escolar.
1987-1991	Marcelo Miranda Soares (PMDB)	<ul style="list-style-type: none"> - Abandonou a proposta de eleição para diretor de escola e manteve a política de arrocho salarial na educação.
1991-1995	Pedro Pedrossian (PTB)	<ul style="list-style-type: none"> - Democratização da Educação; - Instituiu a eleição direta para diretor e colegiado escolar, Decreto 5.868/1991.
1995-1998	Wilson Barbosa Martins (PMDB)	<ul style="list-style-type: none"> - Manteve o processo de eleição de diretores e do colegiado escolar, e critério de prova ao candidato a diretor.
1996-2002	José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT)	<ul style="list-style-type: none"> - Escola Guaicuru; - Manteve a eleição de diretores e colegiado escolar; - Instituiu o processo da Constituinte Escolar; - Instituiu os Conselhos das unidades escolares (COUNEs) e o Conselho Político-Administrativo (CPA).
2003-2006	José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT)	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborou o Plano Estadual de Educação (PEE) e a Lei do Sistema Estadual de Educação.

Fonte: Catanante (2008).

No ano de 1998, Mato Grosso do Sul foi palco de intensa disputa eleitoral realizada por três candidatos ao governo do Estado: Pedro Pedrossian (Partido Trabalhista Brasileiro - PTB); Ricardo Pereira Bacha (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), e José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT - representante da esquerda de MS), o qual foi eleito governador no período de 1996 a 2002.

No contexto da época, os chamados partidos de esquerda formaram a coligação “Movimento Muda Mato Grosso do Sul”, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que incorporava mais cinco partidos políticos: o Partido Popular Socialista (PPS); o Partido Democrático Trabalhista (PDT); o Partido Comunista do Brasil (PC do B); o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido dos Aposentados Nacional (PAN).

O então modelo de formação de aliança, com o maior número de partidos possíveis, fazia parte das orientações do PT nacional para a disputa eleitoral em questão, cujo objetivo seria estabelecer um campo democrático popular, especialmente com o PC do B, o PSB e o PDT, em torno da candidatura “Lula Presidente”.

Conhecido como Zeca do PT, José Orcírio Miranda dos Santos figurava em último lugar - segundo as pesquisas de intenção de voto - e dessa forma, era remota a possibilidade de ser eleito. Conforme observado no Quadro 2, Mato Grosso do Sul em 30 anos de criação e 28 anos de constituição política, possuiu três governadores nomeados pelo Presidente da República e, seis eleitos pelo voto direto.

Mas, contrariando a vontade do eleitorado de tradição agrário-latifundiário, as forças progressistas denominadas de esquerda, sob liderança da coligação “Movimento Muda MS”, surpreendentemente logrou vitória no segundo turno.

Para Catanante (2002), as forças vistas como progressistas e de esquerda, diante dessa oportunidade, sabiam da dificuldade em vislumbrar uma reviravolta no cenário político. Um aspecto de grande preocupação da coligação “Movimento Muda - MS” refere-se à tradicional tendência do conjunto de eleitores em se manter fiel ao pensamento agrário-latifundiário.

No entanto, o resultado de todo esse processo que envolveu a coligação “Movimento Muda MS”, foi a vitória de José Orcírio Miranda - Zeca do PT, com mais de 60% dos votos.

2.3 Quadro educacional

Quanto às primeiras escolas do atual estado de Mato Grosso do Sul, os registros históricos apontam que eram privadas e religiosas, sendo uma das mais antigas e criada pela colônia japonesa, em 1918, na área suburbana de Campo Grande . A *Escola Visconde de Cairu*, foi fundada quatro anos após a vinda dos primeiros imigrantes japoneses que fixaram na cidade de Campo Grande. Era primeiramente conhecida como Escola de Língua Japonesa Hanja, e Jiro Oshiro foi o responsável pela doação da área onde a Escola foi construída. As escolas estatais e não privadas surgiram anos mais tarde, nas décadas de 1950 e 1960.

Data de 1929, a fundação do Ginásio Dom Bosco, quando a ordem dos Salesianos alcançaram Mato Grosso do Sul, embora o ensino superior só viesse a ser implantado nos idos de 1961, dando origem àquela que viria a se constituir na atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Outras ordens religiosas assentaram-se em terras mato-grossenses a partir de 1930, semeando escolas e difundindo a fé católica, quais sejam os Redentoristas, os Irmãos Maristas, os Franciscanos, os Palotinos, com destaque para o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campo Grande, das Irmãs Salesianas. Este estabelecimento de ensino constituía-se por uma escola de internato e externato, e era procurado por proprietários de médio porte local. A escola recebia crianças oriundas de famílias de fazendeiros menos abastados, visto que os de maiores posses econômicas enviavam seus filhos e filhas para metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo.

Instituições religiosas não católicas como os Batistas, os Adventistas e os Presbiterianos, também buscaram o espaço sul mato-grossense a partir de esforços proselitistas na expansão dos protestantes entre a população. Da necessidade de aumentar o número de fiéis, estas instituições cristãs não católicas, utilizaram-se ao longo do século XX, de distintas estratégias e meios de persuasão envolvendo escolas, universidades, hospitais, programas de rádio, criação de abrigos, orfanatos, asilos e instituição de missionários para pregação da fé cristã, como foi o caso da *Missão Caiuá* - que procederam ao ensino de indígenas em língua materna e na língua portuguesa.

Lourenço (2010) ao discorrer sobre o papel da Igreja Presbiteriana no Brasil, afirma que a Missão Evangélica Caiuá - atrelada ao governo rrepublicano - desenvolveu uma política de educação escolar ancorada no ideário de integração dos índios à sociedade nacional, cujo objetivo principal centrava-se na “preparação destes para o aldeamento compulsório em reservas a partir do esbulho de suas terras e para servir como mão-de-obra na expansão das frentes agropastoris” (Lourenço, 2010, p. 2).

Lourenço (2010) também ressalta os objetivos e a forma de atuação da “Missão” junto aos povos indígenas na Reserva Indígena de Dourados e de Panambizinho, além de sustentar a hipótese de que, com a “Missão”, aglutinaram-se os propósitos do projeto do Estado Nacional de promover por meio da escola, a integração dos povos indígenas à sociedade civil organizada.

Nos anos de 1930 e 1940, o presidente Getúlio Vargas empreendeu esforços políticos de atender às antigas reivindicações dos trabalhadores brasileiros, pela instituição de direitos trabalhistas. Até então, os professores praticamente não possuíam muitos direitos, pois não eram concedidas férias remuneradas a esses trabalhadores, os quais recebiam apenas os dias úteis trabalhados. Além disso, não existiam concursos para a carreira de professor, pois estes eram nomeados por influência política. Isso era justificado pelo fato da inexistência de cursos de formação para o magistério, resultando na contratação de grande número de professores sem qualificação.

Nos anos de 1950 e 1960, muitas escolas foram implantadas no Estado de Mato Grosso, mas antes mesmo de terem suas próprias sedes, as aulas eram ministradas em espaços improvisados, como em sedes de propriedades rurais, salões de igrejas, clubes, entre outros.

Conforme Gressler et. al (2005), o processo de implantação do ensino superior teve início ainda antes do desmembramento do Estado, na cidade de Campo Grande - MS. Consta que em 1962, houve a instalação da “Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras” (pelos padres salesianos de Dom Bosco), instituição que originou a denominada Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso (FUCMAT), conhecida atualmente como Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Ainda no ano de 1962, foi iniciada a criação da “Faculdade de Odontologia e Farmácia de Campo Grande”, instituição posteriormente transformada, no ano de 1969, na Universidade Estadual do Mato Grosso. A instituição outrora conhecida como “UEMT” - sediada em Campo Grande - após o processo de federalização no ano de 1980, posterior ao desmembramento do Estado de Mato Grosso, tornou-se a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 1979.

Constituindo-se como um pólo do ensino superior no estado, atualmente, a UFMS gesta câmpus universitários em onze cidades do Estado, que oferecem possibilidades de ensino superior, totalizando mais 25 mil alunos. Dentro da dinâmica de expansão do ensino superior estadual, ocorreu em 2005 o desmembramento do câmpus de Dourados, surgindo dessa forma, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cujo processo demonstra

uma série de ampliações e avanços na região, oferecendo 1.465 vagas para 27 cursos no vestibular do ano de 2012.

Criada no ano de 1976, pela família Chaves dos Santos o “Centro Educacional de Ensino Superior”, posteriormente transformada na “Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal” (UNIDERP), hoje instituição pertencente à rede de ensino ANHANGUERA. No mesmo período, sucedeu-se a criação da “Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados” (SOCIGRAN), atual UNIGRAN - com sede em Dourados. Já em 1997, iniciou-se o funcionamento, com sede em Dourados, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O Estado de Mato Grosso do Sul conta atualmente, com uma rede de ensino básico de 1089 escolas de Ensino Fundamental e, 411 de Ensino Médio - além de 44 escolas de Ensino Superior (BRASIL, 2006).

2.3. 1 Presença negra em Mato Grosso do Sul (MS)

Tendo em vista que a nossa pesquisa identificou a atuação do Grupo TEZ - Trabalho e Estudos Zumbi, como precursor na organização das ações do Movimento Negro, buscamos entender melhor a presença do segmento afro-brasileiro no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir da cidade de Campo Grande (MS). Considerado um Estado “jovem”, Mato Grosso do Sul a pouco mais de 35 anos, tratava-se de uma região que fazia parte da extensa região do Estado do Mato Grosso.

A significativa presença de afro-brasileiros em Campo Grande, cidade mais populosa de Mato Grosso do Sul, nos permite inferir considerações a respeito do processo de constituição identitária desse segmento de todo o resto do Estado.

Segundo os estudos de Brazil, (2009, p. 113), muitos negros alcançaram Mato Grosso ainda no século passado. Estes negros foram trazidos também para o sul de Mato Grosso oriundos da Coletoria de Uberaba, Vila de Monte Alegre e Vila do Prata, Paróquia de São Francisco (região de Minas Gerais). Alguns foram conduzidos, por ocasião do tráfico interno a partir de 1850, conforme evidenciam as cartas de liberdade, escrituras de compra e venda de escravizados e hipotecas catalogadas nos cartórios dos municípios de Corumbá, Miranda, Nioaque e Paranaíba.

O Quadro 4 revela que entre as décadas de 1940-1950, ocorreu um significativo aumento na população negra do Estado de Mato Grosso do Sul. Apesar de identificarmos que

num intervalo de dez anos, houve um aumento de mais de 50% desse segmento populacional na cidade de Campo Grande, na década de 1960, a análise se interrompe por conta a ausência dos dados, posto que no período pesquisado o item “Cor e Raça” contou apenas para o Estado de Mato Grosso, impossibilitando a compreensão dos dados por Município.

QUADRO 4. População de Mato Grosso do Sul - Cor/Raça

CENSO	ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	POPULAÇÃO NEGRA	CAMPO GRANDE	POPULAÇÃO NEGRA
1940	432.265	209.195	49.629	5.203
1950	522.044	238.454	57.033	12.980
1960	892.233	413.028	Sem dados	Sem dados

Fonte: IBGE (2011).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), é possível identificar um gradativo aumento na população afro-brasileira no estado de Mato Grosso, nas últimas décadas do século XX. Isto nos permite monitorar o crescimento populacional ainda no Estado de Mato Grosso, tendo como referência a cidade de Campo Grande, cujo foco possibilita a realização de reflexões sobre o avanço social e o crescimento da população afro-brasileira (QUADRO 4).

Geograficamente, o estado faz fronteira com países como Bolívia e Paraguai, e com os estados de Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, sem contar que seu território é marcado pela presença de diversos migrantes oriundos de grande parte desses entrantes fronteiriços, a saber, membros da elite proprietária, ex-escravizados, agregados, negros pobres, não negros pobres e camaradas, oriundos, sobretudo do interior de Minas Gerais e de São Paulo.

Conforme dados do IBGE (2011), no ano de 1980, a população do estado de Mato Grosso do Sul era estimada em 1.369.769 habitantes, dos quais, 859.936 eram negros. A capital Campo Grande, contava nesse período com uma população total de 291.777 habitantes, entre os quais 110.158 eram pertencentes ao segmento negro.

Os dados da população em Mato Grosso do Sul, esboçados no Quadro 4, nos ajudam a dimensionar quantitativamente a presença do afro-brasileiro, seu nível de organização, de mobilização e de lutas empreendidas a partir da década do centenário da Abolição (1988),

quando os movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, ampliaram seu campo de ação, sobretudo nos planos educacionais.

2.3.2 O Plano Nacional de Educação

Com a instalação do Regime Republicano - por volta de 1880 - emergiram as primeiras idéias de construção de um plano educacional para o Brasil. Conforme o histórico do Plano Nacional de Educação, esboçado nas primeiras páginas do referido documento, nas primeiras décadas do século XX, diante das mudanças verificadas no quadro social, político e econômico, crescia os anseios da elite intelectual brasileira, sobretudo, em traçar os rumos da educação como condição indispensável para o desenvolvimento do país.

As preocupações em torno da instrução alcançavam os mais diversos níveis e modalidades. Desses desejos emergiram inúmeras reformas educacionais, além de planos para melhorar a visão coletiva da educação com as questões nacionais. Surgiu então, a organização do manifesto dos intelectuais, dirigida ao povo e ao governo, conhecido como "*Manifesto dos Pioneiros da Educação*" (1932), cuja repercussão redundou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934.

A partir daí, todas as constituições posteriores, exceto a de 37, admitiram a idéia de traçar um Plano Nacional de Educação. Foi nesse quadro que no ano de 1962, surgiu o Primeiro Plano Nacional de Educação - a partir da iniciativa do Ministério da Educação e Cultura - a qual foi aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, elaborado durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 4.024, de 1961. A projeção das metas quantitativas e qualitativas previa um prazo de oito anos para alcançá-las.

Nos anos de 1965 e 1966, a Lei sofreu uma revisão, ao introduzir medidas descentralizadoras que previa a elaboração de planos estaduais. Originou-se então o chamado Plano Complementar de Educação. Com isso foram implementadas as alterações referentes à distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios, os quais foram orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. Em 1967 foi novamente colocada em pauta pelo Ministério da Educação e Cultura, e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, a proposta de se institucionalizar um plano educacional, mas a proposta não logrou sucesso.

Segundo o histórico do Plano Nacional de Educação (2000, p. 6-7), apenas com a Constituição Federal de 1988, anos depois da tentativa oficial de retomar a idéia de um plano educacional para o país, reacenderam as antigas discussões a respeito da institucionalização dos intentos educacionais:

“Cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a idéia de um Plano Nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. Por outro lado, a Lei nº. 9.394, de 1996, que ‘estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional’, determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 2001)¹.

Emergiu assim a idéia de se constituir um Plano Nacional de Educação (PNE) em longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, cuja obrigatoriedade foi contemplada no art. 214.

O PNE ganhou respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996. A aprovação da Lei Federal nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) definiu as responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, além de ter indicado as incumbências e a jurisdição de cada sistema de ensino.

Esse histórico do PNE ajuda na compreensão acerca do longo processo de construção e aprovação da Lei Federal nº. 9.394/96 - LDBEN, na qual ancorou os princípios básicos daquele que seria o Plano Nacional da Educação (PNE). Ressalte-se que a LDBEN/96 veio definir as responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios delegando as incumbências e a jurisdição de cada sistema de ensino. Nessa conjuntura nitidamente favorável, o PNE obteve o êxito esperado:

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente, apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº. 4.155 de 1998 que

¹ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos - para o período de 1993 a 2003 - elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

‘aprovou o Plano Nacional de Educação’. A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED, e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o autor a importância desse documento-referência que ‘contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária’ (BRASIL, 2001).

Entretanto, após três anos de tramitação no Congresso Nacional, e depois de intenso debate entre a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o PNE só foi sancionado em 9 janeiro de 2001 - com a Lei nº. 10.172. Na essência, ficou estabelecido aos Estados e Municípios, a elaboração de seus respectivos Planos com base no Plano Nacional de Educação, os quais deveriam ser constituídos sob três eixos: - Educação como direito de todos; - Educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social; - Educação como fator de inclusão social (PNE, 2001).

2.3. 3 A concepção do Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso do Sul

Entre os anos de 1999 e 2001, o Estado de Mato Grosso do Sul promoveu a construção do Plano Estadual de Educação a partir da elaboração da Constituinte Escolar, no sentido de orientar a educação das escolas da Rede Estadual de Ensino.

O primeiro passo legal foi estabelecer a articulação de todo Sistema de Ensino envolvendo as Redes Públicas e as Instituições Privadas de Ensino, com objetivo de atender as expectativas da sociedade civil organizada e definir um Plano de Educação para Mato Grosso do Sul. Foi um período de ampla mobilização dos trabalhadores da educação, com vista a montar um projeto educacional cujo intento era alcançar a transformação social e preparar os brasileiros para desfrutar plenamente dos direitos civis e políticos do Estado.

Essa iniciativa denominada - *Constituinte Escolar* - assumiu o caráter de movimento que resultou na elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual Mato Grosso do Sul (PEE), aprovado no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, em 28 de junho de 2001, por delegados das escolas, trabalhadores da área, pais, alunos e militantes de movimentos sociais envolvidos no processo.

2.4 A construção do Plano Estadual de Educação (PEE)

A grande crítica ao Plano Nacional de Educação (PNE) residiu no fato do mesmo, não ter contemplado a vontade da sociedade civil organizada. A tentativa de fundir a proposta da sociedade com a do Poder Executivo gerou insatisfações, pois seu resultado foi interpretado pelas entidades da área educacional, que trabalharam ativamente na elaboração do Plano Nacional da Educação da Sociedade, como “mera carta de intenções” do governo para a área da educação.

Entretanto, cabe reflexão mais detida a respeito considerando que, como instrumento da política educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. A finalidade do PNE foi a de orientar as ações do Poder Público, nas três esferas da administração - União, Estados e Municípios - fato este que tornou o PNE em uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país.

2.4.1 Constituinte Escolar

A Constituinte Escolar surgiu com o objetivo de construir um projeto transformador para a sociedade que, doravante seria pautada pela justiça social. A formação do cidadão, essência da lógica da Constituinte Escolar devia orientar-se pela participação coletiva, diálogos com a comunidade. Além disso, a proposta era a de atender desejos, sonhos e as opiniões oriundas das experiências cotidianas de cada participante. Com essa interação, a escola na sua organização e nas práticas pedagógicas, poderia promover reflexões e luta social por uma sociedade mais justa.

A idéia de escola diferente por meio da Constituinte Escolar, envolvia o exercício dos princípios de justiça social, cidadania e solidariedade. Essa proposta representou a crítica ao modelo escolar existente, cuja função não correspondia às necessidades sociais da população, e funcionava como mecanismo do projeto político do Estado nacional, que historicamente sempre esteve em defesa dos moldes capitalista de governar.

A problemática envolvendo a educação foi tema de acirradas discussões na última Conferencia Internacional de Educação para Todos (1994), realizadas no ano de 1993 em Nova Delhi (Índia). No bojo dos debates, foi destinado à Constituinte Escolar o papel de fundamentar caminhos para a construção de formar uma escola que viesse atender os anseios

da população, num momento particular da história da humanidade. Este foi considerado pelos militantes do movimento como o eixo básico de sustentação do Projeto da Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição.

Na avaliação de ARANDA (2004), independente das diversas orientações teóricas, políticas, sociais e educacionais, o Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, traduz a idéia de que as questões da educação não sucumbiu na lassidão das vontades e das forças sociais em constante movimento. Momento importante no processo histórico educacional, a Constituinte Escolar representou uma resistência contra aqueles que se opunham às mudanças sociais. Documento de amplitude e abrangência indiscutível, a Constituinte Escolar constituiu-se no principal suporte para a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), cujo objetivo básico era o de estabelecer um processo participativo na construção de novos caminhos. A idéia era garantir a democratização da educação, no seu sentido mais amplo, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública.

Os princípios defendidos na Constituinte Escolar, e que veio fazer parte do “Projeto da Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” era garantir espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea e sua determinação sobre a educação, estabelecer as metas gerais e específicas do Plano de Estado para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e, discutir e desenvolver fecundas e contínuas oportunidades de participação da comunidade.

Em suma, os princípios da Constituinte Escolar foram: “Compromisso com a formação política” da comunidade escolar, como garantia de uma participação qualificada no processo de discussão; compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilite a compreensão e o exercício de uma participação ativa e eticamente qualificada; reconhecimento do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como uma estratégia de transição, dados os limites para uma ação radicalmente transformadora; planejamento participativo, envolvendo a comunidade interna e externa, das ações a serem desenvolvidas; compromisso com os critérios de gestão democrática e de qualidade de ensino enquanto formação humana geral no processo de reorganização de estrutura escolar.

O exame dos “Cadernos da Escola Guaicuru”, nº. 1/ 1999/SED, revela que em termos de procedimentos metodológicos, a Constituinte Escolar organizou-se em cinco momentos: *1º momento*: Estruturação do processo e mobilização da comunidade para a Constituinte Escolar (1999); *2º momento*: Análise da realidade, social, econômica, política, cultural; reorganização

da escola e definição das temáticas (2000); *3º momento*: Aprofundamento das temáticas (2000 e 2001); *4º momento*: Elaboração do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino/MS (2001); e *5º momento*: Análise, avaliação e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares em consonância com o Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino.

Diante de uma sociedade multirracial e multicultural, aglutinou-se no Brasil um conjunto populacional constituído por costumes e valores culturais distintos. De modo específico, as pesquisas desenvolvidas durante a Constituinte Escolar, referendaram o pressuposto de que a escola é um dos espaços onde mais se reproduz à discriminação racial. Com estes dados, a Constituinte Escolar, ao pensar no Plano da Rede Estadual de Ensino, concluída em 2001, propôs a política educacional capaz de atender a diversidade étnica (índios, negros, asiáticos, europeus).

O “Caderno Temático” denominado “3º momento, série constituinte escolar”, nº. 2 (2000), ressalta a necessidade de se lembrar que a prática da discriminação racial tem raízes profundas no passado escravista brasileiro e, faz parte da estrutura cultural forjada ao longo dos séculos.

Enfatiza dessa forma que, não basta reconhecer o multiculturalismo, é preciso defender o interculturalismo, ou seja, promover a inter-relação entre as diferentes etnias existentes no país. Nessa linha, a Constituinte propunha preparar as minorias para o reconhecimento da existência do preconceito e da discriminação de raça e de classe e continuar a luta pela sua superação do racismo, a partir da prática educacional e social.

2.5 Construindo uma escola cidadã

Não é demais repetir que os princípios fundamentais da Constituição de 1988 - a “Constituição Cidadã” - sobretudo no Art. 3º, inciso I, determinou a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”; no inciso III, instituiu a erradicação da pobreza e da marginalização e, a redução das desigualdades sociais e regionais; e no inciso IV, estabeleceu a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Além disso, a Constituição de 1988 determinou à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em seus artigos 211 e 214, a organização, em regime de colaboração, de seus respectivos sistemas de ensino e o estabelecimento do “plano nacional de educação, de

duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]” (BRASIL, 1988).

À esteira dos princípios fundamentais da “Constituição Cidadã”, os movimentos sociais, sobretudo de educação popular e comunitária, dos mais diversos municípios do país, buscaram a construção da “escola cidadã” bem como o significado do Projeto Guaicuru, no contexto de elaboração do PEE em Mato Grosso do Sul.

Segundo Dimenstein (1994, p. 20), *cidadania* significa o *direito* de ter direitos. E o direito de ter uma idéia e poder expressá-la:

[...] É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que cometa um erro. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido [...] respeito à coisa pública. A cidadania é uma conquista da humanidade [...]. No mundo, trabalhadores conquistaram direitos [...]. As mulheres ao longo dos anos [...] passaram a poder votar, símbolo máximo da cidadania [...] (DIMENSTEIN, 1994, p. 17-21).

