

Associação Nacional de História – ANPUH

XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

Identidade cultural, etnicidade e educação na região do Vale do Rio Pardo

Mozart Linhares da Silva*

Resumo

O objetivo desta comunicação é apresentar alguns dos resultados da análise acerca do processo de construção das narrativas identitárias, sobretudo étnicas e culturais, no ambiente escolar da Região do Vale do Rio Pardo, nomeadamente nos municípios marcados pelo discurso identitário germânico. Problematisa-se, neste processo, os mecanismos de subjetivação dos sujeitos afro-descendentes e as estratégias de visibilidade/invisibilidade sociais daí advindas bem como o papel da educação, sobretudo o ensino de história, na fixação e naturalização das identidades. A partir de dados recolhidos em entrevistas semi-estruturadas e questionários aplicados junto a docentes (na maioria professores de história) e discentes das escolas foi instrumentalizado o método de análise de discurso, o que permitiu identificar uma série de enunciados e dispositivos que norteiam as relações interétnicas no ambiente escolar; relações estas caracterizadas pela hierarquização social, étnica e cultural, revelando ainda uma complexa relação entre pertencimento identitário e racialização da alteridade.

Palavras-chave: Educação. Identidade étnica. Alteridade.

Abstract

The objective of this communication is to present some of the results of the analysis about the process of construction of the identity narratives, especially ethnic and cultural, in the school environment of the Vale do Rio Pardo region, nominally in the counties marked by German identity speech. A problem is brought forward in this process, the mechanisms of subjectivation of the afro-descendants subjects and the strategies of social visibility/invisibility coming from them as well as the rule of education, above all the history education, in the fixation and naturalization of the identities. Starting with the data searched in semi-structured interviews and questionnaires applied on teachers (in the majority History teacher) and students of the schools was instrumentalized the method of speech analyses, what permitted to identify a series of enounced and dispositives which orient the interethnic relationships in the school environment; relationships these characterized by the social ethnic and cultural hierarquization, revealing still a complex relationship between identity belonging and racialization of the alterity.

Key-words: Education. Ethnic identity. Alterity.

O espaço escolar se define, entre outras, por ser um dispositivo cujos processos de subjetivação estão articulados a redes discursivas e regimes de verdades onde o sujeito é produzido e constituído dentro de uma coletividade. Este espaço é, para utilizar uma terminologia foucaultina, um dispositivo disciplinar (Ver: FOUCAULT, 1991, 1995, 2006); e mais, um espaço cuja produção dos sujeitos é articulada no nível da circulação de saberes e verdades revelados e disseminados não apenas pelas diretrizes curriculares mas sobretudo por enunciados que, ao atravessarem tais diretrizes, mas não só elas, possibilitam a construção de um campo enunciativo onde os próprios sujeitos irão se adequar e interagir. O espaço escolar ocupa, assim, um importante papel na produção de narrativas identitárias, de narrativas legitimadoras. Dentre todos os saberes articulados na escola enfatizamos, aqui, a história. Isto porque a história se ocupou tradicionalmente da importantíssima tarefa política de situar os sujeitos não apenas no tempo mas também no quadro das classificações e identificações. No

* Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutor em História pela PUCRS (com extensão em Coimbra). Esta pesquisa conta com o apoio da FAPERGS e PUIC/UNISC.

caso das identidades étnicas, a escola, e, mais especificadamente, o ensino da história, cumpriu relevante papel legitimador no processo de naturalização da cultura, dos valores, das condutas e moralidades.

No que tange as identidades culturais e étnicas no mundo contemporâneo está a cargo do ensino de história, pelo menos em grande parte, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, a tarefa de colocar a alteridade na agenda educacional e, a partir dela, construir espaços de interculturalidade e tolerância. E é nesta perspectiva que é necessário uma avaliação constante da formação docente para atuar a partir do que podemos chamar *paradigma da diferença*.