Defendido mundialmente desde 1948, com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, sob aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), a idéia de cidadania contrapunha-se às traumáticas forças totalitárias, liderada pelo nazismo na Europa, no Pós II Guerra (1939-1945). A partir desse momento, o conceito de *cidadania* se consolidou, pois houve o entendimento que além da liberdade de votar, de não ser perseguido ao defender convicções, o homem precisava da dignidade, do direito ao bem estar social (DIMENSTEIN, 1994, p.17-21).

Moacir Gadotti (1992, 2003 e 2004), pesquisador atuante no campo da História da Educação, ao participar do Fórum de Educação (CEAP), realizado em Salvador em 2003, pronunciou a respeito de um trabalho intitulado “Escola cidadã, Cidade educadora: Projetos e práticas em processo”:

“A idéia e o projeto de uma Escola Cidadã nasceram no Brasil, no final da década de 80 e início da década de 90, fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária - que na década de 80 se traduziu pela expressão ‘escola pública popular’. Designa-se comumente por ‘Escola Cidadã’ certa concepção e certa prática da educação ‘para e pela cidadania’, que, sob diferentes denominações, são realizadas, em diversas regiões do país, principalmente em municipalidades onde o poder local foi assumido por partidos do chamado campo democrático-popular” (GADOTTI, 2003, p. 1).

Gadotti (2004, p.2) explica que, a intencionalidade da Escola Cidadã se traduz no preparo ou na gestação de uma nova cidadania, no sentido de organizar a sociedade para a defesa ou conquista de novos direitos. Nesse sentido, a proposta de uma Escola Cidadã é a de

organizar um novo espaço público não estatal, ou como diria Habermas citado por Gadotti (2003, p. 2), uma “esfera pública cidadã” capaz de capacitar atores sociais para ter “ter voz ativa na formulação das políticas públicas, visando a uma mudança do Estado que temos para um Estado radicalmente democrático” (GADOTTI, 2003, p. 2). O autor lembra que, em entrevista concedida à TV Educativa do Rio de Janeiro, em 19 de março de 1997, Paulo Freire definiu o que seria “uma educação para e pela cidadania”:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997, apud GADOTTI, 2003, p.2).

Gadotti dá conta de que, tanto na concepção quanto na prática, a Escola cidadã se traduz por distintos nomes e singularidades:

Pode-se falar até em ‘tendências’ diversas de Escola Cidadã. E isso é natural, na medida em que não podemos separar ‘cidadania’ de ‘autonomia’. Sob muitos nomes encontramos a educação cidadã: ‘Escola pública popular’ (São Paulo), ‘Escola Democrática’ (Betim, MG), ‘Escola Plural’ (Belo Horizonte), ‘Escola Candanga’ (Brasília, DF), ‘Escola Mínima’ (Gravataí, RS), ‘Escola Sem Fronteiras’ (Blumenau, SC), ‘Escola Guaicuru’ (Estado do Mato Grosso do Sul), ‘Escola Democrática e Popular’ (Estado do Rio Grande do Sul), ‘Escola de tempo integral’ (Colatina, ES), ‘Escola desafio’ (Ipatinga, MG) (GADOTTI, 2003, p.2).

Destaca ainda Gadotti (2003, p.2) que, o “Projeto Escola Democrática e Popular” foi uma das iniciativas pioneiras de “Escola Cidadã”, o qual ainda atua na cidade de Porto Alegre-RS, onde na primeira gestão democrático-popular, iniciada em 1993, concebeu o princípio da “Escola Cidadã”, traduzido no planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica.

A chave para entender o princípio da Escola cidadã está na municipalidade, espaço onde o poder constituído local foi, segundo Gadotti (2003, p.2), assumido por partidos do chamado campo democrático-popular. Assim, os projetos desenvolvem-se dentro de uma perspectiva cidadã, no sentido de construir a política educacional do município, com base na pluralidade de experiências existentes na rede municipal de educação.

2.5.1 Projeto da Escola Guaicuru - vivendo uma nova lição

No início do Governo Popular de Mato Grosso do Sul - em 1999 - a Secretaria de Estado de Educação, estabeleceu a política estadual de educação valendo-se do “Projeto Escola Guaicuru - vivendo uma nova lição”. Com este Projeto da Secretaria de Educação estabeleceu-se o enlace entre a democratização do acesso à gestão escolar e à qualidade social da Educação. As populações nativas de Mato Grosso do Sul ganharam prioridade nas propostas do Governo.

Organizados em comunidades, os indígenas de Mato Grosso do Sul passaram a ser alvo de reflexões, sobretudo no que diz respeito ao modelo de escola que melhor pudesse atender suas necessidades e anseios, a partir de uma proposta pedagógica.

Conforme o “Caderno temático do 3º momento da Constituinte Escolar”, a intervenção na realidade do nativo sul mato-grossense implicava em considerar as peculiaridades de cada etnia dispersa interior do Estado, como os valores sagrados, rituais, universo mítico e atividades produtivas. Eram aspectos que exigiam formulações curriculares específicas.

Com essa proposta o Governo logrou alcançar a qualidade social da educação a partir do respeito à diferença e à cultura de cada povo. Tratava-se de ações com propósito claro de fortalecimento da identidade, das singularidades de cada etnia, suas formas organização e recuperação das línguas maternas indígenas. A intenção maior era estabelecer assim o diálogo intercultural.

As proposições do “Projeto Escola Guaicuru”, dispostas no “Caderno temático do 3º momento da Constituinte Escolar”, inferia o que competia às comunidades indígenas opinar sobre a escola que idealizam para seus povos. Cabia, no entanto às redes públicas de ensino, apoiar suas idéias providenciando estruturas e assessorias necessárias para atender aos anseios dessas comunidades:

“Cabe às comunidades indígenas refletirem e se manifestarem sobre a escola que almejam para seus povos e as redes públicas de ensino apoiá-las com as estruturas e assessorias necessárias e de direito, atingindo assim, um projeto próprio de *Escola Indígena* [...]. Outro ponto a ser discutido é em relação à proposta pedagógica a ser construída, pois existe uma escola indígena e uma escola para índios. Na primeira, priorizam-se projetos pedagógicos que garantem processos próprios de aprendizagem e produção de conhecimento, abrindo espaço e condições para que ela seja construída pelos próprios interessados, de acordo com o projeto de futuro que querem para si próprios, para suas famílias e suas comunidades, enquanto que, na segunda, será apenas uma escola como outra qualquer, isto é, sem comprometimento com as culturas indígenas e suas especificidades” (CADERNO TEMÁTICO DO 3º MOMENTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000, p.10).

Foi nesse quadro que, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) assumiu a responsabilidade de oferecer o Ensino Médio a partir de um currículo que pudesse atender as

especificidades culturais do povo terena. Além disso, a SEE implantou a proposta de formação de professores indígenas, com o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá, Projeto ARA-VERÁ, iniciado em julho de 1999, sediado na cidade de Dourados.

“Em síntese as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação, descritas no Caderno Temático nº. 2 da Constituinte Escolar envolve: a) o reconhecimento das diferentes identidades étnicas indígenas de Mato Grosso do Sul (Guató, Terena, Kadiwéu, Guarani/Kaiowá, Ofaié, Kinikinao, Kamba e Atikum); b) o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas que vivem no Mato Grosso do Sul; c) a viabilização do ensino intercultural e sociolinguístico; d) o apoio à produção de conhecimentos relativos a cada etnia e à produção de material didático pedagógico específico; e) a oferta de formação inicial e continuada de professores indígenas, voltada para o desenvolvimento de educação escolar indígena; f) o estímulo e apoio à implantação de Projetos Pedagógicos escolares relativos a cada povo indígena; g) o apoio às escolas da rede estadual na organização e adequação da oferta da educação escolar indígena; há) o apoio as redes municipais de ensino na organização e adequação da oferta da educação escolar indígena” (CADERNO TEMÁTICO DO 3º MOMENTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000.p. 13).

Nesse ponto o “Projeto Escola Guaicuru” havia incorporado à idéia de educação como direito de todos e como pressuposto básico para a cidadania ativa, dentro de um processo participativo de construção de caminhos para a democratização do saber e valorização profissional, conforme já referido.

Inspirado no desejo de resgatar a história de resistência dos povos nativos do Estado que lutaram por sonhos de liberdade, o “Projeto” representava o resultado da ampla reflexão sobre a necessidade de articular educação e etnias. Conforme consta no “Caderno temático 3º momento Série Constituinte Escolar nº. 2 (2000)”, a intenção do “Projeto” era resgatar todos aqueles que se preocupavam com as condições acessibilidade negadas, e buscavam igual oportunidade no acesso à escola. Assim, iniciou-se na rede Estadual de Ensino uma proposta de educação voltada para a especificidade da população negra do Estado de Mato Grosso do Sul.

2.5.2 A problemática do negro no Projeto Guaicuru

As ações do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul ganharam destaque com a ativa participação do Grupo Trabalhos e Estudos Zumbi (Grupo TEZ), que já vinha militando em Campo Grande (MS) desde 1985.

Com base no pressuposto contido no preâmbulo da Constituição Federal Brasileira, de que o Estado democrático havia de "assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos". A partir desse preceito, os movimentos negros do país buscaram a organização das ações afirmativas como caminhos para a superação da questão racial no Brasil.

Segundo Santos e Lobato (2003), as ações afirmativas traduziram-se no conjunto de medidas específicas e provisórias, por iniciativa ou deliberação do governo com vistas a combater desigualdades e compensar os prejuízos oriundos da discriminação ou segregação por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero entre outros.

Dentro do "Programa de Superação das Desigualdades Raciais no Estado de Mato Grosso do Sul", foram definidas as ações afirmativas que visavam o combate às desigualdades raciais, elaboradas pelo Governo Popular de Mato Grosso do Sul em 2001. As ações foram programadas pelo Estado, cuja gestão (1999-2002) ficou nas mãos do governante eleito José Orcírio dos Santos, o Zeca do PT.

Conforme Conceição (2003), as propostas básicas do Programa tiveram origem num documento intitulado "Programa de Governo para Campo Grande -Movimento Muda Campo Grande", integrado pela coligação PT - PPS - PSB e PC do B. Esse Programa foi amplamente utilizado durante a campanha para prefeito e vereadores de Campo Grande, no ano de 1996. O referido Programa apresentava como objetivo:

A construção de uma sociedade onde se possam contemplar os diferentes segmentos da sociedade considerando que o: (...) século XXI, exige uma nova leitura da ocupação urbana, além do combate à exclusão, garantia de infra-estrutura e serviços, é preciso compreender as relações culturais entre os diferentes atores sociais e as relações destes com o meio em que vivem, criando condições para um desenvolvimento sustentável. Por meio da democratização da gestão municipal, da geração de emprego, questão de gênero e raça, distribuição de renda e qualidade de vida devem ser eixos norteadores das alternativas públicas neste final de século. É assim que o PT, com os partidos aliados e em parceria com a população, tem inaugurado uma nova forma de gestão pública. A combinação da realização da democracia com a inversão das prioridades tem acumulado pelo país afora experiências inovadoras e criadoras de novos paradigmas acerca das teses de políticas urbanas. (...) este programa de Governo que ora apresentamos, tem a ousadia de propor esse novo tempo: estabelece as linhas mestras de um projeto diferente de cidade, culturalmente rica e diversificada. Onde todos possam compartilhar riquezas geradas, através de uma infra-estrutura urbana que permita uma vida digna e de qualidade para todos, sem exclusão social ou política. Compreendendo a nossa história e o tempo presente, já é possível dizer que o futuro chegou. E vem de nossas raízes com a resistência afro-ameríndia, com a intelectualidade e a presença marcante nas lutas sociais,

com a diversidade das idéias e a certeza de que é preciso romper a lógica perversa que leva os homens e mulheres á exclusão dos seus direitos elementares(...) (PROGRAMA DE GOVERNO PARA CAMPO GRANDE - MOVIMENTO MUDA CAMPO GRANDE, 1996).

De acordo com Conceição (2003), o Programa em questão foi sistematizado em duas partes: a primeira traduzia-se numa introdução que dava destaque à localização geográfica da cidade e à história do povo campo-grandense; a segunda estava dividida em quatro unidades, a saber: A primeira unidade destacava a estruturação urbana; a segunda dizia respeito à democratização do poder público; a terceira tratava das políticas sociais e a quarta envolvia o desenvolvimento econômico. As questões relacionadas aos negros foram discutidas na terceira unidade intitulada “Políticas Sociais Eficazes”.

Assim, por ocasião da gestão do Partido dos Trabalhadores (1999-2002), aliada à idéia de construção curricular da “Escola Guaicuru”, alguns setores Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, com destaque para o Grupo (TEZ). Este grupo procurou valer-se do momento singular entendido como a “vez e voz dos movimentos sociais”, nas esferas representativas do poder administrativo e político local e acabou articulando-se no sentido de propor a inclusão nos currículos escolares da disciplina específica que tratasse da “História do Segmento Negro e suas causas no Brasil”.

A equipe do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, que integrava o Grupo (TEZ) e militava no Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 1996 em Campo Grande, de acordo com as lideranças do partido, ofereceu uma colaboração ao Programa em pauta, apresentando propostas de ação afirmativa traduzidas nas seguintes diretrizes: 1ª. Racismo não combina com Democracia; 2ª. Discriminação é crime, previsto na Constituição Federal; 3ª. Salário igual para Trabalho Igual; 4ª. Enegrecer a Comunicação; 5ª. História do Negro e a Educação; 6ª. Futuro melhor para as crianças e adolescentes negros; 7ª. A mulher negra: mais saúde e oportunidades; 8ª. Movimento negro: garantia de autonomia; 9ª. Arte negra; 10ª. Respeito à religião afro; 11ª. Saúde com distinção de raça.

Por meio dessas diretrizes, o Movimento Negro procurava pontuar setores da administração pública que podiam ser estratégicos no combate às desigualdades raciais. Assim ao abraçar a causa delineada no Projeto Guaicuru, com destaque para o combate ao preconceito de cor e de raça, o Movimento Negro ancorou-se nos seguintes argumentos:

Incluir no programa de governo, um item destinado à população negra de Campo Grande se justifica na medida em que a igualdade não se demonstra efetiva para essa parcela da população, preterida historicamente de participar dos meios políticos, sociais e econômicos. A discriminação racial prossegue, se constituindo num flagelo para esta população nos dias atuais. A promoção

de mecanismos sociais visando reparar a dívida que o Estado tem para com os afro-brasileiros significa menos que um paternalismo e mais uma questão de justiça e bom senso por parte dos poderes constituintes do país. O preceito da competição por melhores oportunidades dentro de uma sociedade capitalista encontra negros sem condição de tomar parte na disputa. (...) a presente proposta do Movimento Muda Campo Grande visa estabelecer diretrizes voltadas para combater a exclusão a que estão submetidos os negros em Campo Grande como em todo o país. Estas diretrizes vão ao encontro da luta que vem sendo travada pelas entidades do Movimento Negro politicamente organizado, sobretudo o Grupo TEZ (Trabalhos e Estudos Zumbi) (PROGRAMA DE GOVERNO PARA CAMPO GRANDE - MOVIMENTO MUDA CAMPO GRANDE, 1996).

Tais propostas de ação afirmativa pretendiam tornar-se o fundamento para o Programa de Superação das Desigualdades Raciais, e derivaram de reivindicações do segmento negro, que uma vez contemplado pelo TEZ, fez com que as mesmas fossem sendo construídas frente ao trabalho no combate ao racismo no Estado.

2.5.3 A contribuição do Grupo TEZ e a atuação de BEN-HUR

Importa ressaltar a atuação singular do então militante negro Eurídio Ben-Hur Ferreira o qual pertenceu à equipe de educadores do Grupo TEZ. Ben-Hur foi responsável por intenso trabalho no combate ao racismo, *a priori*, como vereador da cidade de Campo Grande, eleito em 1989; e na seqüência da vida política, foi eleito deputado Estadual em 1994 e, em 1998; elegeu-se Deputado Federal, representando o Estado de Mato Grosso do Sul pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Segundo o documento “Combatendo as Desigualdades”, Ben-Hur Ferreira, como Deputado Federal e militante do Movimento Negro, apresentou em 1999 - por nove vezes em plenário - destaque com o objetivo de discutir questões de desigualdades raciais presentes e pouco abordadas na sociedade brasileira. Nessa ocasião, Ben-Hur cobrou do poder público federal, medidas concretas no sentido de viabilizar programas de ações afirmativas para negros. Além disso, o deputado elaborou quatro artigos, Projetos de Lei, Requerimentos e Indicações acerca da temática de combate ao racismo. As propostas contidas nestes documentos são similares às propostas de ação afirmativa para negros, do Programa de governo do PT e seus aliados.

Consolidada a eleição de José Orcírio Miranda dos Santos, O Zeca do PT, ao Governo do Estado de Mato Grosso do Sul para o quadriênio 1999-2002, o Movimento Negro

reivindicou a consolidação das ações que contemplassem as reivindicações do segmento negro, e que de certa forma faziam parte do projeto vencedor.

Segundo Conceição (2003), um documento da Superintendência de Ações Regionais do Governo (2001), revelou que o governo Popular de Mato Grosso do Sul inicialmente, não criou espaço específico na administração pública para o desenvolvimento de projetos de políticas públicas para negros. Mas isso não impediu o desenvolvimento de ações em consonância com as reivindicações do Movimento Negro.

Conceição (2003) ainda ressalta que, a primeira ação desenvolvida pela Secretaria de Educação foi à construção da Escola Estadual Antônio Delfino Pereira, localizada na comunidade negra urbana “Tia Eva”. Essa escola, inaugurada em 26 de maio de 2000, dispunha de creche e se propunha a atender a comunidade com educação básica. Segundo o Movimento Negro, a construção de uma escola estadual na comunidade “Tia Eva” tinha a intenção de homenagear a negra Eva, cuja trajetória de vida a transformou em ícone da resistência negra na região.

Os intelectuais do Movimento Negro envolvidos na elaboração desse programa entendem que, para a escola desenvolver um trabalho de valorização da história do povo negro, é preciso que a proposta político-pedagógica tenha como principal recorte à diversidade étnica dos seus alunos. Com esse entendimento, o cargo de diretora da Escola Estadual Antônio Delfino foi destinado a Prof^a Cleidevana Socorro Oliveira Chagas, professora desde o ano 2000. Além disso, Cleidevana Chagas era militante do Grupo TEZ, com experiência na discussão sobre racismo e educação.

Conceição (2003) registra que a segunda ação foi a implementação do Ensino Médio na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, situada na comunidade rural de furnas do Dionísio, no município de Jaraguari. Segundo essa autora, a terceira ação foi a inclusão da temática “discriminação racial” na pauta do movimento intitulado “Constituinte Escolar”, que tinha por objetivo construir de forma democrática e participativa o Plano Estadual de Educação (PNE).

Embora o Movimento Negro tenha conseguido garantir que a questão racial fosse discutida pelo menos na Constituinte, ao final dos trabalhos, o processo foi marcado pelo embate político que levou o Movimento Negro à realização de várias reuniões com o Secretário de Estado de Educação - Pedro César Kemp Gonçalves - para que suas reivindicações fossem de fato acatadas ao longo da Constituinte Escolar.

Desde 1999, a Secretaria de Estado de Educação empreendia esforços no sentido de desenvolver um Projeto Político Educacional capaz de incluir o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Enquanto compromisso e expressão da

proposta de Educação do Governo Popular do MS havia esse interesse em se buscar ações com vistas a, fazer valer o princípio de construção coletiva da organização social.

É fato histórico que o Movimento Negro exigiu, em reunião com o Secretário de Educação, que a temática racial fosse discutida na Constituinte Escolar. De acordo com o Programa Constituinte Escolar, as ações a serem implementadas no âmbito da educação deveriam estar voltadas prioritariamente para a formação dos professores e técnicos da Secretaria Estadual de Educação, sobre a temática racial e sequencialmente, para a capacitação dos demais funcionários da administração pública estadual.

A partir das propostas relativas ao curso de Formação e Capacitação para professores da rede estadual no Programa Constituinte Escolar, a “Equipe de combate ao racismo da Secretaria de Estado de Educação (SED)”, sob a orientação da coordenadora de Políticas Específicas em Educação e com a colaboração da Coordenadoria de Políticas para Negros da Secretaria de Estado de Governo (SEG), sistematizou o curso de capacitação em quatro módulos. Foi destinada uma carga horária de sessenta horas-aula nos cursos destinados aos professores da Rede Estadual de Ensino e, de quarenta horas-aula aos servidores da administração pública estadual.

Do ponto de vista hierárquico, importa salientar que a “Equipe de Combate ao Racismo, implantada na SED” foi o órgão responsável pela elaboração e execução das propostas contidas no Programa e voltava-se para a formação e capacitação dos professores e servidores públicos em geral.

2.5.4 A vez e a voz do Movimento Negro

A proposta do PT ao Movimento Negro de Mato Grosso do Sul de construir conjuntamente a estrutura curricular da Escola Guaicuru, incluindo a história do segmento Negro e suas causas no Brasil, tratava-se de uma oportunidade valiosa para superar o modismo escolar dos trabalhos de combate ao racismo, que ficavam sempre restritos às datas como 13 de maio - *Lei Áurea* - e 20 de dezembro - *Dia da Consciência Negra*.

A proposta de implantar uma disciplina específica para tratar da especificidade da história do afro-brasileiro encontrou resistência até na própria SED, e foi considerada contraditória pelos organizadores do documento do Plano Estadual de Educação. De acordo com a entrevista realizada por Beatriz Helena Teixeira Conceição, na Dissertação de Mestrado intitulada "O programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do

Sul", defendida em 2003 pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, havia um grupo de intelectuais na Secretaria com uma visão alternativa a proposta de tornar a História da África uma disciplina no sistema estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Havia o entendimento de que a proposta de inclusão no currículo escolar de disciplina específica sobre a história do negro produzia uma contradição envolvendo os princípios e diretrizes da Escola Guaicuru. No parecer desses intelectuais, a temática do negro era passível de abordagem na disciplina História do Brasil.

Além da nítida resistência por parte da SED, em fazer avançar o debate sobre a inserção da história do negro nos currículos escolar, o depoimento de Conceição (2003), mostra que a questão do negro na Constituinte Escolar também esteve ausente dos debates:

“Em 1999, quando começaram os trabalhos não tinha nada. A questão do negro na Constituinte começou a ser debatida quando eu e a Lucimar Rosa Dias, nos reunimos com o Coordenador da Constituinte Escolar, o Francisco G. dos Santos. Dissemos a ele que assim como os problemas do deficiente físico e o índio estavam sendo debatidos - era preciso discutir também a questão racial. A princípio ele como coordenador não aceitou discutir a questão do negro. Não entendia como sendo necessária a discussão” (CONCEIÇÃO, 2003).

Observe-se que a Constituinte Escolar contemplava temas acerca dos portadores de portadores de deficiências especiais nas escolas e, também da problemática dos índios, mas negligenciava o debate sobre a questão racial. Além da nítida resistência por parte da SED em fazer avançar o debate sobre a inserção da história do negro no currículo escolar, o depoimento de Conceição (2003), mostra que a questão do negro na Constituinte Escolar também esteve ausente dos debates, restrita a uma “notinha de rodapé”:

“Aceitou incluir a temática racial com o "pé atrás", e pela pressão do grupo e do Movimento Negro. E não entendia e pretendia dar uma "notinha de rodapé" para a temática racial na Constituinte Escolar. Após muitas reuniões aceitou que tivesse um caderno incluindo índios e negros, não teve um destaque para a questão do negro. Mesmo conseguindo que o caderno tivesse espaço para a questão racial, o processo de discussão pelo interior do estado de coleta de propostas, de debate sobre a questão das dificuldades das minorias, só aconteceu para os deficientes físicos e índios, não tinha verba como eu disse antes” (CONCEIÇÃO, 2003).