O desafio da educação hoje está posto na dinâmica de um processo que encaminhe a inter→trans/culturalidade que, vale lembrar, permite que a polissemia da cultura se manifeste nas relações concretas da vida social. O problema da educação inter→trans/cultural é corresponder às idiossincrasias do local e do universal a um só tempo. Para tanto, segundo a reflexão de Edgar Morin, é preciso que o objetivo maior de todo o ensino seja a *condição humana* (2001:15). Nestes termos, o foco pedagógico não se centraliza no sujeito histórico de uma nação ou grupo, mas investe naquilo que estabelece a igualdade na diferença. A condição humana não corresponde assim ao relato da razão unificadora como no iluminismo, porém na condição bio-antropo-social que considera a diversidade e as diferenças encerradas na própria humanidade. Trata-se de uma espécie de eco-humanismo.

No Brasil, o reflexo de tais considerações foi traduzido numa série de iniciativas que visam combater o racismo e todas as formas de preconceito e, entre estas iniciativas, destacam-se as intervenções nas *Diretrizes curriculares nacional*, sobretudo aquelas que enfatizam o campo das identidades étnico-culturais, como é o caso das *Diretrizes curriculares nacional para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (2004).

A problematização pertinente, neste caso, encontra-se nas formas de enfrentamento de uma tradição (estruturante do próprio Estado-nação brasileiro, vale lembrar,) que colocou o problema da diversidade “racial” sob o manto da democracia racial e da miscigenação como rasura da idéia de preconceito (Ver sobre: BARBOSA, 2004 e FRY, 2005). E esta tradição por muito tempo formou gerações de docentes e norteou o discurso identitário nacional de forma uníssona. Soma-se a isso as questões referentes ao regionalismo, sobretudo considerando-se os fluxos migratórios e as identidades regionais construídas a partir de uma concepção imigrantista, como no sul do Brasil.

Tomando-se como estudo de caso a região do Vale do Rio Pardo, mais especificamente os municípios colonizados por imigrantes alemães, a problematização da alteridade, no caso, dos afro-descendentes, é legítima, considerando-se a tendência a homogeneização do discurso identitário germânico desta região e seus desdobramentos nos processos de exclusão social.

O conjunto das representações acerca da identidade cultural de Santa Cruz do Sul, tanto na historiografia regional como nos meios de comunicação e manifestações folclóricas, ampara um discurso legitimador dos vínculos de pertencimento comunitário. Na historiografia, por exemplo, o proselitismo do pioneiro como marco inicial de comportamentos e moralidades fundantes de um mito de origem calcado na etnicidade, narra as epopéias civilizatórias do município como parte de um todo integrado pelas comunidades de “origem” germânica que povoaram partes do Estado. Este “mito fundador” torna-se referência importante para os enredos folclóricos e manifestações da imprensa acerca da identidade étnica e cultural da região. Entre os elementos que compõe este enredo pode-se destacar os valores estruturantes como a ética do trabalho, a religião, a língua, a honestidade o empreendedorismo e o espírito associativo (Ver: NEUMANN, 2006). Estes valores são comumente contrastados com os valores ou características dos chamados “lusobrasileiros” e “afro-descendentes”: trabalho X preguiça/escravismo; religião católica ou protestante X sincretismo; honestidade X corrupção; empreendedorismo X indolência, servilismo e pobreza; espírito associativo X individualismo, entre outros.

No que se refere ao ambiente escolar é importante problematizar como são construídas as redes discursivas e as representações das identidades frente a diversidade étnica e cultural que caracteriza a “população” discente. Enfatizamos aqui a “população” afro-descendente em função de uma série de questões já históricas no enredo da exclusão social no país (com suas especificidades locais e regionais) mas também em função das novas diretrizes curriculares que insere a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira (DIRETRIZES, 2004 e HASENBALG, 2005).¹

A inserção da história afro-brasileira e africana nos currículos dos ensinos fundamental e médio implica na formação docente não só das futuras gerações mas também dos que hoje atuam na rede escolar. E isso é enfatizado pelas próprias diretrizes que apontam que tal decisão política possui fortes repercussões pedagógicas, “inclusive na formação de