Evidencia-se nos fragmentos destacados a acirrada luta empreendida por Lucimar Rosa Dias e Beatriz Helena Teixeira Conceição em ampliar o debate sobre o negro em todo o Estado de Mato Grosso do Sul. Sob justificativa de falta de recursos financeiros, até o ano de 1999, conforme já referido, as discussões sobre o segmento negro ficaram limitadas à cidade de Campo Grande:

“Então o debate da questão racial ficou restrita a Campo Grande. Com os professores do interior só foi possível realizar uma Assembléia Geral que ocorreu no segundo semestre de 2000. Só nesse momento é que iniciou a discussão da questão do negro. Na Assembléia Geral foram trazidas algumas propostas elaboradas pelos professores do interior e daqui da capital. Assim, puderam contribuir porque o caderno índio/negro foi distribuído à tempo” (CONCEIÇÃO, 2003).

Conceição (2003) menciona o discurso de Pedro Kemp, então Secretário de Educação, para pontuar a resistência da SED na inserção da temática racial nos debates oficiais. Conceição (2003) destaca também a participação da técnica administrativa e militante do TEZ - Dina Maria da Silva - ao enfrentar na SED, criticando a inexistência de trabalhos envolvendo a questão racial:

“Na verdade todos enfrentaram problemas ao chegar à SED. No momento da implantação da Diretoria atual, tivemos dificuldades diversas. A organização estrutural dessa secretaria está feita para cumprir os programas do Ministério da Educação (MEC). O que fugia a isso teve que ser bancado com recursos do Governo Estadual. Dessa forma tivemos problemas de acomodação, não havia espaço físico para todos desenvolverem seus trabalhos (CONCEIÇÃO, 2003).

Outras dificuldades foram elencadas por Conceição (2003) no sentido de estabelecer o debate sobre as reivindicações dos movimentos sociais. A falta de recursos materiais e humanos, sobretudo ligado às condições de contratação de docentes, constituía-se no grande gargalo das discussões:

“Além da dificuldade de lotar o pessoal na Secretaria de Educação que não fizessem parte do quadro de funcionários. Dentro de um órgão como a SED, não pode ser nomeado um professor convocado. E os movimentos sociais indicaram para colaborarem na equipe de políticas específicas, professores que não faziam parte do quadro permanente de professores, o qual foi um dos problemas que a Dina Maria teve que enfrentar na SED. Para que estes professores como a Dina pudessem ali trabalhar, foi preciso criar condições especiais, pois, pela regra não havia condições legais para contratação. No caso dos técnicos foi preciso organizar trabalhos vinculados às escolas para que eles fossem convocados na escola para atuar dentro da equipe da Coordenadoria de Políticas Públicas Específicas” (CONCEIÇÃO, 2003).

O desfecho desse nó não ocorreu sem antes desconstruir o discurso patente da equipe de intelectuais da SED, de que os representantes do Movimento Negro desejavam a constituição de guetos, pois entendiam que as questões das minorias, negros e índios, sobretudo, deviam ser tratados como um todo, e não em separado:

“Depois desses problemas ajustados, foram feitas várias reuniões com a Dina e alguns representantes do Movimento Negro, para discutir a questão racial na SED. Quanto as dificuldades que a Dina Maria disse ter enfrentado que as pessoas, os técnicos diziam que trabalhar com a questão racial era uma maneira de discriminar mais ainda, de fato, havia um grupo de intelectuais que trabalhavam com a equipe da SED que entendiam que não se tem que

trabalhar com atenção diferenciada. De fato, nas equipes havia pessoas que acreditam que os negros é que estão querendo se destacar, e se diferenciar. Esse grupo com resistência em trabalhar essas especificidades em separado, considera que assim sendo estaremos constituindo guetos. E essa questão não se restringe apenas ao negro, mas atinge também o índio e o PNE. Esses intelectuais consideram que as questões das minorias devam ser consideradas no todo, por isso não entendem ser necessário políticas específicas para negros” (CONCEIÇÃO, 2003).

É bem verdade que a proposta do segmento negro não estava bem definida inicialmente. Havia a falta de dotação orçamentária consignadas para atender demanda de combate ao racismo. No entanto, a partir de visitas às escolas e elaboração de propostas educacionais destinadas à extinção da discriminação racial:

“Como a proposta do negro não estava bem definida inicialmente, e também não havia previsão orçamentária para o desenvolvimento das poucas propostas, a demanda de combate ao racismo teve que ser construída a partir de visitas as escolas das comunidades negras para conhecer suas necessidades. Depois dessa fase, com a participação desses grupos em outros fóruns articulados é que se foi evidenciando a necessidade de se trabalhar o combate ao racismo nas escolas. Esta proposta de discussão de combate ao racismo nas escolas, não foi trazida para a SED assim que se iniciaram as discussões relativas a temática racial. Foi se revelando com o passar do tempo, ao longo dos trabalhos quando ficou mais evidente para a equipe representativo do movimento negro a necessidade de se trabalhar a questão do combate ao racismo na escola. A partir de então o trabalho fluiu foram enviadas correspondências para as escolas solicitando propostas de trabalho e as escolas deram retorno positivo elaborando projetos educacionais de combate ao racismo” (CONCEIÇÃO, 2003).

O "Projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição", desenvolvido a partir de 1999, tinha como objetivo básico o compromisso de promover da inclusão social e o direito ao acesso de todos à educação de qualidade, sobretudo de portadores de necessidades especiais, os índios e as comunidades negras.

A Rede Estadual de Ensino dentro das propostas do Projeto acabou por contemplar um item educacional voltada para a especificidade da População Negra do Estado de Mato Grosso do Sul. A política procurou inserir a diversidade étnica negra a partir do caráter multicultural da sociedade brasileira, cuja composição demográfica dispunha de distintas etnias, oriundas de índios, negros, asiáticos, europeus.

2.5.5 A materialidade do projeto

Para materializar o Projeto Guaicuru, o Governo de José Orcírio - Zeca do PT, a Secretaria de Educação valeu-se da gestão de dois Secretários de Estado: Pedro Cesar Kemp (1996 a 2001), e Antonio Carlos Biffi (2001 a 2002), ambos com experiência política de deputados estaduais. Consta na primeira edição do Caderno Escola Guaicuru, publicado em 1996 a estrutura da SED, na primeira gestão do Governo Zeca:

O modelo de gestão implantado pelo secretário estadual de educação da primeira gestão, o psicólogo Pedro César Kemp, consistiu na produção e edição de um número significativo de materiais teóricos. Sua gestão preocupou-se com a elaboração de mecanismos capazes de estabelecer com a comunidade escolar, a possibilidade de participação do processo de elaboração, da deliberação e concretização das políticas educacionais e das ações escolares, dando caráter popular a órgãos como o Conselho Político Administrativo, estabelecido no interior da SED; aos Conselhos das Unidades Escolares - COUNEs (CONCEIÇÃO, 2003).

Conceição (2003) explica que essa mobilização buscava colocar em prática o amplo projeto participação social por meio da Constituinte Escolar, espelhado no modelo executado no Estado do Rio Grande do Sul:

O processo participativo que atuava no interior da escola, e procurava envolver os demais segmentos da instituição escolar - como os colegiados escolares, as associações de pais e mestres, os conselhos estaduais, com o objetivo de analisar e atuar na realidade escolar e na elaboração de um plano de educação para a rede estadual de ensino (CONCEIÇÃO, 2003).

Outra prática dessa gestão foi o processo de valorização do magistério, que também figurava como ação do sistema governo popular (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 13).

A gestão de Pedro Kemp levava a Secretaria de Educação à descentralização do poder, enfatizando a participação dos movimentos sociais, o processo de inclusão das instituições escolares no processo de elaboração das políticas públicas do estado. A instalação da Constituinte Escolar de fato desencadeou um processo participativo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que levou os setores educacionais e muitas escolas a se mobilizarem organizarem na discussão e participação das políticas elaboradas e praticadas pelo Governo Popular (CONCEIÇÃO, 2003).

Entre as ações do Governo Popular para estimular o processo participativo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do sul foi a produção e a distribuição de número significativo de materiais destinadas à formação continuada de docentes. Encontros, debates e estudos foram realizados com objetivo de fundamentar a política educacional pretendida. As escolas se tornaram o primeiro espaço desta formação continuada, cujas ações eram realizadas conforme formação dos docentes e gestores, interesse de cada unidade ou dos Conselhos das Unidades Escolares (COUNES).

As escolas participantes tinham um coordenador da constituinte, o qual em conjunto com direção e coordenação pedagógica, tinha a missão de envolver a comunidade nos debates. Em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a rede estadual de ensino organizava ações do novo modelo de gestão a ser aplicado nas escolas por meio do COUNE. Nessa direção, a escola se transformava num espaço formativo, envolvendo a comunidade no processo de construção da organização pedagógica e curricular.

Nesse período (1999-2001) de atuação da Constituinte Escolar foram realizadas ações de formação continuada destinadas aos docentes da educação básica, envolvendo formações continuadas de docentes atuantes tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental, contemplando as diversas disciplinas do currículo.

Além disso, a Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação (SED/MS) realizou eventos de formação para professores da educação do campo e professores indígenas. Iniciou-se em 1999, o Curso Normal em Nível Médio para professores leigos em Guarani e Kaiowá - denominado Projeto Àra Verá - responsável pela formação de muitos educadores indígenas das etnias Guarani-Kaiowá, Terena e Kadiwéu (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Segundo os relatórios, o movimento Constituinte Escolar mensalmente possibilitou aos coordenadores pedagógicos estaduais ações mensais de formação continuada. Outras ações realizadas pela Secretaria de Educação projetava ao coordenador pedagógico, a função de articulador e facilitador do processo educativo e da formação continuada em ambiente escolar.

O contexto em que essas ações se deram revelou que a Secretaria de Estado de Educação optou por discutir a finalidade da escola. Nesse momento, havia a preocupação de boa parte das unidades escolares em enfrentar problemas concretos. Estas unidades aguardavam ações efetivas capazes de resolver problemas objetivos vinculados ao contexto da escola, os quais se ligavam, não raro, aos problemas herdados de gestões anteriores.

Segundo Calixto et. al (2008) não havia condições de manter as 362 escolas da rede em estado de sucateamento. Além disso, não se cumpria o repasse de 30% da receita líquida do Estado para o setor de educação, repasse este determinado na Constituição Federal. O governo destinava apenas 18% destinado para a educação e apesar das promessas de campanha do governador Wilson Barbosa Martins, verificou-se permaneceu a falta de investimentos para execução da política educacional no âmbito estadual.

Na busca de uma nova consciência, como poderia um projeto ser implantado, ignorando as condições econômicas desfavoráveis construídas historicamente no Brasil? A

partir de indagações como estas e diante do contexto nacional, que a prática adotada pela primeira gestão do governo popular (1999-2002) não deu conta de dar a merecida importância do fazer pedagógico na escola, não poderia garantir as condições objetivas para a aquisição do conhecimento:

Não se pode ignorar o contexto das políticas econômicas implantadas no Brasil de severa racionalização de recursos públicos. Eram tempos em que o Estado central absolutizava os recursos destinados a educação, saúde, moradia e de todas as áreas. Dessa forma, foram condicionados os investimentos, com sérias influências sobre as políticas estaduais, de forma que o Estado de Mato Grosso do Sul reproduziu internamente uma política de privatização da educação e das demais áreas sociais (PROGRAMA DE GOVERNO PARA CAMPO GRANDE - MOVIMENTO MUDA CAMPO GRANDE, 1996).

No âmbito da cultura política do Estado de Mato Grosso do Sul, a ocorrência de divergências internas no Partido dos Trabalhadores procedeu à substituição do Secretário de Estado da Educação. De forma que Antonio Carlos Biffi assumiu a mesma em substituição a Pedro César Kemp.

Durante sua gestão como secretário, Antonio Carlos Biffi interrompeu o processo de gestão democrática iniciado por seu antecessor e desarticulou o “*modus operandi*” do movimento Constituinte Escolar. O então secretário permaneceu por apenas nove meses no cargo, posteriormente trocado pela vaga de Deputado Federal pelo (PT). Seu mandato foi marcado pela programação do Curso Popular Pré-Vestibular, cujo objetivo era o atendimento a alunos egressos da modalidade do ensino médio com baixa renda. Esse programa foi considerado uma ação eficiente, pois permaneceu durante todo o governo do PT, dando visibilidade à política educacional do governo popular.

Segundo Calixto et. al (2008), no documento final da SED/MS (2003-2006) consta que neste período foram atendidos 45 mil alunos em 25 municípios do Estado, dos quais “11 mil se inscreveram no vestibular em instituições públicas e privadas e cerca de 5.900 foram aprovados no vestibular, o que representa 41,4% de aprovação” (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Para Aranda e Sena (2005, p.14), “a mudança na secretaria em 2001 estava diretamente ligada a questões de ordem política”, e conseqüentemente interferiu na política educacional provocando a interrupção do processo da Constituinte Escolar. Era consenso entre os políticos que, a saída do psicólogo Pedro Kemp da Secretaria de Educação deu-se devido a necessidade do governo de construir alianças com o grupo político que apoiava Biffi, tendo em vista as eleições de 2002. A mudança da orientação política estabeleceu novas

prioridades na condução da política educacional, provocando descontinuidades nas ações empreendidas no início do governo do PT.

A análise da gestão da Secretaria de Estado de Educação durante os dois mandatos do governo de Zeca do PT (1999-2002) e (2003-2006), evidenciaram contradições e descontinuidades nas políticas educacionais implementadas, tornando-se mais uma intenção de participação popular do que uma verdadeira efetivação nas decisões políticas.

Consideramos um paradoxo num país em que o negro foi abandonado ao seu próprio destino no sistema educacional pós-abolição, em que as escolas surgiram como uma representação do que o governo queria que fosse a ordem e o progresso para a nação, sobretudo por meio da educação, uma gestão avance no sentido de adaptar na estrutura organizacional e no currículo escolar as reivindicações e bandeiras do movimento negro unificado.

O projeto educacional conclamado durante o chamado Governo Popular ao tentar cumprir as promessas de campanha, incorporou discurso de mudança, traduzido no rompimento com a tradição educacional do Estado e a prática clientelista da escola e também propunha o estabelecimento de estreito diálogo com a comunidade escolar acerca das práticas educativas. A gestão desse governo representava para uma boa parcela da população, o início de um novo momento na história da educação em Mato Grosso do Sul.

Nesse cenário, a Secretaria de Estado de Educação elaborou uma política cujo fio condutor era o projeto político-educacional Escola Guaicuru, constituído como eixos centrais a serem desenvolvidos ao longo dos quatro anos de governo.

O objetivo do projeto Escola Guaicuru consistia em construir no debate com a sociedade sul-mato-grossense, um modelo de escola pública capaz de efetivar a democratização do acesso a educação. O intento era garantir a permanência e progressão escolar dos educandos, a democratização da gestão e a qualidade social da educação. Em suma, o que mais repercutia no discurso do neófito governador era a valorização do trabalhador sul-mato-grossense, sobretudo aquele ligado à área educacional.

O modelo de gestão, à época, implantado pelo Partido dos Trabalhadores, objetivava por meio da Constituinte escolar, estabelecer um debate de fato democrático e participativo. A idéia era promover um momento singular na história da educação de Mato Grosso do Sul, organizando formações continuadas e momentos de discussão pedagógico-político, por meio dos quais os professores da rede estadual de ensino poderiam participar. Esses momentos englobavam temas relativos, sobretudo a problemática da criança em situação de intolerância e discriminação racial. A preocupação básica das discussões político-pedagógicas centrava-se

na construção de estratégias, argumentos e instrumentos para o combate ao preconceito e à discriminação racial, presentes no sistema estadual de ensino.

2.5. 6 OS cadernos da Escola Guaicuru: materialidade e história

Para a análise das estratégias pedagógicas e ideológicas operadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) como instrumentos de combate ao racismo, recorreremos ao referencial de Cattani e Souza (2001), na medida em que enfatizam a importância dos impressos com foco voltado para temas.

Ancorada no referencial de Chartier (1990), Cattani (1990) destaca a importância dos impressos pedagógicos, cuja função é oferecer visibilidade ao cotidiano, promover a circulação às idéias, difundir e dar conhecimento às orientações dos “saberes” a serem incorporados por um público específico.

O que Chartier chama de “apropriação por estratégias de escrita, ocorre a partir do nível de intencionalidade do autor, o qual dá aos conteúdos um significado “prévio”. Na obra “A História Cultural: Entre Práticas e Representações”, constituída por oito ensaios publicados (1982-1986), Chartier afirma que, desde as décadas de 1950 e 1960, os historiadores procuravam uma forma de “saber” controlado, assentado nas técnicas de investigação, dados quantitativos e referencial teórico, vejamos um trecho de suas idéias: “Não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja que não dependa das formas pelas quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 1990, 127).

A partir desse pressuposto, autores do campo da História da Educação, apresentam discussões acerca do impresso pedagógico como fonte ou como objeto de pesquisa histórica. Entre estes autores que refletiram sobre a importância dos impressos no processo investigatório, pode-se destacar Bastos (2001), mas aponta a necessidade de o pesquisador estar atento para o seu ciclo de vida desse material, para a forma como os protocolos de leitura que são apresentados, para a influência de autores externos, para sua periodicidade e para os aspectos materiais ligados às questões formais como números de páginas, tipo de impressão, existência de imagens entre outros.

Com base nas considerações apontadas, examinamos a circulação e os conteúdos dos de alguns exemplares Cadernos Temáticos da Escola Guaicuru, pertencentes à Série Constituinte Escolar. Este material, enquanto impressos pedagógicos foram cotejados como

núcleos informativos, cujas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo do denominado “Governo Popular de Mato Grosso do Sul”, sobretudo na gestão de Pedro Cesar Kemp Gonçalves, então Secretário de Estado de Educação, cuja ação e discurso à frente da SED, causou impacto envolvendo o ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações acerca da prática docente numa “popular, democrática”.

Concernente aos trabalhadores da educação, os Cadernos e revistas sugeriam ações e ideais de materializar o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração, a elevação do piso salarial, no sentido de assegurar fomento para uma política de valorização dos educadores. A idéia era possibilitar a formação, a capacitação, o treinamento e a criação de espaços de acesso ao conhecimento e às informações.

Seguindo a trilha aberta por Catani e Sousa (2001), organizamos um banco de dados informativo, a respeito do conteúdo dos periódicos, os quais evidenciam a existência material dos Cadernos e Revistas da “Escola Guaicuru. Este material foi classificado por temas e catalogados em seu ciclo de vida. Entendemos que com esse procedimento, poderíamos obter informações básicas sobre a História da Educação, sobre o sistema de ensino e sobre as práticas escolares desse modelo de gestão, cuja proposta pautou-se num modelo de educação pública comprometida com a transformação social.

Os Cadernos da Escola Guaicuru (1996-2002) foram utilizados como estratégias de divulgação do campo pedagógico. O exame desse material, referidos ‘Cadernos da escola’ idealizados pelo chamado Governo Popular, sobretudo no que diz respeito à conquista da gestão do Estado.

Conforme já citado, era necessário cumprir os pactos assumidos e escritos em parceria com os movimentos sociais, e diante disso, a instrução das novas gerações da escola pública representava mais que uma estratégia para se alcançar os objetivos do Projeto. Nesse sentido, a escola representava um campo profícuo para a implantação e consolidação da plataforma ideológica do Partido dos Trabalhadores e, conseqüentemente, dos movimentos sociais que o conduziram ao poder, entre eles, o movimento negro sul mato-grossense. Neste contexto os Cadernos em questão se efetivaram como forma de divulgação, formações, informações e das mudanças das ações políticas e educativas, pretendidas pelo governo para a sociedade.

Os conteúdos divulgados nos Cadernos da Escola Guaicuru (1996-2002) traduziram-se como periódicos educacionais de circulação temporária, dispendo de eixos temáticos, especificamente elaborados e publicados para ‘trazer à luz’ seu uso para fins escolar, cuja intenção, como se sabe, tinha como meta a construção coletiva do Plano Estadual de Educação.

Da análise desse material procuramos dimensionar a eficácia, a eficiência e o lugar deste impresso pedagógico. Procuramos também, captar o nível de formação de opinião e esclarecimentos dos sujeitos docentes e discentes sobre a educação escolar.

A publicação desses periódicos e o papel do Grupo TEZ e, conseqüentemente do Movimento Negro na elaboração de Cadernos específicos, no qual priorizou-se as idéias pedagógicas acerca do combate ao racismo e a discriminação racial. Entendemos que os dois Cadernos mencionados contribuíram sobremaneira para a ampliação e discussão concernente a discriminação racial no sistema estadual de escolarização em Mato Grosso do Sul.

A aposta do Governo Popular de José Orcírio dos Santos, em sua primeira gestão, centrava-se em obter meios de governabilidade por meio da organização de mecanismos capazes de alcançar diretamente a população sul mato-grossense. Daí o investimento do Governo na Constituinte Escolar, sendo que os Cadernos poderiam atuar na busca de caminhos seguros a serem trilhados pela sociedade. Isso poderia referendar as estratégias de consolidação do Governo Popular, com o apoio da maioria dos segmentos sociais em luta por espaços políticos.

Assim, as discussões envolvendo formação de professores e os métodos de ensino a serem utilizados, poderiam ser acompanhadas por amplo aparelho de divulgação materializado nos impressos. Com essa estratégia de divulgação e de indução de novos valores, o Governo procurou ordenar o espaço escolar e propagar um modelo pré-determinado de organização social, apresentado como algo inovador e inédito.

Quanto aos indicadores metodológicos dos Cadernos foi possível apreender o seu formato no que se refere à distribuição, organização das temáticas, número de páginas, tiragem, imagens, e estratégias de divulgação do conteúdo. Enfim, não há dúvida que os referidos Cadernos representam fontes históricas valiosas, sobretudo porque nesta aventura investigativa, examinamos desde as formas tipográficas aplicadas ao referido material bem como conteúdos, ilustrações e imagens. A multiplicidade dos temas, a relevância do papel atribuído à educação, forma um conjunto elementos que conferiram aos impressos pedagógicos um lugar de destaque para nossas análises.

Em última análise, Cadernos elencados, a despeito da significativa quantidade e variedade de materiais, verificamos que muitos dos quais sobreviveram ao descaso público e chegaram até nossos dias, sem o merecido trabalho organizacional, dispersos em acervo das instituições escolares das duas maiores cidades do Estado, Campo Grande e Dourados. Grande parte das escolas de Mato Grosso do Sul não mais dispõe desse material e, o que é pior, a própria Secretaria Estadual de Educação - na capital - e os núcleos educacionais na

cidade de Dourados, não tem disponível a maior parte desses impressos pedagógicos, produzidos durante a gestão do Governo Popular em Mato Grosso do Sul.

A metodologia que permeava as ações propostas e os registros da política educacional do Governo de José Orcírio Miranda dos Santos evidenciam-se nas páginas dos célebres “Cadernos da Escola Guaicuru” constituídos em séries, a saber: 1º. Fundamentos Político-Pedagógicos (10 volumes); 2º. Calendário da Cidadania - subsídios para aulas especiais (10 volumes); 3º. Constituinte Escolar (20 volumes). Além dessas séries, o Texto-base do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino - 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar, que trouxe propostas para serem aprovadas no congresso da Constituinte Escolar, e o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino.

Conforme pesquisa feita por Aranda (2004) em dissertação de Mestrado, os idealizadores dos Cadernos, no processo de implantação do Projeto, tiveram alguns procedimentos traduzidos no primeiro e no segundo momento: 1) análise da realidade socioeconômica e problematização das práticas; 2) sistematização a partir de seminários locais e Seminário estadual de Sistematização ocorrido em julho de 2000. A partir daí foi construído o terceiro momento do Projeto, considerando o aprofundamento das temáticas, as quais foram divididas nas seguintes partes: 1ª - elaboração de subsídios para o aprofundamento das temáticas, no mês de dezembro/1999 sendo os sujeitos envolvidos a coordenação geral; 2ª - seminário municipal para a preparação da discussão com a comunidade escolar, em fevereiro/2000, com a coordenação municipal e coordenações das escolas; 3ª - aprofundamento das temáticas nas escolas, em mar/maio/2000 com a comunidade escolar; 4ª - sistematização do momento por meio da produção de documentos, em maio/2000, com a coordenação das escolas, coordenação municipal e coordenação geral.

Os Cadernos da Escola Guaicuru foram publicados por séries. A série “Fundamentos Político-Pedagógicos”, esboçada nos “Cadernos da Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (n.1) foi elaborada como subsídios para o aprofundamento das temáticas e deviam alcançar o ensino fundamental e ensino médio, com propostas metodológicas e norteadoras para a Língua Portuguesa, Espanhola, Inglesa e subsídios para matemática. Eis um trecho da justificativa da Proposta de Educação. A série “Fundamentos Político-Pedagógicos”, organizada em dez volumes, como parte da engrenagem da política educacional do “Governo Popular de Mato Grosso do Sul”, estampava, portanto - os três eixos da ação: democratização do acesso, da gestão e da qualidade social da educação.

A série *Calendário da Cidadania* destinava-se a oferecer subsídios para aulas especiais e se constituía em dez volumes. Nela havia orientação para se trabalhar com

aspectos étnico-raciais; críticas à história oficial, a questão da diferença, a resistência do negro e do indígena brasileiro e sul mato-grossense; lições de cidadania; educação infanto-juvenil e temas voltados para o combate às drogas (QUADRO 5).

Na série “Subsídios para Aulas Especiais”, os volumes 2 e 7 (QUADROS 5 e 6) foram destinados à educação multicultural, com foco para o segmento negro e indígena. Ou seja, os Cadernos da Série *Calendário da Cidadania* (nº2), intitulados “Negro (a) Vivendo Novas Lições de Etnia” (QUADRO 6), vieram a lume no ano 2000 e foram elaborados para servir de suporte referencial aos professores que, no cotidiano escolar, vivenciam situações de discriminação racial. O volume orientava também os alunos a identificarem e rejeitarem o preconceito racial fosse este na escola, na família ou na sociedade. A idéia era preparar alunos e professores para o reconhecimento da existência do preconceito e da discriminação de raça e de classe, e lutar pela sua superação a partir da prática educacional e social (CADERNOS DA ESCOLA GUAICURU, 1999).

Segundo os princípios dos Cadernos Guaicuru, série *Calendário da Cidadania*, a educação não pode permitir a exclusão racial e precisa educar para a cidadania, a partir do respeito à mulher, à diversidade étnica, ao direito da escolha sexual e à liberdade de construir espaços que consideram a diferença como um valor da humanidade (CADERNOS DA ESCOLA GUAICURU, 1999).

Outro princípio das *lições de etnias* oferecido pelo volume 2 dos Cadernos foi o de vislumbrar uma nova sociedade, constituída por atores sociais comprometidos com a luta por melhores condições de vida, com a luta pela igualdade, pela convivência harmônica entre os povos e pela superação dos preconceitos e da discriminação entre as raças (CADERNOS DA ESCOLA GUAICURU, 1999).

O terceiro momento do “Projeto envolveu a Constituinte Escolar”, a qual trouxe os seguintes temas: 1) Educação de jovens e adultos e Educação profissional; 2) Educação e etnias e Indígenas e Negros; 3) Educação Ambiental; 4) Assessor Técnico; 5) Educação e Tecnologia; 6) Portadores de Necessidades Especiais; 7) Educação Básica do Campo; 8) Função social da Escola; 9) Ensino Noturno; 10) Violência Ética e Cidadania; 11) Gestão Democrática, 12) Financiamento da Escola Pública e Estrutura Física da Escola; 13) Formação Continuada; 14) Grêmios Estudantil; 15) Função Social da Escola; 16) Os trabalhadores da Educação; 17) Organização Pedagógica Curricular; 18) Ensino Fundamental; 19) Ensino Médio; 20) Educação Profissional; 21) Planejamento Participativo (QUADRO 6).

QUADRO 5. Catalogação dos cadernos da Escola Guaicuru

CADERNOS PUBLICADOS	EXEMPLARES ENCONTRADOS	TEMÁTICAS
1. Fundamentos Político-Pedagógicos (10 volumes)	Volumes 1, 4, 5, 6, 7 e 8	V.1-Proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul; V.2-O Ensino Médio na Escola Guaicuru; V.4-Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental; V.5- Proposta Metodológica de Língua Portuguesa; V.6- Subsídios Metodológicos de Língua Espanhola; V.7-Subsídios Metodológicos de Língua Inglesa; V.8-Subsídios de Matemática.
2. Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais (10 volumes)	Volumes 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10	V.1-Índio - vivendo novas lições de etnia; V.2-Negro (a) - Vivendo novas lições de etnia; V.4-Brasil: “Um filho teu não foge à luta; V.6-Violência - do silêncio ao grito; V.7-Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular; V.8-Ética e Política - Vivendo novas lições de cidadania; V.9-Criança e Adolescente: direito de ter direitos; V.10- Drogas não, escolha a vida!

Fonte: SED/MS (1999).

QUADRO 6. Cadernos da Escola Guaicuru - Série Fundamentos Político-Pedagógicos

CADERNOS TEMÁTICOS PUBLICADOS	EXEMPLARES ENCONTRADOS	TEMÁTICAS
1. Fundamentos Político-Pedagógicos (10 volumes)	Volumes 1, 4, 5, 6, 7 e 8	V.1-Proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul; V.2-O Ensino Médio na Escola Guaicuru; V.4-Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental; V.5- Proposta Metodológica de Língua Portuguesa; V.6- Subsídios Metodológicos de Língua Espanhola; V.7-Subsídios Metodológicos de Língua Inglesa; V.8-Subsídios de Matemática.
2. Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais (10 volumes)	Volumes 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10	V.1-Índio - vivendo novas lições de etnia; V.2-Negro (a) - Vivendo novas lições de etnia; V.4-Brasil: “Um filho teu não foge à luta; V.6-Violência - do silêncio ao grito; V.7-Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular; V.8-Ética e Política - Vivendo novas lições de cidadania; V.9-Criança e Adolescente: direito de ter direitos; V.10- Drogas não, escolha a vida!
3. Constituinte Escolar (20 volumes)	16 volumes	(1) Educação de jovens e adultos e Educação profissional; (2) Educação e etnias e indígenas e Negros; (3) Educação Ambiental; (4) Assessor Técnico; (5) Educação e Tecnologia; (6) Portadores de Necessidades Especiais; (7) Educação Básica do Campo; (8) Função social da Escola; (9) Ensino Noturno; (10) Violência Ética e Cidadania; (11) Gestão Democrática; (12) Financiamento da Escola Pública e Estrutura Física da Escola; (13) Formação Continuada; (14) Grêmios Estudantil; (15) Função Social da Escola; (16) Os trabalhadores da Educação; (17) Organização Pedagógica Curricular; (18) Ensino Fundamental; (19) Ensino Médio; (20) Educação Profissional.

Fonte: SED/MS (1999).

Tendo em vista o processo acima descrito, a gestão do Governo em questão entendeu a importância de se construir um modelo de gestão democrática. Nesse contexto, torna-se essencial perceber de que forma a mesma procurou materializar sua ideologia, e, nesse sentido, seguem abaixo alguns Cadernos da denominada Escola Guaicuru (FIGURA 1).



FIGURA 1. Cadernos da série Constituinte Escolar. Cadernos da Escola Guaicuru. **Fonte:** SED/MS (1999).

A “nova” abordagem curricular proposta pelo governo popular contava com um Caderno desenvolvido para o terceiro momento da Constituinte, chamado de Caderno n.2, (FIGURA 2), e fora elaborado para servir de base para uma reflexão e debate acerca da temática da educação voltada para a situação das etnias indígenas e negras presentes-ausentes nas escolas sul mato-grossense.

Outros dois Cadernos foram elaborados na perspectiva de uma educação multicultural, os quais continham temas relacionados ao segmento negro, os quais foram denominados “Os Cadernos da Série *Calendário da Cidadania* n.2 e n.7” (CADERNOS DA ESCOLA GUAICURU, 2000). Objetivaram subsidiar as aulas com orientações para que os professores pudessem saber como enfrentar a discriminação racial nas escolas, e como os alunos podiam identificá-la na sociedade.

Com uma temática cuidadosamente voltada para o combate ao racismo e a discriminação racial, o Caderno n.2 continha propostas de atividades para o Dia Nacional de Combate à Discriminação Racial. Especificamente, o Caderno n.7 destinava-se a orientar o corpo docente na preparação das aulas. Os conteúdos desse Caderno disponibilizaram materiais capazes de significar a histórica de resistência das etnias indígenas e negras no Brasil, e trazia como pano de fundo o mote dos 500 anos da nação brasileira. O Caderno constituía-se numa verdadeira fonte de sugestões de atividades pedagógicas (FIGURAS 2 e 3).

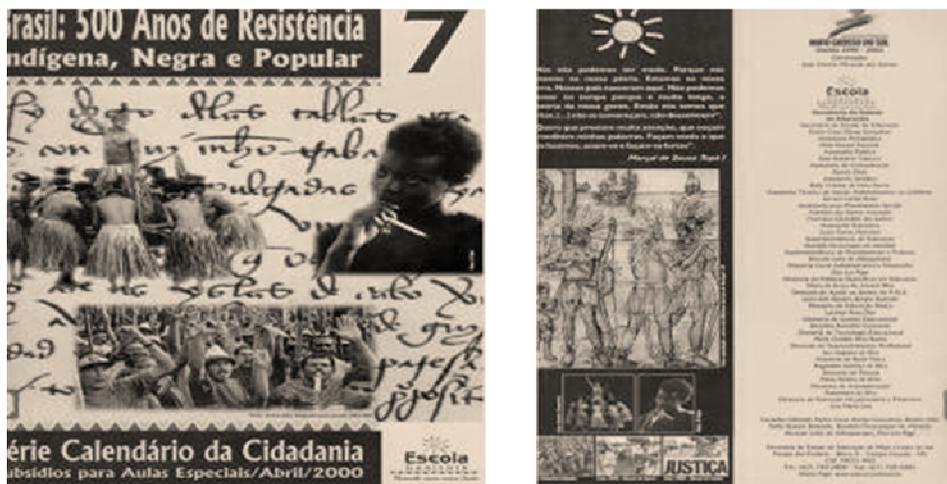


FIGURA 2. Caderno da Escola Guaicuru. Série Subsídios para Aulas Especiais.
Fonte: SED/MS (1999).



FIGURA 3. Caderno da Escola Guaicuru. Série Subsídios para Aulas Especiais.
Fonte: SED/MS (1999).

A implantação de políticas afirmativas focadas na educação e no trabalho alcançou Mato Grosso do Sul e intensificou-se a partir dos Planos Estaduais de Educação do Governo de José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), por meio dos Projetos “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” - gestão 1999-2002, e do Projeto “Escola Inclusiva: espaço de cidadania” - gestão 2003-2006.

Desenvolvidos como parte de uma proposta de construção do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, os referidos projetos visavam oferecer ao Estado o caráter transformador para a sociedade baseada na justiça social.

Por isso, a importância em refletir o papel do Projeto no processo de alinhamento do governo com os princípios e as metas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os quais foram considerados indispensáveis para uma possível política de reparação e de rede de ações afirmativas na região. Todo o conteúdo do plano evidenciava a intenção do governo de reorientar ações de desvantagens e de marginalização historicamente impostas às minorias étnicas.

2.6 A Lei 10.639/03 em Mato Grosso do Sul: Principais ações

Como temos discutido ao longo desse trabalho, a promulgação da Lei 10.639/03 trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica e, conta com um prazo de 10 anos para sua efetiva implantação.

A Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais deviam ser observadas pelas Instituições de ensino, nos distintos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições, onde se desenvolvessem programas de formação inicial e continuada de professores. Em seu parágrafo 1º as Instituições de Ensino Superior deviam incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos oferecidos, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que diziam respeito aos afro-descendentes.

O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, passou a ser considerado item de avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. Nesse sentido, as Diretrizes constituíram-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e passou a ter por meta, a promoção da educação de cidadãos atuantes e conscientes da condição social, multicultural e pluriétnica do Brasil. Com esses preceitos tornaram-se óbvias a busca de relações étnico-sociais positivas e, conseqüentemente, a construção de uma nação mais democrática e menos desigual.

No universo das escolas nacionais, em particular aquelas instaladas no cenário sul-mato-grossense, observa-se o convívio conflitante entre distintas etnias e o desrespeito à inclusão de toda e qualquer natureza.

A conquista histórica da promulgação da Lei 10.639/03 pelas lutas empreendidas pelos movimentos negros de todo o país, lançou as bases para uma política do que tem sido chamado de “educação das relações étnico-raciais” e que, segundo alguns estudiosos, trazem inovadoras diretrizes para a educação étnico-racial:

“[...] diferentemente dos livros escolares que estão nas bibliotecas de muitas escolas [brasileiras], não descrevem nossa mistura e, ao afirmarem a universalidade da espécie humana, frisam muito mais as diferenças e divergências entre etnicidades, culturas e raças” (MAGGIE, 2006).

Mas estas diretrizes não vieram para se transformar em “letras mortas”, no dizer de Kabengele Munanga. Elas merecem nossa avaliação ao longo do processo de sua implantação.

Gomes (2001) acerca da realidade educacional brasileira, sobretudo no que diz respeito às práticas educativas, que muitas das quais se pretendem iguais para todos acabam sendo a mais discriminatória. Segundo a autora, essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da

homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p.86).

Apesar das críticas assinaladas por Munanga (1994) e Gomes (1994), entendemos que a Lei 10.639/03 concretamente representou um bom avanço no combate ao racismo e à intolerância, além de permitir o processo de construção de visões e práticas multiculturais na escola brasileira.

O advento da Lei nº 10.693, de 2003 trouxe a esperança de que a escola assuma realmente o seu papel social, cujo compromisso é o da valorização e difusão da cultura, e da pluralidade da formação étnica brasileira. A educação multicultural precisa ser entendida como estratégia de superação para todos, cujo objetivo é a redução dos elevados índices de evasão e de repetência do segmento subalternizado, cuja maioria é constituída por pobres, negros e mestiços.

A reorganização dos movimentos sociais - a partir da década 1980 - permitiu a abertura de espaços junto aos poderes públicos constituídos e às instituições diversas no sentido de garantir seus direitos e reconhecimento da alteridade. A pressão dos movimentos sociais garantiu espaço de discussão sobre a cultural, alcançando finalmente os bancos escolares.

Segundo Gadotti (1992), a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Não se trata de uma tarefa fácil, pois exige das instituições escolares nacionais a discussão de ideais mais humanistas, práticas curriculares e projetos político-pedagógicos capazes de envolver alunos, familiares e a comunidade numa teia de interesses:

Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural - como ponto de chegada (...). Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais (GADOTTI, 1992, p. 4).

Para Gadotti (1992), há um longo caminho a ser percorrido para que a escola seja de fato, um instrumento de afirmação de uma identidade pluricultural.

Fernandes (2005, p. 386) chama a atenção para o fato de que a falta de conhecimento das peculiaridades regionais em um país de continentais dimensões. Segundo este autor - a forte existência de culturas silenciadas, constituídas por índios, negros e imigrantes nos currículos escolares - têm contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos por parte dos próprios brasileiros. No ano de 1999, o Movimento Negro de Mato Grosso do Sul reorganizou-se e buscou junto à rede estadual de ensino, um caminho viável de combate à discriminação racial. Essas propostas a partir de projetos educacionais foram construídas

no âmbito de sua organização enquanto movimento social, na interface com os poderes constituídos. Isso foi possível graças ao intenso diálogo estabelecido entre as lideranças responsáveis por políticas de ação afirmativa em educação, e a comunidade escolar, sobretudo os professores.

Outro destaque na história estadual refere-se ao Congresso da Constituinte Escolar, evento realizado em Campo Grande (MS) pela Secretaria de Estado de Educação, em dezembro de 2000. Nesse contexto, as lideranças constataram a necessidade de um curso de formação continuada para professores acerca da temática racial, considerando a lacuna existente quanto a uma metodologia específica para o combate ao preconceito de cor e de raça. No entanto, as ações dependiam da disposição de pessoas simpáticas à questão do enfrentamento do racismo no âmbito escolar.

Tratou-se de uma resposta às reivindicações do Movimento Negro, que sempre articulado e envolvido no combate à identidade estigmatizada do negro, em especial, manteve a luta em favor de suas causas. É inegável a importância de se ter conseguido no âmbito de Secretarias municipais e estaduais uma “Equipe de Combate ao Racismo e a Coordenadoria de Políticas Públicas para Negros de Mato Grosso do Sul”, a qual logrou a conquista de um espaço profícuo de discussões e propostas, evidenciado na materialidade dos Cadernos da Escola Guaicuru, do qual participaram professores, coordenadores, alunos da rede pública e outros agentes sociais.

2.6.1 História da África: disciplina ou conteúdo curricular?

O advento da Lei 10.639/03 significou efetivamente uma nova realidade para o segmento negro. Seus preceitos passaram a fazer parte das práticas curriculares nacionais, marcando o ano de 2003 como a legitimação das ações de combate ao racismo. A partir da referida Lei, vários estudiosos passaram a refletir sobre o ensino de História e acerca das propostas Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Emergiram, a partir da Lei 10.639-2003, inúmeros trabalhos dedicados a temática da Lei nos Programas de Pós-Graduação e em outras instituições de pesquisa. No entanto, surgiram algumas dificuldades quanto à implantação da referida lei: 1ª - Nas graduações em geral, os docentes tiveram pouco ou nenhum contato com disciplinas específicas sobre a História da África; 2ª - A grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes

níveis de ensino não concedia a África espaço adequado, ou traziam equívocos conceituais, geográficos ou preconceito, levando os alunos a construir em não raras vezes, estereótipos e pseudo-visões sobre a África e suas populações.

Não podemos ignorar que em sua grande maioria, os historiadores destinaram pouco rigor acadêmico a cerca do passado do continente negro. Para os historiadores que se debruçavam sobre os fatos históricos do século XIX e meados do século XX, a História da África limitava-se apenas as relações comerciais com as populações do continente europeu. A ênfase era dada aos registros feitos pelos viajantes, missionários e comerciantes do século XV ao século XIX, referentes à cultura africana, reafirmando o repetitivo discurso que representavam a África como um continente pitoresco e mórbido, inferior aos padrões europeus.

A partir dos anos de 1950 e 1960 e, com mais intensidade no final da década de 70 e início da década de 80, verificaram-se ventos de mudança em relação a esta perspectiva. A partir da abertura política no Brasil e da aproximação do Centenário da Abolição, na década de 1980, um crescente avanço nos estudos sobre a África, seguida de investigações diversificadas e de múltiplas abordagens.

Sobre o continente negro foram trazidos a público as histórias de seus reinos e civilizações, sua capacidade de organização, transformação e produções, suas técnicas de cultivo, padrões de estética da arte e ruínas. Surgia, nesse sentido, no nível do currículo, a imagem de um continente que no período medieval tinha técnicas avançadas de construção, impérios, domínios da escrita e até Universidade. É mister enfatizar que esses avanços se deram apenas em nível de ensino superior, restrito a uma elite intelectual.

No âmbito da educação básica predominava as representações da África pautadas nas imagens “tribais”, do lugar de onde “vieram” os negros africanos para trabalhar nas monoculturas brasileiras, terra dos negros escravos e selvagens. Sobre a África realçava-se herança cultural limitada à origem do candomblé, capoeira, culinária, samba, entre outros reducionismos.

Paralelamente a essa ótica acadêmica acerca da História da África, na década de 1970, sob uma perspectiva histórico-social, Young (2000, p. 40) já enfatizava que os sistemas de valores existentes em uma sociedade moderna podem se manifestar no currículo escolar, em seu sistema de governo, em sua estrutura organizacional e em suas hierarquias. O referido autor já chamava atenção para as estruturas de poder que de diversas formas impunham na base do currículo, enquanto saber socialmente organizado, posições hierárquicas e de poder

para definir o que deveria ser contemplado pela sociedade, ou o que deveria ou não ser ensinado nos bancos escolares.

Na mesma perspectiva de valorização do momento histórico e do contexto social em que o currículo foi produzido, Goodson (1997, 2001) traz uma abordagem histórico-social, chamando a atenção da comunidade acadêmica para a importância do papel histórico das relações antagônicas. Essa realidade, envolvendo as contradições existentes na sociedade permite refletir sobre a elaboração e definição dos sistemas e programas de ensino, sobre os materiais didático-pedagógicos e sobre as disciplinas escolares.

Nesse sentido, seguindo a concepção de Goodson (2001, p. 7), o analista do currículo deve tentar “captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas.” Nessa direção o exame do processo de fabricação do currículo deve mostrar os interesses subjacentes à configuração dos programas de ensino e os determinantes sociais e políticos da seleção do conhecimento escolar. O que significa, segundo Goodson (2001, p. 7), que “devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”.

O tema História da África une uma ciência e um continente, e como se observa, o mesmo passou a fazer parte do sistema educacional brasileiro, em geral, e do estado de Mato Grosso do Sul, em especial, graças à constituição de saberes ou de determinados conhecimentos que o movimento negro julgou ser necessário privilegiar no ensino escolar público.

Bittencourt (2004) também chama a atenção para a complexidade da concepção de disciplina escolar, sobre o qual muitos estudiosos se debruçaram por meio de acirrados debates, particularmente entre pensadores franceses e ingleses, em suas divergentes concepções. O referido autor afirma que, para determinados educadores franceses e ingleses, as disciplinas escolares advêm das ciências eruditas de referência, centradas nas universidades e academias em geral, e seu papel seria o de instrumento de vulgarização do conhecimento científico. Dessa concepção, comungam Yves Chevallard que concebe a escola como lugar de recepção e produção do conhecimento externo, sendo o professor - o intermediário do processo de reprodução dos conhecimentos científicos ao meio escolar.

Numa visão alternativa, o autor recorre ao pensador inglês Ivor Goodson e, ao francês André Chervel, para os quais a disciplina escolar não seria apenas a simples transposição didática do saber erudito, como entende Yves Chevallard, mas um processo bem mais

complexo, no qual agiria uma teia de conhecimentos entrelaçados. Estes autores entendem ser também, mais complexa a relação entre o saber científico e o escolar.

Para Bittencourt (1993, p.1), Chervel desponta como o mais crítico pensador a respeito da concepção de transposição didática, e nesse sentido, defende o estudo da disciplina escolar no âmbito histórico, para que se contextualize o papel exercido pela escola nos diferentes contextos e tempos históricos.

Conforme Chervel (1990, p. 178), a disciplina escolar é entendida como uma entidade epistemológica autônoma, cujas relações de poder estão inseridas no que denomina *cultura escolar*. Portanto, segundo Chervel (1990), é no interior dessa cultura escolar que as disciplinas escolares tomam forma, tendo objetivos próprios, os quais nem sempre são reduzidos aos das ciências de referência (conhecimento científico).

2.6.2 Currículo escolar e as disciplinas que tratam da história do negro

Nesse percurso de análise e investigação, acerca da concepção de disciplina escolar, a história da educação aponta que na definição das disciplinas ou matérias estabelecidas nos currículos escolares, não são neutras, mas imersas numa cultura escolar que - se identificada - revela o papel da escola, do professor, do aluno, do conhecimento e da sociedade que se pretende formar ou desenvolver.

Nessa tensão de forças político-sociais é que se encaixa a proposta dos movimentos negros de incluir no currículo escolar a disciplina que trata da história do negro no Brasil. Com relação ao Grupo TEZ é preciso esclarecer que este grupo, prioritariamente acadêmico, e por isso, as bases epistemológicas acerca das questões raciais eram significativas, valeu-se dessa experiência e conhecimento para conquistar um espaço no 3º escalão do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse grupo entendia o sistema escolar como o espaço ideal para proliferar as idéias de transformação social.