¹ Poderíamos ampliar a questão chamando a atenção para a estereotipação de diversos grupos sociais, religiosos e étnicos como indígenas, chineses, judeus, muçulmanos, entre outros. O que se problematizaria, então, seria a formação dos professores para tratar das temáticas relacionadas a alteridade, diversidade e identidade ou, além, da própria questão da condição humana em suas diversas manifestações culturais. Se a questão é cara (e histórica) para a Antropologia cultural, não é menos para a história e para o ensino da história.

professores” (DIRETRIZES, 2004: 17). A história regional terá importância central neste sentido, pois, considerando-se as peculiaridades regionais, seria incontornável, a tal historiografia, a revisão profunda de seus postulados, comumente centrados no proselitismo identitário local, não raras vezes produzida por historiadores acadêmicos.

As pesquisas até aqui realizadas (ver nota 2) procuraram ordenar uma série de informações que dizem respeito a construção das narrativas identitárias da comunidade de Santa Cruz do Sul e arredores, a percepção que as pessoas que emigraram para cidade têm da comunidade, a percepção que a comunidade têm dos emigrados, a forma como a comunidade constrói seus referenciais de pertencimento étnico e cultural e quais as representações que são construídas acerca dos afro-descendentes que compõem a população da cidade.²

Dentre as fontes pesquisadas enfatizamos, nesta comunicação, as entrevistas realizadas nas escolas. Elas revelaram como são articulados os mecanismos de fixação das identidades e os processos de subjetivação dos sujeitos, calcados numa série de representações que nomeiam as diferenças a partir de categorias contrastivas. Em que pese focarmos a formação do professor de história, é preciso considerar que as temáticas relacionadas a “educação das relações étnico-raciais” se constituem como temas transversais atinentes às diversas disciplinas. Nesse sentido, as entrevistas realizadas não se detiveram exclusivamente aos professores de histórias mas também ao conjunto de professores de outras áreas.

Delimitemos dois eixos explorados nas entrevistas: o primeiro diz respeito às formas de representação acerca dos afro-descendentes e ao racismo na escola e comunidade; o segundo, aos mecanismos de estereotipação das diferenças.

Analisando as entrevistas, identifica-se de imediato um discurso que atravessa praticamente a todas, um discurso que, na realidade, compõe a mística da democracia racial no Brasil: o constrangimento ao falar do racismo. Contudo, quatro posturas são muito comuns nos depoimentos, a admissão do racismo com a ressalva de que são manifestações individualizadas e isoladas, o que permite descaracterizar a comunidade como racista; a segunda, a admissão do racismo com a ressalva de que esta manifestação também é muito comum entre os grupos que se dizem vítimas; a terceira, a negação do racismo e a quarta, sua admissão na comunidade.

² Para tanto foram aplicados mais de 500 questionários na comunidade e realizadas 23 entrevistas semi-estruturadas com professores do ensino fundamental e médio das escolas da região. Outra fonte pesquisada foi a imprensa escrita, através da análise das publicações do jornal de maior circulação na cidade, a Gazeta do Sul, entre os anos de 1950 e 2000. O conjunto destas informações permite um diagnóstico dos enunciados que marcam as relações de alteridade bem como dos dispositivos de subjetivação das identidades.

Como exemplo do primeiro tipo de postura, citamos a seguinte passagem³: uma docente ao ser perguntada sobre a existência do racismo na escola ou na comunidade afirma que

Agente ainda tem pessoas que são muito racistas na suas falas, mas acredito que não seja um discurso que predomina, mas ainda são pessoas, principalmente, da origem alemã, que ainda trazem aquele racismo enraizado, elas são muito preconceituosas, mas não que seja uma coisa assim que domine, é uma e outra pessoa que ainda pensa assim.