O Movimento Negro e o Grupo TEZ sabiam muito bem que o momento era amplamente favorável, e tinham muito claros seus objetivos, quais sejam: 1º - ocupar o espaço político aberto pelo Secretário de Educação - Pedro Kemp - para fazer valer no sistema escolar, políticas de ação afirmativa voltadas pra a reparação social no tocante às desigualdades; 2º - gerar condições de oportunidades para os grupos sociais e étnico-raciais; 3º - redefinir o papel do Estado, até então considerado neutro diante da complexa inter-relação entre classes, gênero e desigualdades.

O momento era propício para a elaboração de um programa articulado de superação das desigualdades raciais, cujo pontapé inicial seria dado pelo Estado sul mato-grossense. Esse programa, cujo núcleo de poder residira na SED/MS, com a finalidade de sistema escolar proporcionava debates envolvendo direitos humanos, diversidade e multiculturalismo. Estes são temas que impõe reflexões sobre a problemática do currículo escolar, uma vez que a Lei 10.639-2003, no Art. 26 - A, prevê a:

“obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira. Ou seja, por meio de ações pedagógicas, os estabelecimentos de ensino deviam, para atender o § 1º da referida Lei, inserir conteúdo programático acerca da “história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2003).

Alguns técnicos da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, viram nas determinações da Lei pontos dissonantes em relação aos princípios e diretrizes da Escola Guaicuru, pois entendiam, à época, que não caberia a criação de uma disciplina ou matéria na escola no âmbito do currículo unicamente para viabilizar o combate ao racismo. Segundo os críticos dessa tendência, as ações para contestar o preconceito e a discriminação racial deveriam permear todas as disciplinas, todo o trabalho pedagógico, e conseqüentemente proposta pedagógica da escola.

Na verdade, optou-se pela não criação de uma disciplina, mas, o estabelecimento de uma política de combate ao racismo por meio de cursos de capacitação dos professores. Outra estratégia para atender os preceitos da Lei, era o de discutir o tema por projetos de atividades nas escolas, dentro do calendário escolar, sobretudo em datas especiais como 20 de novembro, *Dia da Consciência Negra*, vista como ícone do movimento negro no sentido de reverter à visão distorcida da história oficial.

A posição da SED era de que a escola pudesse inserir na proposta pedagógica, temas que fossem capazes de construir história do negro brasileiro a partir do olhar do próprio negro, com destaque para a história da discriminação e da segregação. Com esse propósito, emergiria temas como cidadania, direitos e civilidade, mas, num contexto geral e não, como uma matéria ou disciplina específica.

As questões contestadas por técnicos, por outras instâncias de poder da SED, ao ser analisada a partir do referencial de Chervel (1990), revela a tensão estabelecida no âmbito da cultura escolar. Apesar das determinações da Lei 10.639/03 e das iniciativas do Ministério da

Educação (MEC) e do “Movimento Negro e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros”, sua implantação no Estado de Mato Grosso do Sul e em outras unidades da federação, encontrou resistências dos mais diferentes setores, como secretarias estaduais, municipais, escolas, famílias, professores, entre outros. Estas reações foram analisadas por Gomes (2006b):

(...) ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores (as) à introdução da discussão que ela representa. Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial. A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo da democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular (GOMES, 2006b *apud* MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 69-70).

Dessa forma, ao discutir a educação na perspectiva multicultural, Candau (2002, p. 9) observa:

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular a igualdade e a diferença, a base cultural comum e as expressões da pluralidade social e cultural, constituem hoje um grande desafio para todos os educadores (CANDAU, 2002, p. 9).

Por essa razão, a escola se defronta com pontos de tensão entre diversidade e homogeneidade, e precisa pensar na necessária abordagem e articulação entre educação e a perspectiva multicultural, para que os educadores possam assumir a responsabilidade e desconstruir atitudes e posturas discriminatórias e preconceituosas do pensamento hegemônico.

Para Paro (2001, p.22) a escola tem uma dupla responsabilidade social. Por um lado, ela assume a função de mediadora indispensável para a cidadania, ao prover de modo sistemático e organizado a educação que, ao longo do tempo, atualiza novas gerações; por outro, a escola não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente. Enquanto instituição, a escola precisa priorizar aquilo que é mais relevante para promover a formação de cidadãos.

Nesse sentido, desde que foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, o fato foi tema de intensas discussões no sentido de pensar “como aplicar a lei”, pois isso implicaria na necessidade de estabelecer mudanças curriculares. Além disso, havia o quesito “conhecer o tema” para poder trabalhá-lo

e aí as dificuldades acentuaram-se. Como os professores, sem formação e sem dispor de material adequado, poderiam trabalhar nas escolas com a temática prevista na Lei?

Nesse sentido, na medida em que estabelecemos a análise acerca da história das instituições educacionais em nosso país, atentos aos currículos, programas de ensino e livros didáticos, é possível perceber que predomina ainda a cultura dita "superior e civilizada", de matriz européia.

Mesmo após 9 anos da promulgação da Lei 10.639/03, é possível encontrar livros didáticos das diversas áreas, sobretudo os de história, relatos de concepção positivista e com conteúdo visivelmente ufanista. Permanece ainda nos livros didáticos o destaque aos "grandes fatos e feitos" empreendidos pelos chamados "heróis nacionais". Essa interpretação dos fatos históricos, a partir do olhar dos vencedores, enubla a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do País, sobretudo a participação das minorias étnicas, como índios e negros, os quais ainda aparecem nos materiais didáticos forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada.

No Centro-Oeste brasileiro, berço da maior população indígena nacional, ainda ocorre à ocultação do genocídio e etnocídio das populações indígenas. Atualmente no Brasil, aproximadamente 350 mil índios são vítimas da manipulação, da omissão historiográfica e do desconhecimento de seus direitos, garantidos com o advento Lei 11.645/08.

Há um consenso entre pesquisadores, gestores, professores e equipe escolar, de que existe um grande contingente de crianças indígenas e afro-brasileiras adentro dos espaços escolares, porém, sai precocemente à revelia da conclusão de seus estudos no ensino fundamental por não se reconhecerem num modelo escolar de padrões egocêntricos, o qual insiste em desvalorizar a diversidade étnico-cultural de nossa formação.

Segundo Fernandes (2005, p. 381), de acordo com o IBGE (1991), os afro-descendentes representam 45,3% da população brasileira. No entanto, as estatísticas educacionais revelam a desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no contexto do sistema público de ensino. Por exemplo, enquanto o analfabetismo atinge cerca de 8,3% de brancos, 20% de negros são analfabetos. Apenas 2% de jovens negros têm acesso ao ensino superior, contra 98% de brancos.

Passados 9 anos de sua promulgação, a Lei 10.639/03 - que tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na educação básica - ainda depende de nós para trilhar sua efetiva implantação no sistema de ensino nacional. Do ponto de vista governamental, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

- do Ministério da Educação (MEC) - reconhecem o não cumprimento da legislação. No entanto, estes órgãos projetam para o ano de 2013, por ocasião de sua primeira década, a publicação de um relatório sobre seus principais avanços, pontos positivos, limites e desafios, no que se refere aos aspectos pedagógicos.

CAPÍTULO III

O ALCANCE DA LEI 10.639.2003 EM DOURADOS - MS

“Se a pergunta refere-se à Lei 10.639, respondo dizendo que ainda é um desafio. A geração de professores formados ainda antes do sancionamento da Lei 10.639, nunca tiveram contato nos bancos acadêmicos com uma formação que lhes assegurassem trabalhar de maneira adequada à exigência da lei. Poucas e raras as publicações em livros didáticos que valorizassem esta temática, aliás, não só esta, como também dos povos indígenas. E os formandos atuais não receberam uma formação adequada para conseguir trabalhar a riqueza do tema, e isto é óbvio de se constatar em nossos professores da academia [...]” (NISHIJIMA, 2012).

[...] Sobre a implantação e implementação da lei no sistema educacional do nosso Estado, ainda não se efetivou plenamente, pois as secretarias não possuem pessoas que tenham interesse ou capacidade, muitas vezes coloca toda a diversidade num mesmo núcleo, ao meu ver propositadamente, para não se fazer nada, pois ignoram as especificidades [...] dão mais importância para questões da saúde, por exemplo, e outras campanhas artificiais ou temporárias, mas não investem na formação docente para trabalhar com, a questão das diferenças [...] (NISHIJIMA, 2012).

[...] Sobre o Movimento nos municípios do Estado [...]; Não tenho acompanhado o movimento, mas pelo que percebo está desarticulado, pelo menos em Camo Grande. Em Dourados, existe o COMAFRO que foi reestruturado e os novos membros tomarão posse nesse mês, e entre as ações previstas, a capacitação docente e estudos sobre as temáticas raciais são metas do Grupo. Faço parte do conselho e busco repassar o que estudo na forma de palestras e estudos aos [...] (NISHIJIMA, 2012).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1990, p.163), oferece um modelo alternativo para pensar a sociedade a partir do conceito de espaço social. O autor vale-se de uma comparação com o espaço geográfico para deixar clara a tese de que quanto maior a proximidade entre dois grupos ou instituições no espaço social, maior o grau de semelhança de suas propriedades. Segundo Bordieu (1990):

[...] Essas lutas simbólicas, tanto as lutas individuais da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política, têm uma lógica específica [...]. As relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social. Em termos mais concretos, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes destas estruturas objetivas e tendem por isso a perceberem por isso o mundo como evidente (MATO GROSSO, 1910, Art. 16).

A esse espaço dividido, o autor chama de “campos”, subdivisões autônomas com limites bem definidos de atuação na produção simbólica, porém, permite interpenetração e interferência de um campo sobre outro. Essa relação de forças é desigual, ou seja, um campo passa a influenciar o outro, impondo sua lógica de funcionamento, como por exemplo, acontece com o campo econômico e do poder, que pode invadir outras esferas.

Nesse sentido, o crescimento de alguns campos em subjugação de outros representa o resultado de lutas simbólicas, correspondentes às disputas pelo monopólio da dominação legítima, pela produção do senso comum. Importa ter claro que, segundo o sociólogo (1990), trata-se de lutas que nunca seriam baseadas em um princípio justo, posto que os agentes lançam mão do capital simbólico que adquiriram em lutas anteriores, tais como títulos escolares, de nobreza, de pertencimento a uma instituição, etc.

Com esse referencial, após análise dos efeitos e da materialidade das políticas educacionais colocadas em curso pelo chamado “Governo Popular”, vivenciadas pela sociedade, conforme discutido no capítulo anterior, procedemos à discussão acerca das instituições que compõem o Movimento Negro de Dourados articulado ao de Campo Grande, por ocasião do propalado alinhamento do Partido dos Trabalhadores nas duas maiores cidades do Estado de Mato Grosso do Sul.

Apresentamos também os resultados obtidos acerca dos questionários realizados nas unidades escolares, cuja análise permite a construção de um quadro de referência do momento atual da situação acerca da incorporação da Lei 10.639/2003 pelas escolas dos municípios sul

mato-grossenses, representados aqui por Campo Grande e Dourados, sobretudo quanto à obrigatoriedade de se ensinar História da África e dos africanos nos currículos escolares.

Vale ressaltar que as informações esboçadas neste capítulo foram basicamente oferecidas por atores sociais do tempo presente, cujas lembranças individuais de vivências e militâncias, serviram para compor parte da história do movimento negro em Mato Grosso do Sul em geral, e de Dourados, em particular. As inúmeras reminiscências individuais de acontecimentos vivenciados coletivamente ajudam na construção da história, conforme formulou Halbwachs (2004) acerca da “sociologia da memória coletiva”: “[...] com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 2004, p. 75).

Com esse referencial, a memória do movimento negro da região da Grande Dourados, foi organizada a partir da reunião de depoimentos orais e documentos compulsados ao longo da investigação, envolvendo materiais jornalísticos, oficiais, panfletos, fotografias entre outras fontes reunidas em acervos privados ou institucionais.

Nesse percurso de investigação, foi possível perceber ao longo das entrevistas, que os afro-descendentes e demais atores sociais, ao falar do passado, ainda que recente, além de virem-se levados ao imaginário de uma região que nem sequer conheceram, a não ser pelos relatos de seus predecessores, demonstrou prazer, orgulho e entusiasmo por se sentir parte da construção de uma história que certamente muitos ainda desconhecem.

3.1 Dourados: terra de todos os povos?

A cidade de Dourados localiza-se ao sul da região Centro- Oeste do Brasil, e situa-se na microrregião conhecida como *Grande Dourados*, próximo à Serra de Maracajú, cuja Bacia do Rio do Dourados insere-se na Bacia do Rio Paraná. Além disso, encontra-se na fronteira com o estado do Paraná e está a 120 quilômetros da nação paraguaia.

O espaço conhecido como *Grande Dourados* (MS) abrange uma área de 21.329,50 km² e é composto por 12 municípios: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Nova Alvorada do Sul, Rio Brilhante, Vicentina e Juti (FIGURA 5). A população total do território da *Grande Dourados* é de aproximadamente 352.056 habitantes, dos quais 54.532 vivem na área rural, o que corresponde a 15,49% do total.

A distância que separa Dourados de Campo Grande é de 235 quilômetros. O município assenta-se numa área de total de 4.086.387 Km², que abriga uma população de aproximada de 198.421 habitantes, constituindo-se na segunda maior cidade do Estado. Além da área urbana (40,68 km²), a cidade possui mais 6 distritos: Guaçu, Indápolis, Formosa, Itaum, Macaúba, Panambi, Picadinha, Vila de São Pedro e Vila Vargas.

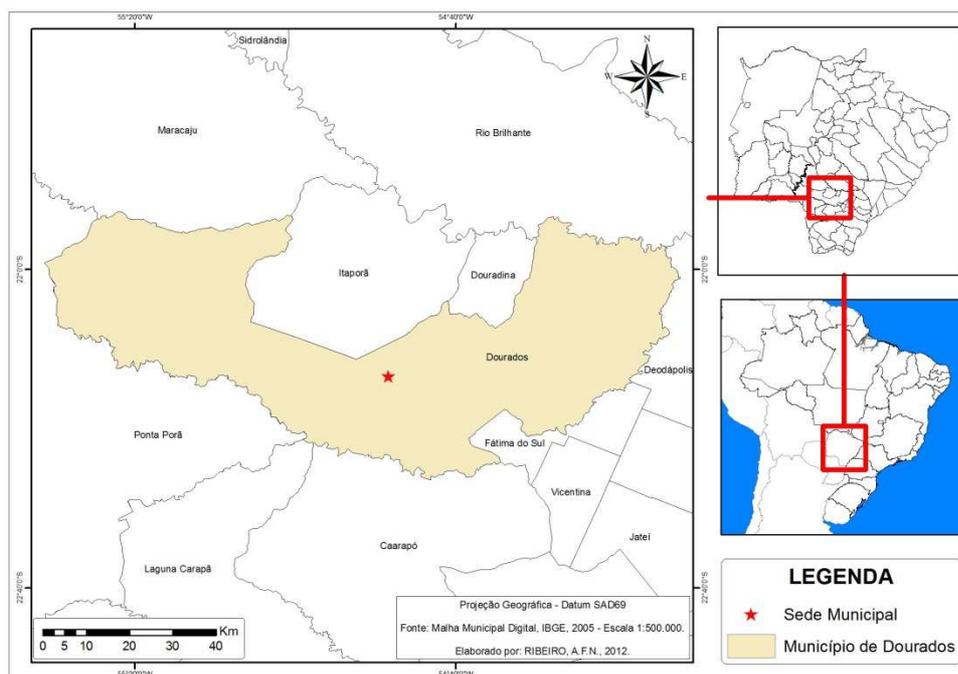


FIGURA 4. Localização da cidade de Dourados e respectivos limites. **Fonte:** IBGE (2005).

A historiografia demonstra que sempre se procurou forjar a imagem da cidade por meio da metáfora de um sentimento comum de amor a terra, vivido por diferentes culturas a conviver de forma harmoniosa em Dourados e em sua circunvizinhança. A ocupação desse espaço data do final do século XIX e revela um município localizado no interior brasileiro, cuja extensa faixa fronteiriça abrigou e abriga múltiplos indivíduos e instituições. Dourados divide sua identidade de fronteira com o Paraguai, ora como município de raiz e realidade sertaneja, ora de lugar e situação fronteiriça.

Segundo a análise de Zorzato (2000, p.420), foram muitas as estratégias utilizadas pelas elites mato-grossenses no sentido da construção de um projeto identitário, que procurou “constituir para os habitantes do sertão mato-grossense uma identidade que os unisse”.

Ao colocarmos como subtítulo a indagação Dourados - terra de todos os povos? - justificamos o título porque nos importa enfatizar que no projeto em questão, a composição social e étnica foi reestruturada a partir de um referencial egocêntrico, cujo objetivo foi o de valorizar apenas as origens européias. Fica posto dessa forma, o estabelecimento da obra civilizadora de um passado, no qual os episódios militares travados em território mato-grossense em defesa das fronteiras geográficas brasileiras assumem contornos heróicos, em detrimento da contribuição dos povos nativos - o povo guarani e suas ascendências.

Na ótica de Queiróz (2005, p. 20), a tendência nacional consistia em dividir o espaço mato-grossense em três porções: 1^a - a parte considerada amazônica, hoje o Estado de Rondônia; 2^a - uma porção setentrional do atual estado de Mato Grosso formava o norte; e 3^a - o centro era a região localizada pela então capital, Cuiabá. Nessa óptica, valorizava-se sobremaneira a parte sul que consistia nos municípios de Corumbá e Campo Grande, considerados os principais centros urbanos.

Prevaleciam como características do sul do Mato Grosso: a vastidão territorial; a complicada situação fronteiriça entre os países do Brasil e da República do Paraguai; as grandes distâncias dos principais centros brasileiros; as estradas e vias de comunicação precária; a contingência da população não indígena pequena, dispersa e crescente estrutura fundiária marcada pela grande propriedade Queiróz (2003, p.20).

Nesse sentido, foram atribuídas ao distrito de Dourados as características negativas ou pejorativas atribuídas ao antigo Mato Grosso, a saber: o mito da barbárie, cuja sustentação se fazia por meio de relatos e histórias das representações de uma população armada e conflituosa, marcada por conflitos políticos e familiares, sob as quais despontavam um elevado índice de criminalidade; de contrabando; ações voltadas à corrupção e os famosos votos de cabresto. Havia ainda um fato complicador: a presença de populações indígenas cuja cultura e cosmovisão, sempre foram consideradas contraditórias ao projeto de progresso e desenvolvimentismo.

O advento do Estado Novo possibilitou que a política do governo central passasse a incentivar a agricultura, permitindo que a União retomasse o controle das terras devolutas, até então concedido aos Estados. No caso de Dourados, esse contexto possibilitou que diminuísse significativamente a área de influência da empresa privada, conhecida como “Companhia Mate Laranjeira” (CML), o que ocasionou o fim dos contratos de arrendamento de terras.

O quadro favorável de terras disponíveis, aliado a ampla divulgação sobre sua fertilidade levou a região a ser procurada por mais colonos, atraídos pela promessa de lotes gratuitos e trabalho agrícola. Num processo capitalista e desenvolvimentista, esse movimento

migratório impulsionou e demandou a abertura de novas casas comerciais, agência dos Correios e ensejou o desaparecimento de massas florestais em prol da urbanização. Esse processo ganhou força, sobretudo após a fixação de colonos oriundos do sul, do sudeste e do nordeste do país na promissora Dourados, por medida do governo de Vargas, no sentido de nacionalizar a fronteira e integrar o sul de Mato Grosso ao território nacional.

Fato relevante para a região refere-se ao ano de 1943, quando Getúlio Vargas criou o Território Federal de Ponta Porã, sob o qual ficava localizada a linha de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Nesse mesmo ano, de acordo com Betoni (2002), deu-se o projeto de criação de colônias agrícolas nacionais para a nacionalização das fronteiras e o povoamento das regiões mais distantes do litoral.

Dessa forma, a sede do governo central deu origem à Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), que possibilitou a proliferação de trabalhadores adventícios, oriundos de distintas regiões do país, seduzidos pela intensa propaganda de pequenos lotes (de 25 a 30 hectares) para atividade agrícola. A partir de então, milhares de famílias de migrantes foram assentadas em Dourados, num movimento de expansão das frentes pioneiras no final da década de 1940.

Outro fato relevante para o desenvolvimento da região foi a inauguração da estação de Itaum da Ferrovia Noroeste do Brasil, no ano de 1949, ligação ferroviária que facilitou sobremaneira a chegada de paulistas e paranaenses, devido a rápida expansão sob diversos aspectos.

3.2 Etnia afro na região

Do ponto de vista do senso comum e nas obras memorialistas, emerge a idéia de que a identidade douradense é multicultural. No entanto, essa afirmação traz alguns problemas do ponto de vista epistemológico, cuja sustentação teórica só permite ser compreendida enquanto uma construção simbólica, pois no caso particular de Dourados - índios e negros são “esquecidos” - sobretudo nas comemorações culturais e sociais de Dourados.

As efemérides escolares e de outra natureza, são dedicadas aos gaúchos ou aos descendentes de europeus. Há que proceder a desconstrução de um modelo interpretativo que desconsidera a incalculável contribuição das distintas etnias indígena e negra, e que se silencia diante da intensa interação de povos descendentes de árabes, japoneses, paraguaios, entre outros.

Não consideramos, entretanto, errônea a unificação em torno dos pertencimentos coletivos por meio das memórias, da história, dos símbolos, dos heróis e dos mitos, posto que de norte a sul deste país, a historiografia valeu-se desse conjunto de representações simbólicas para reconhecer a origem a formulações de identidades. Consideramos, igualmente, que foi construída uma identidade para os douradenses, no sentido de buscar homogeneizar as diferenças por meio do discurso do progresso e da civilização.

3.2.1 Origens e migrações do afro-brasileiro para a região

Acerca da presença negra no sul de Mato Grosso, Moura (2008, p.226) em estudo recente, afirma que segundo o censo oficial do Império - de 1º de primeiro de agosto de 1872 - havia uma população no sul de Mato Grosso de 10.447 habitantes, distribuídos nas vilas de Miranda, Corumbá, Santana de Paranaíba, cujo contingente era formado majoritariamente, por sobreviventes da “Guerra do Paraguai”.

Com base nos relatórios provinciais que às vésperas da Abolição (1882), Brazil (2002, p.146) afirma que no final do século XIX, havia aproximadamente de 6.854 negros escravizados cadastrados nos livros oficiais, os quais eram distribuídos nos municípios de Mato Grosso; na Capital, 4.984; em Poconé, 396; em São Luís de Cáceres 499; em Diamantino e Rosário 198; em Corumbá, 199. Nessa época, o espaço conhecido como *Grande Dourados* estava começando a ser ocupada por mineiros, francanos e sulinos.

Santierre Luis Krewer Sott (2009), ao investigar a produção pastoril entre os rios Vacaria e Brilhante - região da *Grande Dourados* - afirma que embora o sul de Mato Grosso fosse marcado pela forte presença dos terenas e povos guaranis (Caiouás ou Kaiowá), muitos escritos referem-se aos entrantes mineiros e francanos como os “desbravadores” ou os primeiros ocupantes dos sertões mato-grossenses. A respeito da ocupação do sul de Mato Grosso, o advogado Mario Monteiro de Almeida, na obra *Episódios Históricos da Formação Geográfica do Brasil* (1951, p. 241) teceu significativas afirmações:

[...] Antonio Gonçalves Barbosa foi visitar as terras descobertas pelo genro [Gabriel F. Lopes]. À margem direita do Vacaria, escolheu gleba à feição; e a duas léguas da corrente, destacou o local para a edificação da casa e sede de nova e vasta fazenda, para onde no decurso de 1841, se mudou com a família, abandonando a estância do Rio Pardo. A circunstância determinante do lugar escolhido para a sede da nova fazenda sugeriu para esta a denominação de Boa Vista (ALMEIDA, 1951, p. 241).

Estes novos colonos em sua grande maioria migraram, na primeira metade do século XIX, do Sertão da Farinha Podre (Triângulo Mineiro) e de Franca (interior de São Paulo) para o sul de Mato Grosso, especificamente para a área conhecida como Sertão dos Garcia, e mais especificamente de Santana e dali se dispersou para o interior da região, alcançando os vales entre rios Brilhante e Vacaria.

“José Garcia Leal e Alferes Januario Garcia Leal, João Pedro Garcia Leal, Joaquim Garcia Leal, homens laboriosos e intrépidos sertanistas, mais ou menos abastados, pois nele entraram com numerosos carros de bois, conduzindo grande carregamento de viveres, ferramentas para o trabalho, escravos, animais *cavaliars e vaccum*, a fim de se dedicarem à lavoura e à criação” (FLEURY, 1925).

Assim, conforme referido, da região de Minas Gerais e São Paulo, muitos negros escravizados foram trazidos para o sul de Mato Grosso, sobretudo por ocasião do tráfico interno a partir de 1850, conforme evidenciam as cartas de liberdade, escrituras de compra e venda de escravizados, e de hipotecas catalogadas nos cartórios dos municípios de Corumbá, Miranda, Nioaque e Paranaíba.² Os serviços domésticos e urbanos eram absorvidos por cativos da Costa da Mina. As atividades agrícolas sorviam os africanos de Angola (BRAZIL, 2009, p.105-138).

No texto “Rompendo Grilhões”, Brazil (2009, p.105) observa que inúmeros documentos cartoriais de antigas cidades de Mato Grosso do Sul refere-se à característica fenotípica acoplada aos nomes dos escravizados, senão vejamos:

Como exemplo, José Cabra (mestiço de mulato e negro), Rufino Preto, Feliz Caburé (mestiço de negro e nativo), Sebastião crioulo pardo. Em outros documentos, o primeiro nome vinha acompanhado de qualificações que sugeriam sua procedência étnica africana. Tais como, Antonio de nação Congo, Felisardo de nação Moçambique, Joaquina de nação Benguela, José Benguela, Maria Benguela, Maria de nação Moçambique, Maria Rebola, Thereza Africana, etc. (BRAZIL, 2009, p.105-138).

Com esses dados é possível realizar uma representação do processo de composição da sociedade mato-grossense, com destaque da participação do negro sul mato-grossense.

3.2.2 Comunidades remanescentes de quilombos: um debate polêmico

Em artigo publicado nos Anais do VIII Encontro de História de Mato Grosso do Sul - evento da ANPUH/MS - Brazil (2006) publicou a “Formação do campesinato negro no

²Muitos escravos do sul de Mato-Grosso eram procedentes de Minas Gerais, sobretudo da Coletoria de Uberaba, Vila de Monte Alegre e Vila do Prata, Paróquia de São Francisco.

Brasil: Reflexão categorial sobre os fenômenos “quilombo”, “remanescente de quilombo” e “comunidade negra rural”.

Nesse artigo foi realizada uma reflexão sobre as origens das comunidades negras rurais no Brasil. Conforme essas análises, estas comunidades originaram-se da doação de terra a libertos, por seus ex-proprietários; na ocupação de terras *devolutas*; no estabelecimento em fazendas abandonadas; na compra de terras não legalizadas, etc. Destaca ainda a historiadora, ancorada nas posições do historiador sul rio grandense - Maestri (1988, p.9-19) - a respeito que mesmo antes da Abolição (1888), libertos e negros livres subsistiram como *caboclos* ou como pequenos *plantadores nacionais*, nas margens e nos interstícios das fronteiras agrícolas em expansão, ao lado de comunidades quilombolas formadas por cativos fugidos.

Seguindo nessa trilha interpretativa aberta pelas às análises de Maestri (2005, p.217-277), Brazil (2006) infere que na pós-Abolição, essas comunidades negras rurais deram origem a um campesinato negro que tendeu a se encerrar sobre si, como já o haviam feito os *caboclos* descendentes de nativos: “Da velha condição de agregado, emergiu a figura do sub-proletariado, à sombra do imigrante proletariado europeu (BRAZIL, 2006, p. 100-117).

Proliferaram a partir daí, um exército de trabalhadores expropriados ou semi-expropriados, constituídos basicamente por ex-trabalhadores escravizados, negros, mulatos, índios e mestiços, mantidos na indigência cultural e técnica, marginalizados “nas franjas da economia de subsistência” (BRAZIL, 2006, p. 100-117). Assim:

“[...] A partir do fim da década de 1930, com o início da Marcha para Oeste empreendida pelo governo Vargas, as terras das regiões envolvidas no projeto de interiorização do Brasil valorizaram-se, ensejando que as comunidades tradicionais, em boa parte afro-descendentes, de origens históricas diversas, que haviam passado até então quase despercebidas, conhecessem uma fortíssima pressão fundiária”.

Esse fenômeno é explicado por Maestri (2005), vejamos:

“[...] a República manteve facilmente as classes subalternizadas plenamente afastadas da gestão do Estado. Sem conseguirem organizar-se política e socialmente, esse segmento social rural foi mantido à margem do jogo político e da legislação social e trabalhista. Tal como na ordem escravista, a nacionalidade e a cidadania prosseguiram sendo compreendidas como monopólio das classes proprietárias ou pretensa origem européia” (MAESTRI, 2005, p. 254).

Brazil e Souza (2005) ressaltam que a pressão dos meios acadêmicos e dos movimentos sociais, desencadeados a partir da desagregação da ditadura militar (1964-1985), iniciada com a abertura e anistia política estabelecida em 1979, a reestruturação dos partidos políticos, a proximidade da comemoração do centenário da Abolição (1988) e os contumazes

debates políticos nos mais diversos nacionais e na Assembléia Nacional Constituinte (1987-88), favoreceram conquistas substanciais, como o reconhecimento e a garantia de direitos das chamadas minorias - incluindo os grupos negros e dos índios.

Ainda segundo Brazil (2006), com o avanço do conhecimento histórico sobre os quilombos e o desencadeamento do processo de organização das comunidades negras ensejaram que, quando da Constituinte de 1988, fosse aprovado Dispositivo Constitucional Provisório - artigo 68 - determinando o reconhecimento da propriedade da terra ocupada pelos “remanescentes das comunidades dos quilombos”.

A partir da década de 1990, as “comunidades negras rurais” ganharam nova essência histórica, passando a ser uma “comunidade remanescente de quilombo”, devido ao art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (O’DWYER, 2002) quando inúmeras “comunidades negras rurais” do Brasil que na década de 1990 passaram a ser denominadas “comunidades remanescentes” fossem quais fossem suas raízes históricas. Entretanto, o mapeamento e o cotejamento das “comunidades remanescentes” comprovaram que uma pequena parte das comunidades agrícolas afro-descendentes seria abrangida pela Constituição Federal, o que constituía uma flagrante injustiça social.

De acordo com Gohn (2008, p. 91), para entender esses movimentos desencadeados a partir de 1990, é preciso destacar o papel desempenhado pelos sujeitos coletivos nos processos de participação e mudança social, considerando que os mesmos envolvem a problemática sobre os direitos culturais, valores morais e categorias de pertencimento (etnia, raça, religião, territorialidade e grupos etários) fundamentados na “multiculturalidade”, nos movimentos identitários, na luta por melhores condições de vida e de trabalho (cidade e campo), enfim, nas redes sociopolíticas e culturais, por meio de fóruns, plenárias, colegiados, conselhos, entre outros.

O referencial de Gohn (2008, p. 91) ajuda a explicar o surgimento dos inúmeros estudos pautados na multiculturalidade e nos movimentos identitários. Segundo os estudos desenvolvidos por Brazil e Souza (2005) “a onda de descobrimentos” de inúmeros “*quilombos perdidos*” no interior do Brasil, a partir de 1990, levou uma leva de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento às regiões onde se suspeitava a possibilidade de se tratar de um antigo reduto de resistência escrava.

A Fundação Cultural Palmares catalogou oficialmente, até o ano de 2004, cerca de 740 núcleos remanescentes de quilombos espalhados pelo território nacional, mas é possível que estes redutos distribuídos em todo o Brasil ultrapassem a soma de 2000.

Efetivamente, em 2003 - o art. 2 do Decreto Federal nº 4887 - de 20 de novembro de 2003, determinou que fossem enquadrados nas facilidades da Lei os "grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida".

Quanto à questão das comunidades negras de Mato Grosso do Sul, os dados atuais da Secretaria de Educação (SED/MS) revelam que das 12 Comunidades negras existentes no Estado apenas - Furnas do Dionísio e Furnas de Boa Sorte - foram tituladas como comunidade remanescente de quilombo, conforme evidencia observa-se no Quadro 7:

QUADRO 7. Comunidades remanescentes de quilombo em Mato Grosso do Sul (MS)

COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO EM MS (2010)	
Tituladas	Em reconhecimento
1. FURNAS DO DIONÍSIO - localizada no município de Jaraguari-MS, composta por 89 famílias. Possui agroindústria-Produtos da Cana-de-açúcar (açúcar mascavo, rapadura, mel de cana), além de vários tipos de queijos, farinha de mandioca e artesanato em geral.	1. SÃO MIGUEL - localizada no município de Maracajú-MS. Composta por 12 famílias. 2. PICADINHA - localizada no município de Dourados-MS. Composta por 13 famílias. 3. FAMÍLIA CARDOSO - localizada no município de Nioaque - MS. Composta de 10 famílias. 4. RIBEIRINHA ÁGUAS DO RIO MIRANDA - localizada no município de Miranda. 5. TEREZA MALAQUIAS - localizada no município de Figueirão-MS. Composta de 40 famílias. 6. OUROLANDIA - localizada no município de Rio Negro-MS. Composta de 15 famílias. 7. FAMÍLIA QUINTINO - localizada no município de Pedro Gomes-MS. Composta de 12 famílias. 8. FAMÍLIA BISPO - localizada no município de Sonora-MS. Composta de 11 famílias. 9. CHÁCARA BURITI - localizada no município de Campo Grande-MS. Composta por 11 famílias. 10. OS PRETOS - localizada no município de Terenos-MS. Composta por 15 famílias. 11. AS FURNAS DOS BAIANOS, localizada no município de Aquidauana- MS, composta por 22 famílias, ainda não está em processo de auto-reconhecimento, é considerada comunidade rural.
2. FURNAS DE BOA SORTE - localizada no município de Corguinho-MS, composta de 49 famílias. Produzem artesanatos, farinha de mandioca, entre outros.	

Fonte: SED/MS (2010).

Conforme o Decreto Federal nº. 4.887/034 - de 20 de novembro de 2003 - a legalização é conferida ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), a competência para a

regularização fundiária das terras dos remanescentes de quilombo, nos seguintes termos: “[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Ainda segundo o Decreto: “[...] são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Brazil e Barros (2008) destaca que os camponeses negros das comunidades rurais são considerados “quilombolas” a partir da auto-afirmação étnica, da luta contra a discriminação, pela liberdade e territorialidade étnica comprovada.

De lá para cá, os camponeses negros para garantir seus direitos, vêm se alinhando aos movimentos sociais organizados que lutam pelo direito à terra e à inclusão social. Daí a necessidade de um esforço científico permanente, pela recuperação da trajetória singular das comunidades negras rurais e contribuir para o avanço do conhecimento histórico acerca do passado das classes trabalhadoras, em geral, e para a tomada de consciência de suas raízes históricas pelas comunidades protagonistas dos fatos, em particular.

Para Leite (2000, p.333), o tema envolve a dimensão da justa luta dos afro-descendentes: “[...] Falar dos quilombos no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção”.

Segundo Fabiani (2005, p.390), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), tem a seguinte visão:

“[...] o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que o mesmo tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos [...] “Contemporaneamente,” o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio” (FABIANI, 2005, p.390).

Enfim, o debate sobre o processo de resignificação das “comunidades negras rurais” para “comunidades remanescente de quilombos”, questionamento este desencadeado a partir da década de 1990, é extremamente polêmico, envolvendo antropólogos, historiadores, cuja discussão é extremamente cara ao próprio Movimento Negro Unificado.

Brazil (2006), por exemplo, afirma que houve processos de apropriação da terra por afro-descendentes livres antes e após a Abolição, como teria sido o caso das comunidades de Furnas de Dionísio, de Furnas de Boa Sorte e São Benedito, em Mato Grosso do Sul. Segundo a historiadora, todos esses núcleos tiveram suas raízes históricas ignoradas e foram uniformizados, no relativo à origem por meio da definição como “quilombolas” e, portanto, “remanescentes de quilombos”. Para Brazil (2006), o caso de Furnas de Dionísio é emblemático:

“[...] Segundo informações orais, Antônio Vieira Dionísio chegou à área rural de *Jaraguari*, a 48 km de Campo Grande, em 1901, como ‘escravo fugido’ procedente de Minas Gerais ou Goiás, acompanhado de familiares, à busca de espaço de sobrevivência. O que se trata, possivelmente, de fusão de memória histórica, que deve ser elucidada, e não consolidada. Ou seja, possivelmente, Dionísio foi, ou seus genitores, *escravos*, e após a Abolição, imigrou e se estabeleceu na região. Em 1901, os quilombos eram fenômenos historicamente superados, devido à abolição da escravatura, treze anos antes. Os estudos antropológicos realizados em 2000 apontaram que a comunidade negra de Furnas do Dionísio recebera a denominação de ‘remanescente de quilombos’. Parece claro que o núcleo de Furnas de Dionísio não constitui população remanescente de quilombo, no seu *sentido histórico*, mas resultado de ocupação, como tantas outras no Brasil, não legalizada e, portanto, geradora de direito inarredáveis sobre a terra, devido a fenômeno decorrente da exclusão social, econômica, racial, etc. Toda uma realidade que exige elucidação histórica”.

A respeito desse debate empreendido por antropólogos, sociólogos, linguistas e historiadores optaram em apenas esboçar as posições distintas, pois esse procedimento fugiria do nosso foco de análise.

3.2.3 Os negros da Picadinha

Consultamos o artigo escrito por Eudes Fernando Leite e Vander Aparecido Nishijima, denominado “Negros da Picadinha: Memória, Luta e Resistência (2007)”. Segundo os autores, a organização da comunidade negra no Distrito de Picadinha teve início com a chegada de Desidério Felipe de Oliveira, no ano de 1907. Nascido no ano de 1867, Desidério e sua família se deslocou de Minas para Dourados, à época Comarca de Ponta Porã³, onde nasceram seus outros filhos: Felipe, Benedito, Antônio, Cândida, Maximiana, Elisia, Alfredo e João Rosa.

³Dourados se tornou município apenas no ano de 1935, com a publicação do Decreto nº. 30 de 20/12/1935. Anteriormente a este decreto, Dourados era Distrito de Ponta Porã. Disponível no site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dourados>

Desidério Felipe de Oliveira fazia parte de uma comitiva de boiada quando chegou ao Distrito de Vista Alegre, localizado em Maracajú, onde, depois de desentender-se com o chefe da comitiva não retornou mais ao Estado mineiro. Essa trajetória foi narrada por Antonio Braga, 94 anos, neto de Desidério, da seguinte forma: “Meu avô, ele sempre falava que veio tocando comitiva a pé. Ele veio de Minas. Ai brigou com um capataz e ficou e, casou e passou a ser roceiro”.

Segundo o depoimento de Antonio Braga, Desidério ao chegar em Vista Alegre, Distrito de Maracajú, conheceu Maria Cândida de Oliveira, uma índia de etnia terena, com quem se casou. Lá nasceram os quatro primeiros filhos: Benvida (mãe de Antonio Braga), Thomaz, Madalena e Miguel.

O bisneto de Desidério, Noé Farias Rodrigues, hoje com 47 anos, conta essa parte da trajetória de seus predecessores em entrevista concedida a Antonio Braga:

“Meu bisavô é nascido, em Uberaba (...). Meu tio fala pra nós, nós sabe a história que meu tio conta, meu tio é pessoa lúcida (...). Antonio Braga (...) lembra de coisas que era de coisa quando ele era criança, até se emociona ainda em falar dessa história. Ai fala que meu vô veio tocando uma comitiva de boi, descalço, de a pé, com um capataz assim, ai chegou, vô não, bisavô, isso meu bisavô contava pro meu tio, Antônio Braga, que sabe por que viveu no colo de Desidério Felipe de Oliveira, dormia inclusive junto com o avô dele (...) ai, chegando em Maracajú ele brigou com esse capataz, e abandonou a comitiva (...) ai ele ficou ai em Maracajú, Vista Alegre ai, casou, com uma bisavó, índia terena, e surgiu essa negrada que tem na Picadinha. (Rodrigues, 2007, apud LEITE e NISHIJIMA, 2007, p. 3).

No caso de Desidério Felipe de Oliveira, a motivação, pelo que se percebe nos relatos de seus descendentes, foi outra. Em Dourados, o “pioneiro” Desidério adquiriu o título provisório de uma área de 3.748 hectares por meio da Repartição de Terras, Minas e Colonização, possivelmente terras devolutas, prática que era comum por parte do governo federal, pois como escrito por Bosco (1995, p. 191).

A concessão do título de aforamento perpétuo (concedido pelo Governo Federal para quem requeresse terras devolutas da União) fazia parte de uma política do Governo brasileiro o povoamento das regiões perto da fronteira, ao final da Guerra do Paraguai, especialmente por brasileiros que dominassem a língua espanhola (BOSCO, 1995, p.191).

Quanto à área adquirida por Desidério, durante a realização da entrevista com seus descendentes, há divergência quanto ao tamanho total da área, pois, ao entrevistar Antonio Braga, neto de Desidério (FIGURA 5 e 6) ele afirmou: “Eram 3.743 hectares”. Já Noé Farias

Rodrigues sobrinho de Antônio Braga e bisneto de Desidério, disse que a área era de: 3.748 hectares.



FIGURA 5. Filho de Desidério Felipe de Oliveira, Ramão Castro de Oliveira e liderança da comunidade negra da Picadinha. **Fonte:** Nishijima (2007).



FIGURA 6. Cartaz retrata o centenário da chegada de Desidério Felipe de Oliveira à Dourados. **Fonte:** Nishijima (2007).

Ao entrevistar Oleri Marques de Mattos (2007), mais conhecido como Lili de Mattos, um senhor de 87 anos, membro da família Mattos, uma das famílias pioneiras de Dourados, em relação às terras de Desidério Felipe de Oliveira, depois de pensar um pouco, buscando lembrar, afirmou: “ele entrou ali na Picadinha e requereu aquela terra até lá em Itaporã, tudo

era dele, tinha o título provisório (...) tinha mais de 10 mil hectares, muito mais” (MATTOS, 2007, p. 4).

Concluem os autores que, a única obra que menciona Desidério Felipe de Oliveira como um dos “pioneiros” de Dourados, foi de autoria de Rosemar Mattos Souza, a qual, ao escrever sobre a área pertencente à Desidério apresenta algumas informações: “Conseguiu com João Batista de Azevedo, a posse provisória de uma área de terras de 3.748 hectares na cabeceira do São Domingo, picadinha, onde hoje se localiza o IAME” (SOUZA, 2003, p.134).

3.2.4 Picadinha: “a união é a chave da conquista”

Em 2005, quando Vander Aparecido Nishijima ingressou no curso de História, por ocasião da criação da UFGD, ingressou no Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvendo investigação sobre a família dos negros da Picadinha, sob orientação do Professor Eudes Fernando Leite, com metodologia da História Oral.

O trabalho denominado “Negros da Picadinha: memória, luta e resistência” (2007) ressalta que a família de Desidério Felipe de Oliveira família se organizou e fundou a então a “Associação Rural Quilombola”, sendo juridicamente, a única organização do Movimento Negro em Dourados. Sobre essa pesquisa Vander (2007) pondera:

O Movimento Negra Atitude e o grupo Afro Axé, embora organizados não tinham natureza jurídica. Esta interação da minha pesquisa com a família de Desidério trouxe-me alguns contratemplos, um advogado, cuja família possui terras que estão sendo reivindicadas como dos descendentes quilombolas de Desidério, começou a divulgar por e-mail cujo assunto dizia: “Quilombo do Vander”, tentando associar a organização desta família para reaver suas terras, à minha pesquisa e militância (LEITE e NISHIJIMA, 2007).

Para o pesquisador Nishijima (2007), Desidério fazia parte de uma comitiva de boiada que chegou ao Distrito de Vista Alegre, localizado em Maracajú e, depois de desentender-se com o chefe da comitiva, não retornou mais ao Estado mineiro. Consta, segundo o autor, que já na região de Dourados Desidério adquiriu o título provisório de uma área de 3.748 hectares através da Repartição de Terras, Minas e Colonização, possivelmente terras devolutas, prática que era comum por parte do Governo Federal.

A respeito da aquisição do título provisório de uma área por Desidério, Bosco (1995, p.191) fez a seguinte consideração:

A concessão do título de aforamento perpétuo (concedido pelo Governo Federal para quem requeresse terras devolutas da União) fazia parte de uma política do Governo brasileiro, tendo em vista o povoamento das regiões perto da fronteira, ao final da Guerra do Paraguai, especialmente por

brasileiros que dominassem a língua espanhola (LEITE e NISHIJIMA, 2007).

A sequência de eventos narrados por membros da comunidade ao militante Vander Aparecido Nishijima nos remete a constatação de que fato houve uma tentativa de organização do Movimento Negro no município de Dourados, entre os anos de 1999 e 2005. Essa organização do movimento possuía consonância com o período de gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) em Campo Grande e em Dourados.

O próprio depoente relata sua articulação com o Grupo TEZ no sentido de desenvolver ações conjuntas nas duas maiores cidades do Estado. Entre os anos de 1999 e 2005, observou-se que ocorreu um expressivo alinhamento político nas três esferas de poder - municipal, no caso de Dourados; Estadual, com Zeca do PT enquanto governador; e Federal, com Lula como Presidente do Brasil. Nessa época o Movimento Negro sul mato-grossense ensaiou medidas e ações no sentido de sair do isolamento e da invisibilidade e, assim, ocupar espaços nos núcleos de poder político-administrativo.

3.2.5 Negros de Dourados: Quem são eles? Quantos são?

Gonh (2008, p. 91), ao analisar as ações e manifestações da sociedade civil, especialmente as ocorridas no presente, observa que muitos segmentos da sociedade são invisíveis em grande parte dos discursos construídos sob a ótica da história tradicional, a exemplo das mulheres.

Com essa observação procuramos visualizar nos textos acadêmicos e relatos memorialísticos à presença quantitativa dos negros de Dourados. Apesar da cortina de fumaça que se sobrepôs sobre os negros, apesar do silenciamento em distintas narrativas e da invisibilidade do negro na sociedade atual, conforme apontada Gohn (2008, p. 91), as lutas travadas contra a discriminação tem contribuído para mudar esse cenário. Os negros de Mato Grosso do Sul emergiram também nas pesquisas quantitativas oficiais, das pressões sociais, e também da construção identitária. Cada vez mais as análises que ignoram estes atores sociais vão perdendo a credibilidade no campo das ciências sociais.

Pode ser inferido por meio do Quadro 8, como já foi discutido nessa pesquisa, que a população de Mato Grosso do Sul apresentou um grande crescimento a partir da segunda metade do século XIX, o qual se intensificou com os fluxos migratórios com destino ao estado durante o século XX. Nesse período ocorreu um processo de povoamento efetivo do

território em razão das políticas públicas desenvolvidas para a ocupação da porção oeste do território brasileiro, a chamada Marcha para o Oeste. Nos últimos 50 anos o número de habitantes aumentou 10 vezes.

QUADRO 8. População residente de Mato Grosso do Sul e Dourados (2010)

ETNIA	POPULAÇÃO RESIDENTE DE MS	POPULAÇÃO DE DOURADOS	INDICE%
Preta	120.096 pessoas	7.743 pessoas	5,3%
Parda	1.067.560 pessoas	69.230 pessoas	41,8%
Indígena	73.295 pessoas	6.830 pessoas	1,7%
Branca	1.158.103 pessoas	109.330 pessoas	51,1%
Amarela	29.957 pessoas	2.902 pessoas	1,7%
Sem Declaração	13 pessoas	-	-
TOTAL	2.449.024 pessoas	83.803 pessoas	

Fonte: IBGE (2010).

Conforme o Quadro 8, podemos observar que a população residente no Mato Grosso do Sul é de 2.449.024 pessoas, e em específico na cidade de Dourados, o total de 83.803 pessoas. De acordo com a classificação por etnia, em Mato Grosso do Sul os de cor preta são correspondentes a 120.096 pessoas, e a cidade de Dourados apresentada na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o total de 7.743 pessoas de cor preta.

Ao que se refere a cor parda, a cidade de Dourados apresenta um contingente de 69.230 pessoas que se compararmos com o Estado de Mato Grosso do Sul é baixa, visto que o estado apresenta 1.067.560 pessoas, identificadas pelo último censo realizado no ano de 2010.

No estado do Mato Grosso do Sul observa-se 73.295 indígenas, distribuídas em 10 etnias: Guarani Kayowá; Guarani; Guarani - Nhandewá; Guató; Kadiwéu; Kamba; Kinikinao; Laiana; Ofaié - Xavante; Terena, enquanto que a cidade de Dourados conta com 6.830 pessoas identificadas como indígenas das etnias Guarani Kayowá; Guarani; Guarani - Nhandewá e Terena, nas aldeias Jaguapiru Bororó e Panambizinho.

Fazendo referência a denominação branca, Mato Grosso do Sul apresenta 1.158.103 pessoas, sendo que Dourados conta com o total de 109.330 pessoas. Esses dados nos permitem destacar também a presença da denominação amarela com um total de 29.957 pessoas em MS e, em Dourados 2.902 pessoas. Conforme o índice de porcentagem em Mato Grosso do Sul existe uma grande concentração de pessoas pardas, em razão da junção de ameríndios, imigrantes paraguaios, índios guaranis e negros.

3.2.6 A organização do movimento negro em dourados

No processo de elaboração da pesquisa, qualitativa e quantitativa, encontramos alguns atores sociais e associações que fizeram parte da organização do Movimento Negro em Dourados, lacuna existente na produção acadêmica consultada e que propomos a ajudar a suprir. Um exemplo refere-se à participação do pesquisador Vander Nishijima na corrente de esforços interpretativos para ajudar na construção da história do negro de Dourados.

3.2.6.1 Vander Aparecido Nishijima

Vander Nishijima é nascido no interior de SP, na cidade de Presidente Prudente. Ainda criança - aos 06 anos - mudou-se para Dourados. Tem ascendência familiar indígena, negra e japonesa. Sua infância na escola pública o marcava por ser identificado com pessoas que tinham o cabelo considerado “ruim”. Na adolescência, participou de grupo de jovens, fora coordenador do grupo, da Forania de Dourados e da Diocese de Dourados.

Cabe aqui um parêntese para explicar que a Diocese de Dourados é uma circunscrição eclesiástica da Igreja Católica situada em Dourados, no estado brasileiro de Mato Grosso do Sul. Foi erguida pelo Papa São Pio X em 15 de junho de 1957, por meio da *Bula Papal* “Inter Gravíssima”, seguindo o rito romano.

Atualmente a diocese abrange um total de 18 cidades divididos em 5 foranias. Até 1957, em todo o Estado do Mato Grosso do Sul, que naquela época fazia parte do Mato Grosso, havia uma só Diocese, a de Corumbá. Anteriormente era vinculada ao sufragânea da Arquidiocese de Cuiabá. A diocese está hoje na dependência imediata da Arquidiocese de Campo Grande (unidade arquidiocesana desmembrada de Corumbá).

Desde dezembro de 2001, o bispo de Dourados é o prelado brasileiro Dom Redovino Rizzardo. Apoiada pelas comunidades religiosas presentes em Dourados, a diocese possui uma vasta rede de serviços de assistência social e de educação. A Diocese de Dourados tem Nossa Senhora da Imaculada Conceição como santo padroeiro

Vander Nishijima, oriundo do grupo da Forania de Dourados e da Diocese de Dourados, filiou-se ao PT em 1993 e participou de alguns eventos do partido em nível de Estado. Nishijima articulou-se a partir daí com alguns militantes do PT e do Movimento Negro de Campo Grande, conhecido como Grupo TEZ (Trabalho e Estudos Zumbi). Em 1995 Nishijima ajudou a organizar as comemorações do Tricentenário da imortalidade de Zumbi

dos Palmares e, também ajudou a inserir na semana acadêmica de História discussões sobre o História da África e o Negro no Brasil, promovida pelo curso de História do antigo CEUD - Centro Universitário de Dourados, campus da UFMS.

Entre 1995 e 1996, Vander Nishijima contribuiu com a organização do Diretório Municipal do PT de Dourados, desempenhando funções junto ao Setorial Municipal de Combate ao Racismo do PT. Entre os anos de 1996 e 1999, participou dos debates com membros do setorial das discussões sobre a questão racial no interior do partido. Dessas ações surgiu o “Movimento Negra Atitude” de Dourados, cujas atividades envolviam desde eventos comemorativos, passava pela organização de grupos de estudos e alcançavam a organização de palestras nas escolas sobre temas diversos, em parceria com o SIMTED - Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação.

No ano 2001, quando o PT assumiu a administração do município de Dourados, Vander Nishijima participou sem sucesso da mobilização para a criação de uma Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. No entanto, sua ajuda foi importante para o surgimento de um núcleo de cultura na Secretaria Municipal de Educação, coordenado pela professora Edna Aparecida da Silva, militante do “Movimento Negra Atitude”.

Vander Nishijima atuou intensamente no ano de 2005 na mobilização e debate com capoeiristas, membros de terreiro de candomblé e umbanda, espíritas, lideranças do Hip Hop, acadêmicos negros e representantes da Associação Rural Quilombola Desidério Felipe de Oliveira, do Afro Axé e do Negra Atitude, que possibilitou a formatação da proposta de Lei que foi apresentada pelo executivo municipal e aprovada pelo legislativo, criando o Conselho Municipal Defesa e Desenvolvimento dos Direitos dos Afro-brasileiros, a qual presidiu por três anos (FIGURA 7 e 8).

Vander Nishijima assumiu ainda a Diretoria de Administração, Finanças e Planejamento da FUNCED - Fundação Cultural e de Esportes de Dourados, e em conjunto com a professora Edna, organizou o “I Encontro de Cultura Afro e Hip Hop”, no Teatro Municipal de Dourados, o qual contou com palestras e debatedores vindos da Bahia, do Rio Grande do Sul e de São Paulo, além de oficinas e shows (FIGURA 9 e 10).



FIGURA 7. Cartaz retrata o Encontro Municipal da Comunidade Negra, denominado Negritude. **Fonte:** Nishijima (2007).



FIGURA 8. Desfile Multicultural, com ênfase na Beleza Negra. **Fonte:** Nishijima (2001).



FIGURA 9. Atividade Cultural na Praça do Cinquentenário de Dourados com grupos de Hip Hop, Rap e Capoeiristas. **Fonte:** Nishijima (2001).



FIGURA 10. O historiador e militante - Vander Nishijima - de camiseta preta na primeira fila em evento voltado à temática racial. **Fonte:** Nishijima (2001).

A partir do questionário de pesquisa respondido por Vander Aparecido Nishijima, procuramos perscrutar o processo de organização atual do movimento negro no município de Dourados, e, ao mesmo tempo situar sua história, atuação e contribuição sobre a discussão de

nossa temática. Com relação às instâncias organizativas nas quais estaria organizado o Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, Nishijima (2012) faz a seguinte consideração:

Creio que o nome apropriado não seria hierarquia, até porque cada organização de movimento negro é autônoma, talvez a definição mais apropriada fosse as instâncias organizativas e/ou representativas em nível de Estado. Pensado desta forma, nós temos no MS o CEDINE - Conselho Estadual dos Direitos do Negro de Mato Grosso do Sul, composto por representantes do governo do estado e de entidades negras sulmatogrossenses. Neste último caso, os conselheiros da sociedade civil, devem ser de entidades constituídas juridicamente e que, cuja documentação jurídica, tais como CNPJ e Ata estejam atualizadas. Outra instância organizativa é a das comunidades negras rurais quilombolas, chamada de CONERQ - Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Mato Grosso do Sul, formada por representantes das comunidades negras quilombolas de todo o Estado e, por fim, o Fórum Permanente de Entidades Negras de Mato Grosso do Sul. Estas são as instâncias que congregam as representações do movimento negro em nosso Estado (NISHIJIMA, 2012).

Pelo depoimento do militante em questão, podemos perceber sua experiência e conhecimento acerca da forma de articulação utilizada pelas instâncias organizativas. Os depoimentos de Nishijima por meio do questionário utilizado na coleta de informações esclarecem parte da história do Movimento Negro em Mato Grosso do Sul:

O Movimento Negro em Mato Grosso do Sul, tem sua primeira organização no ano de 1985, quando um grupo de pessoas negras se reuniu no apartamento do saudoso professor Jorge Manhães, em Campo Grande e decidem organizar o movimento na capital do Estado de MS. Entre os nomes fundadores conhecidos na sociedade sulmatogrossense orbita o nome do ex-deputado federal Bem Hur Ferreira e, do Juiz de Direito Aleixo Paraguassu Netto, que também foi Secretário de Estado de Segurança Pública e Secretário de Estado de Educação, professor da UCDB (NISHIJIMA, 2012).

Nishijima informa que com relação a Dourados que, a primeira organização do Movimento Negro de que se têm notícias refere-se ao “Afro-Axé”, surgido em meados de 1986, por iniciativa de um grupo de ativistas, que tinha à frente as professoras Lourdinha - já falecida - Iracema Tibúrcio, o médico do trabalho Almir, o professor Geraldo Cornélio, dentre outros.

Sobre a situação atual do Movimento Negro nos limites de Dourados, o entrevistado prossegue:

Atualmente em Dourados, só há organizados o *Afro Axé*, que se reúne no salão da paróquia Santa Terezinha, no Jardim Maracanã e, a Associação Negra Rural Quilombola Desidério Felipe de Oliveira. Não tenho como afirmar no momento, mas há notícias de que o COMAFRO está sendo retomado, esta informação poderá ser obtida na Casa dos Conselhos que funciona em anexo à Secretaria Municipal de Assistência Social, que funciona na antiga sede do governo municipal, no centro de Dourados.

3.2.6.2 O Padre (Pe.) Edson Nogueira Lima

Outros expoentes da sociedade douradense ajudaram a compor a história do movimento negro local, com destaque para o sacerdote católico - já falecido - Padre Edson. De acordo com o “Jornal ELO”, de publicação da Diocese de Dourados, o Pe. Edson Nogueira Lima nasceu no dia 1º de junho de 1964, em Jussara-PR. Dos 15 filhos do casal Francisco Nogueira Lima e Vicência Nogueira de Freitas, Pe. Edson era o 12º. Realizou seus estudos primários em Assis Chateaubriand (PR). Em 1981 ingressou no Seminário dos Frades Franciscanos, em Toledo (PR), onde cursou o 2º grau. Em 1983, na cidade de Ponta Grossa (PR) fez o noviciado, sua profissão religiosa, e cursou Filosofia.

Em 1985, deixou a Congregação e veio residir em Ivinhema (MS), onde realizou seu estágio Pastoral, e ingressou na Diocese de Dourados. Entre o ano 1987 e 1990, cursou Teologia em Campo Grande (MS). No dia 26 de janeiro de 1991 foi ordenado sacerdote na Catedral de Dourados e em seu primeiro ano de Padre, trabalhou na Paróquia de Ivinhema, Nova Andradina e Dourados, passando também por Maracajú. No ano de 1992, assumiu a Paróquia Divino Espírito Santo em Ponta Porã.

A partir de 1994, Padre Edson passou a residir em Dourados, onde permaneceu por 10 anos como pároco, na Paróquia Santa Teresinha. Nesse mesmo período foi também o coordenador Diocesano de Pastoral em Dourados, membro do Conselho Regional de Pastoral, no Regional Oeste I e coordenador Diocesano de Pastorais Sociais. Desenvolveu suas atividades sociais junto à Comissão Pastoral da Terra, Conselho Indigenista Missionário, Pastoral Carcerária, Caritas Diocesana, Comitê de Defesa Popular, entre outros.

Em 1997 fundou a Casa da Esperança (recuperação de dependentes químicos) e outras atividades para atender famílias mais empobrecidas, contagiando a todos com seu carisma e zelo pastoral. Em 1998, pelos trabalhos sociais desenvolvidos em Dourados, recebeu o título de cidadão Douradense.

No dia 13 de fevereiro de 2005, tomou posse como Pároco na Paróquia Nossa Senhora Aparecida em Maracajú. Na época, fazia parte do Conselho Diocesano de Pastoral e do Conselho Presbiteral, vice-coordenador do clero-diocesano e Presidente da Associação dos Padres da Diocese de Dourados.

Pe. Edson desenvolveu um grande trabalho pastoral em toda a Diocese e Regional, organizando os conselhos comunitários (CCP) e conselhos paroquiais (CPP). Em Maracajú,

deixou a casa de recuperação feminina e sua vasta experiência na área social, e implantou a Cáritas Paroquial, procurando desse modo garantir a dignidade das vítimas da exclusão social.

Na Paróquia Santa Terezinha em Dourados, por ocasião do dia 20 de novembro, o Pe. Edson rezou uma missa católica adaptada ao ritual afro-brasileiro, que após o seu falecimento em 19 de fevereiro de 2009 até hoje se realiza, celebrada pelo Pe. Otair Nicoletti, o qual procura dar sequência ao trabalho pastoral social deixado pelo Pe. Edson.

A ação militante de sacerdote aparece registrada em artigo publicado por Redovino Rizado, então Bispo Diocesano de Dourados:

Esse foi o aspecto que mais impressionou seus amigos e admiradores, como demonstra o convite preparado pelo Comitê de Defesa Popular de Dourados para a missa de 7º dia: “Mais que um benemérito sacerdote, ele foi um grande companheiro e líder dos movimentos populares organizados em Dourados. Nessa cidade, Édson, como era conhecido por todos, ajudou a articular vários ‘Gritos dos Excluídos’. Era um incansável defensor dos pobres e dos direitos humanos” (RIZZADO, 2010).

O Bispo, apesar de elogiar a boa vontade do sacerdote, discordava claramente da filiação partidária do padre ao PT, e considerava utopia sua crença de que a organização política por si só seria capaz de redimir o país de suas mazelas sociais.

De minha parte, eu não separaria dimensões que se complementam mutuamente. Se o Pe. Édson conseguiu influenciar segmentos consideráveis da sociedade douradense, era porque se serviu de sua condição de sacerdote para congregar ao seu redor homens de boa vontade que acreditavam que “um outro mundo era possível”. Mas, em parte, o Comitê tinha razão: diante da corrupção generalizada que dominava a sociedade brasileira, o Pe. Édson pensou que o caminho mais curto seria optar por uma agremiação partidária, tornando-se o conselheiro de todas as horas, a quem recorriam, nos momentos de aperto, inúmeras autoridades da cidade e do Estado. Talvez tenha sido por isso que alguém, no dia de seu funeral, se sentiu no dever de colocar sobre o seu peito, no ataúde em que jazia, o distintivo desse partido (RIZZADO, 2010).

O texto acima parecer reproduzir conversas entre ele e o sacerdote falecido, pois são palavras reveladoras de suas posições opostas, sobretudo a contraposição da Igreja em relação aos pobres e à sociedade. Do texto de D. Redovino Rizado (2010) emerge a resistência do militante em viver no seio de uma Igreja que considerava conservadora.

Evidentemente, essa sua definição sociopolítica - que para ele, significava uma opção pelos excluídos e marginalizados - lhe trouxe inúmeras incompreensões e amarguras, tanto dentro da Igreja como na sociedade. Custava-se aceitar o que considerava um retrocesso na caminhada eclesial, depois dos avanços fomentados pela teologia da libertação. Parecia-lhe que, ultimamente, a Igreja corria o risco de se voltar mais para si mesma do que para o mundo, mais para a fidelidade às normas litúrgicas do que para os graves problemas da humanidade (RIZZADO, 2010).

RIZZADO (2010) considerou ingênua a crença do padre militante social na Teologia da libertação, na transformação social que o PT operaria na sociedade ao chegar ao poder. Na opinião de D.Redovino Rizado até mesmo o Padre Edson havia se frustrado ao perceber que a sonhada transformação social não acontecera com a ascensão do PT ao poder. O texto do bispo parece sugerir que o envolvimento exacerbado do Padre Edson nas causas sociais o teria levado a descuidar-se da própria saúde, o que fatalmente o teria levado à morte prematura.

Contudo, a sua maior decepção aconteceu precisamente no campo de ação que mais valorizava: a política. Seu ideal de vida foi sempre unir fé e política. Se verdadeira, a fé deve renovar a política. Em sua ingenuidade - que seus formadores lhe apontavam desde os anos de seminário, ele acreditava que o Brasil seria diferente se o seu partido tomasse o poder. Mas, ante a corrupção generalizada que percebia nas instituições públicas, não conseguia esconder a frustração que o abatia, apesar de manter sempre aceso um paviozinho de esperança. Por natureza, o Pe. Édson era aberto e paciente, ecumênico e tolerante, um jeito de ser que o levava a uma grande facilidade de relacionamento com todo tipo de pessoas, inclusive com empresários e fazendeiros. Ao mesmo tempo, porém carregava em sua carne as tensões e divisões que detectava nas pessoas que o cercavam. Nesse sentido, não se pode afirmar que o seu fim prematuro tenha acontecido por vontade explícita de Deus. O que aconteceu foi uma “morte anunciada”, provocada pela fraqueza que atinge a todos os seres humanos. Contudo, os conflitos e as peripécias da utopia que sustentou o Pe. Édson - bem como as várias doenças que o acometeram nos últimos anos, o ajudaram a entender que a sociedade justa e solidária que buscava, começa pela conversão individual, já que a história da humanidade não é senão o reflexo do que acontece no interior de cada pessoa (RIZZADO, 2010).

Creemos que o artigo em questão e a própria biografia do militante Pe. Edson por si só, permitem perceber seu comprometimento em favor dos movimentos sociais e sua efetiva aproximação com o segmento afro-brasileiro da cidade de Dourados. Em 20 de novembro de 2010, participamos da realização da missa afro, e foi possível constatar a forte presença do Pe. Edson na memória coletiva dos negros e autoridades presentes, sobretudo, no momento público de uso da palavra. Chama-nos a atenção mais uma vez, o fato de ser o padre mais um militante comprometido com as propostas do Partido dos Trabalhadores (PT) e suas propostas político-sociais para o estado de Mato Grosso do Sul.

A biografia de Pe. Edson aos poucos demonstra que seus métodos pastorais passavam pela metodologia do partido, investindo recursos de tempo, formação político-social e formação coletiva com a classe trabalhadora, organizando-a de forma coletiva, nos moldes dos movimentos sociais, constituindo o que ficou conhecido no país como ideologia das esquerdas nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a implantação e implementação da lei no sistema educacional do nosso Estado, ainda não se efetivou plenamente, pois as secretarias não possuem pessoas que tem interesse ou capacidade, muitas vezes colocam toda a diversidade num mesmo núcleo, ao meu ver propositadamente, para não se fazer nada, pois ignoram as especificidades...dão mais importância para questões da saúde por exemplo e outras campanhas artificiais ou temporárias, mas não investem na formação docente para trabalhar com, a questão das diferenças.

[...]

[Sobre o Movimento Negro nos municípios do Estado] Não tenho acompanhado o movimento, mas pelo que percebo está desarticulado, pelo menos em Campo Grande. Em Dourados existe o COMAFRO, que foi reestruturado e os novos membros tomarão posse nesse mês e entre as ações previstas, a capacitação docente e estudos sobre as temáticas raciais são metas do Grupo. “Faço parte como membro do conselho e busco repassar o que estudo na forma de palestras e estudos aos participantes” (PORTELA, 2010).

Todo o percurso feito por meio desse trabalho se constitui no objetivo de pesquisar a história dos Movimentos Sociais e o processo de lutas, mobilizações e marcha por eles, construído na sociedade sul mato-grossense em prol da democracia, da liberdade e de uma educação escolar de fato comprometida com a coletividade. Nesse sentido, assumem especial papel a história do Movimento Negro, cujo segmento social tem tentado se resignificar e desenvolver ações contra a discriminação racial capazes de neutralizar os reprodutores das desigualdades raciais e sociais, no plano das políticas públicas municipais, estaduais, enfim, nas esferas do poder público.

Procuramos mostrar como se delineia essa homérica luta pela modificação e humanização das disposições e, práticas administrativas incompatíveis com a valorização da diferença cultural, sendo justamente o aspecto de descoberta e valorização da cultura um feito da contemporaneidade. Para tanto, procuramos selecionar a intensa década de 1996 a 2006, por crermos tratar-se de um período privilegiado da marcha nacional dos movimentos sociais em suas buscas, mobilizações e conquistas, muitas delas ainda hoje demarcadas ações, legislações e concretizações, outras não se fizeram valer, ou só parcialmente, outras ainda sofreram modificações ou não frutificaram.

Desde 1549 neste país, com a chegada de Tomé de Souza na Bahia e, no qual os primeiros escravos africanos sequestrados foram trazidos ao Brasil, esse processo iniciou-se. A formação do Quilombo dos Palmares em 1630 inaugura um movimento social singular, e desde então se travou uma intensa e contínua queda de braço nessas terras entre os detentores do poder institucional e as minorias sociais exploradas, esquecidas e silenciadas.

O Movimento Negro partir da década de 1970, empreende uma maior ênfase em seu processo de denúncia e indignação contra o racismo, consciente de que nesse contexto do século XX a instituição escolar se constituíra num espaço privilegiado, para o fortalecimento e construção coletiva da estima das crianças e adolescentes negros, em contraposição a perpetuação da discriminação, da estigmatização e do preconceito que reduziam esse espaço à uma função reprodutora e massificadora.

Dessa forma, o sistema educacional municipal, estatal e ainda o privado tornam-se alvo das fazendo críticas do Movimento Negro, levando consigo o tecido social a repensar a influência material didático direcionado às novas gerações, à denúncia e ao enfrentamento da postura dos professores que discriminavam as crianças pardas e negras, e numa crítica contundente ao processo de construção das ideologias e teorias presentes no conteúdo curricular, sobretudo ao conteúdo desenvolvido em sala de aula e veiculadas na disciplina de

história do Brasil, cujo tratamento destinado a essa significativa parcela do segmento social nacional era continuamente presa à sinonímia negro/escravo.

Embora muitas conquistas foram feitas, tendo em vista todo esse processo histórico, cujo objetivo tem sido de lutar pela educação da população negra, as estatísticas continuam a denunciar em nossos tempos os altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade a que essas populações estão ainda submetidas, emergindo fortemente a necessidade de uma educação voltada para a preparação do negro para o mercado de trabalho, como constatamos no Instituto Luther King em Campo Grande, sob liderança do militante Aleixo Paraguassu Neto.

O objetivo maior do Movimento Negro continua sendo a criação, e adaptação de estratégias e políticas públicas capazes de promover a integração do negro na sociedade de classes, altamente excludente e seletiva.

Postas as conquistas do Movimento Negro no desenvolvimento da proposta de integração social via educação, há que reconhecer a dificuldade ao lado dos outros Movimentos Sociais na luta pela superação das desigualdades na sociedade. Identificar, compreender, apreender e combater a lógica do sistema capitalista em seu domínio da técnica, dos meios de comunicação e da globalização econômica, social e cultural se coloca deveras como o maior desafio desses segmentos.

No caso particular do Movimento Negro, perceber a óptica dessa atuação metamorfoseada do capital possibilita superar a limitação analítica das desigualdades entre negros e brancos, na perspectiva de que as mesmas são determinadas por esses sistema, e que nesse sentido, as desigualdades sociais e raciais enfrentadas pelo negro lhe são interessantes e estratégicas, são mecanismos de exclusão fazem parte do jogo capitalista, que se faz necessário produzir no eixo da sociedade a dinâmica da hierarquização de classes, numa estratégia ideológica, na qual comportamentos preconceituosos operam o processo de separação coletivo, grupal, garantindo a supremacia e a sobrevivência do sistema.

Trata-se de estratégias sutis, muitas vezes referendadas pelas ciências acadêmicas numa transposição didática que obriga os movimentos sociais a entrar no jogo de conhecê-las, dominá-las para submetê-las, e aí se prende à armadilha. Os sujeitos dos diferentes segmentos sociais que estão se destacando em forma de lideranças, articulando em torno dos interesses particulares do grupo, fatalmente têm que ocupar as instâncias, os espaços de poder, rompendo com suas posturas militantes, sufocando-as ou até abandonando-as. Tal mecanismo consegue maquiagem o problema central dos homens na sociedade de classes.

Há que significar o registro de que o Movimento Negro de Mato Grosso do Sul procurou implementar na rede estadual de ensino de Campo Grande e, por extensão nas demais cidades do estado, ações que objetivavam o combate à discriminação racial desde o ano de 1999.

Foram propostas específicas de combate ao racismo na área educacional, construídas à medida que as lideranças responsáveis pelo desenvolvimento da política de ação afirmativa interagiram, dialogaram com os professores. Pontual foi o Congresso da Constituinte Escolar, cuja realização deu-se em Campo Grande (MS) com o apoio da Secretaria de Estado de Educação (SED) - em dezembro de 2000 - evento que marcou o início o processo que significou uma experiência muito rica e inédita por levar o Estado de Mato Grosso do Sul, pela primeira vez em sua história, a possibilitar que a discussão da questão racial fosse levada não só para a escola pública, mas para todos os espaços da estrutura de poder do governo do estado, com a participação de diferentes segmentos sociais.

Quanto à capacitação dos professores, essa ação vem ao encontro das reivindicações do Movimento Negro que sempre esteve envolvido no combate à identidade estigmatizada do negro, tendo como preocupação principal a criança negra.

Por isso, a Equipe de Combate ao Racismo e a Coordenadoria de Políticas Públicas para Negros de Mato Grosso do Sul, buscaram desenvolver um momento novo no sistema educacional, procurando realizar com os professores da rede pública, estudos com base numa metodologia que de fato orientasse os professores para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica contributiva no combate ao preconceito e à discriminação racial.

Eurídio Bem Hur Ferreira, em sua atuação como chefe da Casa Civil de 2001 a 2002, garantiu politicamente, a participação do governo nos eventos ligados à questão racial, a pressão e a articulação necessárias para que as lideranças participassem dos encontros do Fórum, período preparatório do documento de Superação das Desigualdades Raciais e dos eventos organizados pela Coordenadoria de Políticas Públicas para Negros, permitindo ao Movimento Negro a possibilidade de aproveitar a oportunidade, o momento estratégico de tê-lo na posição técnico-militante na Casa Civil, para colocar em prática o que o projeto que o Partido dos Trabalhadores (PT) apresentou como proposta de combate ao racismo em seu programa de governo elaborado em 1998.

Uma das funções dos militantes de um Movimento Social é a de propor estratégias políticas apropriadas e eficazes, para o enfrentamento das desigualdades sociais. Nesse sentido, o Movimento Negro percebendo a sensibilidade militante pelas causas sociais do

Deputado Estadual Pedro Kemp, sensibilizou o mesmo para sua causa, constituindo-se em nossa opinião nesse encontro de militantes sociais no ponto principal, para que as instâncias governamentais de Campo Grande avançassem em favor dos desfavorecidos. Kemp garantiu ações pontuais em favor dos negros, em tempos que a Assembléia Legislativa foi forçada a debater o direito a uma cota de 20% das vagas nos cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Essa articulação mútua Kemp - Movimento Negro conquistou nos moldes da luta democrática, a garantia do projeto que se tornou a Lei nº 2.605 - de 06 de janeiro de 2003. Porém, como na democracia republicana as conquistas são pontuais e temporárias, dadas a incrível capacidade de re-adaptação do sistema capitalista, houve também derrotas. Apesar do segmento social negro ter feito essa pressão grande perante o governo, com a derrota nas urnas, a pressão e os espaços concedidos foram sendo gradativamente esvaziados, e em 2003, quando a Coordenação de Políticas para Negros foi retirada da estrutura administrativa da Casa Civil, por meio de decreto, marcou um momento de desarticulação das forças de ação e pressão político-social, ainda num outro momento tenha passado a integrar a Coordenadoria Geral de uma Secretaria do governo que reunia diversas coordenadorias.

O grupo TEZ - em Campo Grande (MS) - desenvolveu um trabalho diferente valendo-se da organização dos grupos de trabalho para a elaboração do documento do Programa de Superação das Desigualdades Raciais, organizando um Fórum representado por vários setores do governo e diferentes segmentos sociais.

Nesse sentido, registramos a partir do ano de 1995, a organização de grupos e entidades de negros, no interior do Diretório Municipal do PT de Dourados, o Setorial Municipal de Combate ao Racismo do PT. Que se estenderam para a sociedade civil, formando o Grupo Mandela em Fátima do Sul, o Movimento Negra Atitude em Dourados, e passo a passo foi ampliada a participação de pessoas no grupo, marcando o circuito interior - capital, com a realização de atividades como eventos comemorativos, grupo de estudos, a organização de palestras nas escolas, articulação com sindicatos e setores populares.

No ano 2001, o PT assumiu a administração do município de Dourados, e a partir de então, como governo local, começou a sofrer pressões dos movimentos sociais, no sentido de se criar uma Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, e na contramão de Campo Grande, entendeu não ser prioridade a criação desta coordenadoria, mas com a insistência dos militantes foi conquistada no âmbito da

Secretaria Municipal de Educação, a criação de um núcleo de cultura e, quem assumiu este núcleo foi uma militante do Movimento Negra Atitude, professora Edna Aparecida da Silva. Este espaço e sua militância permitiram que alguns eventos fossem organizados pelo município, voltados à temática racial, como o I ° Encontro de Cultura Afro e Hip Hop, no Teatro Municipal de Dourados, que contou com palestras e debatedores vindos da Bahia, do Rio Grande do Sul e de São Paulo, além de oficinas e shows.

Se discutirmos que o movimento negro também reivindicava direitos não reconhecidos pelos governos anteriores, importa salientar que sua aproximação da administração do PT, se por um lado fortaleceu as ações do movimento, no sentido de instalar na SED, por exemplo, um núcleo que tratasse da formação de professores sobre a questão racial, por outro lado fez com que os líderes deixassem o movimento e, passassem a integrar os quadros do governo, o que de certa forma, desarticulou a possibilidade de militância, articulação e pressão social. Infelizmente, essas lideranças por motivos diversos, não conseguiram retomar seus postos de vanguarda, ao passo que também não conseguiram formar novas lideranças para repassar essa experiência acumulada.

Segundo a Professora Doutora Eugenia Portela de Siqueira Marques (2010), na complexidade do processo ressalta o fato de que a academia também foi um fator de desarticulação, posto que a maioria desses militantes sentiu a necessidade de buscar o Mestrado e o Doutorado, e postularem a docência, pesquisa e extensão. Desta feita, dificulta muito conciliar as exigências da academia com a militância no movimento externo.

Dos questionários e entrevista, nos foi permitido inferir que quanto à obrigatoriedade da lei 10.639 - de 09 de janeiro de 2003 - a mesma determina que o ensino deve incluir a História da África e a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e sua contribuição nas áreas sociais, econômicas e políticas, além de instituir o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra no calendário escolar; porém essa lei necessita ainda de muita articulação e pressão por parte do Movimento Negro e sociedade em geral.

Apesar da Lei 10.639/03 estar regulamentada, depende de condições materiais, físicas, intelectuais e concretas, favoráveis para o processo social de ensino e aprendizagem. Não acontecerá de maneira decisiva, sem uma profunda reeducação das relações entre negros e brancos, a partir da articulação e efetivação que alie movimentos sociais, processos educativos escolares, políticas públicas. Tudo isso numa consciência de que as mudanças pedagógicas, políticas, éticas, culturais, se dão na tensão tempo-espaço, e que as relações étnico-raciais não se limitam à escola. Dessa consciência mobilizativa

dependerá o sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, visando reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros.

Há que reconhecer que sua implantação ainda não se efetivou plenamente, dada a ausência de pessoas que tenham interesse ou capacidade de fazê-lo. É emblemático o fato da SEMED em Dourados colocar toda a diversidade num mesmo núcleo, o núcleo de Educação Especial, dando-nos a impressão de que é uma ação proposital, ignorando as especificidades não é feito nada, mas cria-se a ilusão de se contempla tudo.

De acordo com o depoimento de Vander Nishijima (2012), no questionário respondido para essa pesquisa, com referência a Lei 2.605, o historiador militante atesta que visualmente em Dourados é possível notar o contraste em um universo outrora inimaginável para a população negra. Em sua opinião, pesquisas nacionais sempre apontaram que nas Universidades públicas brasileiras, a presença de negros era de no máximo, 2% antes da adoção de políticas afirmativas, popularmente conhecida como a “Lei das Cotas”.

Então, se resolvermos dar uma passeada na unidade II da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), conseguimos ver dois mundos: de uma lado uma universidade estadual (UEMS) que se nota a presença de negros e indígenas em todas as áreas de graduação e, atravessando a rua, alguns poucos minguidos de negros, esta visualização salta aos olhos. Importante frisar isto para dizer que, embora a UFGD tenha adotado políticas afirmativas para estudantes originários de escolas públicas, esta iniciativa - louvável - não dá conta de assegurar ainda a presença mais efetiva de negros em seus cursos de graduação, especialmente naqueles tidos como de “ponta”.

Em relação à Lei 10.639, que trata do ensino de história da África, dos africanos e dos negros para a formação da sociedade brasileira, Nishijima (2012) com sua experiência de educador e militante concorda ainda se tratar de um desafio. A geração de professores formados ainda antes do sancionamento da 10.639/03, nunca tiveram contato, nos bancos acadêmicos com uma formação que lhes assegurassem trabalhar de maneira adequada à exigência da lei. Poucas e raras são as publicações, em livros didáticos que valorizassem esta temática, aliás, não só esta, como também dos povos indígenas.

Os formandos atuais também não receberam formação adequada, para conseguir trabalhar a riqueza do tema e, isto é óbvio de se constatar em nossos professores da academia, que em suas épocas, também não receberam essa formação.

Para o historiador e militante negro, Nishijima (2012), há que concluir que a lei não esta sendo aplicada em sua forma correta. Geralmente é trabalhada em forma de projetos e em via de regra, culminando nas datas comemorativas, especialmente - 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra.

Há ainda o desconhecimento da Lei 10.645/08, que superou o equívoco dos educadores de que a Lei exige apenas que sejam os professores de História e Literatura trabalhem com a temática, mas que ela seja contemplada ao longo de todo o currículo escolar, valorizando a contribuição dos povos africanos nas diversas áreas de conhecimento como a Matemática, Engenharia Civil, Arquitetura, na Religião, na Medicina, na Língua Portuguesa, no Esporte, nas artes em geral.

O contexto atual demonstra uma série de ações isoladas por núcleos nas secretarias. No caso de Campo Grande (MS), a Secretaria Estadual de Cultura possui um núcleo. No Governo, o governador André Puccinelli destituiu o núcleo criado no governo anterior de Zeca do PT, dificultando sobremaneira, as ações da equipe que ficou para a realização de um trabalho eficaz para efetivar a Lei, as instâncias organizativas e/ou representativas em nível de Estado.

Dessa forma, as lideranças dos Movimentos Sociais, e em especial, do Movimento Negro tem o desafio de re-articularem-se no estado, para compor as instâncias organizativas do CEDINE - Conselho Estadual dos Direitos do Negro de Mato Grosso do Sul, composto por representantes do governo do estado e de entidades negras sulmatogrossenses.

Há que fortalecer também o CONERQ – Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Mato Grosso do Sul, instância organizativa das comunidades negras rurais quilombolas, formada por representantes das comunidades negras quilombolas de todo o Estado e, por fim, o Fórum Permanente de Entidades Negras de Mato Grosso do Sul.

Importa superar as tendências de resolver separadamente os problemas particulares *a priori*, em detrimento de *a posteriori* refletir acerca da luta complexa luta de classes, sob pena de permitir impotentes que a sociedade civil se divida em guetos.

De nossa parte, observamos a importância do Movimento Negro investir na necessidade de tornar pública e dar visibilidade ao fato de ter sido um militante de seus quadros, Eurídio Ben-Hur Pereira e uma defensora dessas causas, ex-deputada Esther Grossi, os propositores dessa Lei com uma importância dessa magnitude. De acordo com

Marques (2010), trata-se com certeza de um feito que ficará para a história da luta racial negra no Brasil.

Há muitos artigos, dissertações e teses que abordam essa autoria, porém sob pena de sair do siloamento, esse feito precisa se estender para além da Academia. cremos que falar da autoria potencializa a luta, o feito, e uma vez dada essa visibilidade, quem não se preocupar com a autoria é porque também não se preocupa com a Lei 10.639/03.

Outros sim, reconhecemos que se trata de considerações parcialmente conclusivas, dado nosso início analítico dentro da complexidade do processo de pós-graduação. Nesse sentido, buscamos com a realização deste trabalho realizar uma reflexão sobre uma temática que não se restringe apenas à educação, mas abrange as políticas públicas e sócio-econômicas.

Esperamos que o mesmo contribua de maneira significativa para significar os caminhos para uma educação com democracia racial, e que muitas novas pesquisas surjam neste contexto de constantes transformações que é a história do negro neste país.

FONTES E REFERÊNCIAS

1. FONTES HISTÓRICAS

1.1 Documentos Oficiais

1.1.1 Brasil

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei Nº. 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei Nº. 10.639 - Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Brasília*. SECAD/MEC, 2005.

1.1.2 Mato Grosso do Sul e demais documentos

MATO GROSSO DO SUL. *Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul - 1999/2002*. Secretaria de Estado e Educação: Série Fundamentos Político- Pedagógicos, Cadernos da Escola Guaicuru, n. 1, Campo Grande, 1999.

_____. *Série Constituinte Escolar - 3º Momento - Caderno nº. 11 - Gestão Democrática*. Secretaria de Estado e Educação, Campo Grande, 2000.

_____. *O ensino médio na Escola Guaicuru. Série Fundamentos Político - Pedagógicos, Cadernos da Escola Guaicuru*. n.2, Campo Grande, 2000.

_____. *Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino*. Secretaria de Estado e Educação: Campo Grande, 2001, p.35.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

PROGRAMA DE GOVERNO PARA CAMPO GRANDE - *Movimento Muda Campo Grande integrado pelo PT – PPS-PSB e PC do B*. Campo Grande, 1996.

1.2 Depoimentos orais e entrevistas

MUNANGA, Kabengele. Entrevista concedida ao repórter Fábio Castro - Agencia Repórter Social.10/10/2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/133/44>>. Acessado em abril de 2009.

1.3 Jornais, dossiês, coleções, manifestos

BERND, Zila. *O que é Negritude*. São Paulo: Brasiliense. Coleção primeiros passos, 1988.

CORREIO BRASILIENSE. 14 de abril de 1988.

DIÁRIO LA INSÍGNIA. 09 de maio de 2005.

DOSSIÊ - “Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão: práticas educativas num contexto intercultural”. Série Estudos. Campo Grande, n.22, p.31-46, 2006.

MANIFESTO A NACAO. Documento entregue a FHC, em durante a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. *Movimento Negro Unificado/MNU*, 1995.

SILVA, Junior H. *Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras* (federais, estaduais e municipais).

1.4 Sites

ALBERTTI, Verena. *Pesquisando o movimento negro no Brasil*. 2008. Disponível em: <<http://maniadehistoria.wordpress.com/pesquisando-o-movimento-negro-nobrasil/>>.

BRASIL. *Constituição Brasileira do Império do Brasil*. 1824. Disponível em <www.unificado.com.br/calendario/03/int-const.htm>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Plano Nacional de educação (Histórico)*. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000 - População por cor/raça*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

MAESTRI, M. *13 de maio: a única revolução social do Brasil*. 2005. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2005/mayo/ib_028.htm>.

2. PRODUÇÕES HISTORIOGRÁFICAS RECENTES

2.1 Revistas

ABUD, Katia Maria. “Parado no tempo”. *Revista Nossa História*. Rio de Janeiro, n.9, jul., p.49-51, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”. São Paulo: Contexto. *CEDES*. Campinas, v.25, n.67, set./dez., p.378-388, 2000.

CHERVEL, André. "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'Education* 38, p. 59-119, 1988.

CHERVEL, André. “A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

FERNANDES, José Ricardo Oria. “Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades”. *Cad. Cedes*. Campinas, v.25, n.67, p.378-388, set./dez., 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius. “Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil”. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v.6, p.171, 2000.

INTERMEIO. Revista do Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Universidade, 1995.

PINTO, Regina P. “Educação do negro: uma revisão da bibliografia”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.62, p.3-34, ago., 1987a.

_____. “A representação do negro em livros didáticos de leitura”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, p.88-92, nov., 1987b.

_____. “Raça e educação: uma articulação incipiente”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.80, p.41-50, 1992.

_____. “Diferenças étnico-raciais e formação do professor”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.108, p.199-231, nov., 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p.125-146, 2003.

SÉRIE-ESTUDOS. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, 1995.

VALENTE, Ana Lucia. “Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa”. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, p.76-86, 2005.

2.2 Teses

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CATANANTE, Bartolina. *A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002): os mecanismos de participação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. *O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do sul - 2005-2008*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

2.3 Dissertações

BAZILLI, Chirley. *Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da Identidade racial*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

PINTO, R. P. *O livro didático e a democratização da escola*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

3. BIBLIOGRAFIA

AMADOR, Zélia Amador de. *A Questão Racial no Brasil*. Belém: Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará - CEDENPA, 2000.

ARIES, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. v.3. São Paulo: Melhoramentos, 1943.

_____. *A educação entre dois mundos: problemas perspectivas e orientações*. Obras Completas - Volume XVI, São Paulo: Melhoramentos, 1958, p.59-81.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e o ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). *História da sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p.185-203.

BORDIEU, P. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 2ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

BRAZIL, Maria do Carmo. *Fronteira Negra. Dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso - 1718-1888*. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRAZIL, Maria do Carmo. *Formação do campesinato negro no Brasil: Reflexão categorial sobre os fenômenos*. In: VIII Encontro de História de Mato Grosso do Sul, 2006, Dourados. VIII Encontro de História de Mato Grosso do Sul. Dourados - MS: ANPUH - MS, 2006.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 9-13.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

CALIXTO, Ernangela Maria de Souza; GOMES, Gislaine Nunes; MARTINS, Liliana Gonzaga de Azevedo; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. *As Políticas Educacionais: A Formação de Professores no Estado de Mato Grosso do Sul (1990-2006)*. VIII JORNADA do HISTEDBR. Universidade Federal de São Carlos-UFSCar: São Carlos-SP, 2008.

CAMPESTRINI, Hildebrando. *História de Mato Grosso do Sul*. 6.ed. Campo Grande: IHGMS, 2009.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e Culturas*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

CANEN, Ana. *Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: contribuições do multiculturalismo*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARNEIRO, Edison. *Ladinos e Crioulos - Estudos sobre o Negro no Brasil*. Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1964, p.125-126.

CATANANTE, Bartolina. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. *A proposta educacional de Mato Grosso do Sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores do ensino fundamental*. São Carlos: UFSCar, 1999.

CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia, Pereira de. *A geração de instrumentos de pesquisa em História da Educação: Estudos sobre Revista do Ensino*. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: Tópicos em Educação*. Edusp: São Paulo, 2001.

CERTAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p.65-106.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. Brasiliense, São Paulo, 1987, p.247.

CUNHA, Perses. M. C. da. *Da senzala a sala de aula: como o negro chegou à escola*. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Coord.) *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

CABRAL, Paulo Eduardo. *Formação étnica e demográfica*. In: CAMPO GRANDE. 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz editora, 1999.

CHARTIER, Roger. *História Cultural - Entre práticas e representações*. Editora Bertrand: Rio de Janeiro, 1990.

CHERVEL, ANDRE. *La culture scolaire*. Un approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, YVES. *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensee Sauvage, 1991.

DALILA, Andrade Oliveira (Org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de Papel*. 7ed. São Paulo: Editora Ática, 1994, p.17-21.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *As Almas da Gente Negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Além da Pobreza*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ed., v.1, São Paulo: Ática, 1978.

_____. *Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira*. São Paulo: Difusão Européia do Livro; 1960; 2ed. revisada, com ensaio introdutório, 1974; 3ed., 1979; 4ed., Escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

FLORENTINO, Manolo Garcia Florentino. *Em Costas Negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. In: *Tráfico, cativo e liberdade*. Civilização Brasileira.

FREITAS, D. N. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

FRY, Peter Henry. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Escola cidadã: Cidade educadora. Projetos e práticas em processo*. V FÓRUM DE EDUCAÇÃO. CEAP: Salvador, 2003.

_____. *Educação cidadã para uma cidade educadora*. FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO EM DEFESA DO DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO. São Paulo, 2004.

_____. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.

GELIS, J. A individualização da criança. In: ARIES, P.; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991, p.311-329.

GOMES, Nilma Lino. *Ser negro no Brasil hoje*. Editora Global, São Paulo: 1994.

_____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2001.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. A.; SILVERIO, V. R. (Orgs.) *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2006a.

_____. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2006b.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. *Pode a Educação Prevenir Contra o Racismo e a Intolerância?* In: SABOIA, Gilberto Vergne (Org). ANAIS DE SEMINÁRIOS REGIONAIS PREPARATÓRIOS PARA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Brasília: Ministério da Justiça, 2001

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.

GRESSLER, L; VASCONCELOS, L; SOUZA, Z. *História e Geografia do Mato Grosso do Sul*. Volume único. São Paulo: FTD, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. 1ed., 1969.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

MAESTRI, M. *Escravidão em Mato Grosso. O singular e o geral* (prefácio). 2005.

_____. *História da África Negra Pré Colonial*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MAGGIE, Yvonne. *A escola no seu ambiente: Políticas públicas e seus impactos*. Relatório parcial de pesquisa. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro/ Fundação Ford/Faperj/CNPq, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antiracistas no Brasil*. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *A cidadania em construção: uma construção transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A identidade negra no contexto da globalização. In: Ethnos Brasil, Ano I, nº 1, São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Superando o Racismo na Escola*. 2ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

O'DWYER, Eliane C. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

ORTEGA; GASSET, J. *Meditações do Quixote*. São Paulo: Iberoamericana, 1967.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Darcy. *Configurações histórico-culturais dos Povos Americanos*. Edição brasileira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

_____. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

_____. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

REIS, J.J. Aprender a raça. *Veja*, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993.

RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Madras, 2008, p.31.

ROMERO, Sílvio. *Uma esperteza: os Cantos e Contos populares do Brasil e o Sr. Teófilo Braga*. Rio de Janeiro. Tipografia da Escola, 1911.

_____. *O Brasil na primeira década do século XX*. Lisboa: A Editora, 1914.

ROSEMBERG, F. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, José Antônio dos. *Raiou a Alvorada: Intelectuais negros e imprensa*. Pelotas (1907-1957). Pelotas: Universitária, 2003.

SOUZA, Lauriene; BRAZIL, Maria do Carmo. *Linguagem, terra e poder em Mato Grosso do Sul – o caso das comunidades negras rurais (1888-2006)*. 2006.

VALENTE, Ana Lúcia. *Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão da pluralidade cultural*. In: GUSMAO, Neusa Maria Mendes de (org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Biruta, 2003, p.17-46.

VENANCIO, Renato Pinto; PRIORE, Mary Del. *Ancestrais uma introdução à História da África atlântica*. 5ed. Rio de Janeiro - RJ: Elsevier, 2004.

VINAO, ANTONIO. *Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*. In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil. História e historiografia*, 2001, p.21-52.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Lei 2040 de 28 de setembro de 1871*. Disponível em: <trabalho/lei2040-28-set-1871-lei-do-ventrelivre.htm-24k>. Acesso em: 20 de jan. 2007.