Do segundo tipo de postura, destacamos os seguintes depoimentos: “Há preconceitos a serem superados, a serem enfrentados, e quem se discrimina normalmente são os próprios grupos que se consideram discriminados”. Na mesma direção e respondendo a mesma pergunta, outra docente afirma que, “Na condição de descendente alemã eu ouço dizer isso com muita frequência, acredito que este discurso exista, tá impregnado, mas, como dito anteriormente, quem mais se esconde atrás dele são os que se dizem perseguidos”. Por último, destacamos este depoimento:

Existe, ainda existe, ainda mais assim de pessoas de mais idade, mais idosas, é muito difícil pra elas ainda deixarem de ter isso, eu acho que o preconceito ainda ocorre bastante. Só que também, eu acredito que o preconceito desse racismo ocorre bastante com eles também, todas as raças tem esse preconceito deles mesmos, isto agente percebe aqui na escola também, que isso vem. Acho que é bastante deles também.

Em resposta a mesma pergunta, alguns docentes negam a presença do racismo afirmando que “Não, aqui não se percebe tanto, porque geralmente dizem assim, o alemão tem um preconceito, os de origem alemã têm preconceito. Não se percebe isso. Porque aqui na nossa escola tem muitos negros, ou de origem, mas não se percebe isso”.

Um exemplo de aceitação do racismo no ambiente escolar é explicitado nas seguintes entrevistas: “Existe sim um discurso subliminar, racista, eu tenho alunos de 15, 16 anos, que se dizem alemães puros, eu sou alemão (...)”. Outra docente faz a seguinte afirmação:

aqui ainda se percebe este preconceito, quando tu observa a classe social ou no sentido assim em relação ao emprego e no sentido assim de cultura, onde se concentra cada grupo e não há efetivamente uma mistura. Eu que dou aula no interior, os encontros lá são só com alemães, como eu dou aula aqui na nossas vilas, nas regiões mais periféricas, só encontro então negros e mestiços, não se percebe muita a origem alemã, então ainda tem essa divisão.

³ Optamos por reproduzir integralmente todas as passagens citadas das entrevistas, inclusive com os erros de linguagem.

A estereotipação das identidades é outro fator recorrente nas entrevistas. Giralda Seyferth ao estudar a identidade étnica alemã no Rio Grande do Sul faz a seguinte consideração que ajuda a entender os depoimentos abaixo:

o processo de colonização se tornou símbolo da etnicidade e modelo contrastante em relação à sociedade brasileira mais ampla. A imagem do imigrante alemão que dignifica o trabalho remete a uma apropriação simbólica da história da colonização – uma imagem construída por oposição a brasileiros estereotipados, num contexto de identidades contrastivas (1994: 23).

Tomamos o seguinte depoimento como exemplo da percepção acerca da importância da imigração européia para o desenvolvimento econômico e cultural da região:

Primeiro que é um povo (o alemão) que trabalha muito, valoriza o trabalho, no sentido até de horário, respeita muito o horário, por isso as empresas aqui da nossa região crescem com isso, porque sempre temos na porta gente pra trabalhar; trabalham mesmo na nossa região. Mesmo que o Brasil está sendo considerado o país que mais põe atestados no mundo, como apontou a ONU, mesmo assim eu acho que a nossa região trabalha muito. Além disso, essa cultura européia, eles tem muito a questão da limpeza e organização das suas casas, o lugar aonde moram, a roupa que usa, a questão do capricho, porque tem que se começar com a gente pra depois desenvolver o resto né. Agora que a cultura européia contribuiu para o desenvolvimento da região, tanto que tu pode ver, que Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, são os estados que mais crescem economicamente no Brasil, que mais tem desenvolvimento e que a cada ano que passa aumenta a safra e os grãos polidos. Então a gente é muito importante dentro do Brasil na questão econômica, e todos tem uma colonização européia, RS, PR e SC, nesse sentido é importante.

Respondendo a uma questão semelhante, que aborda a relação entre raça e etnia e desenvolvimento sócio-econômico, uma entrevistada explicita os estereótipos da população do Estado:

Até acredito que exista, só que agente não dá importância para isso, porque a gente faz parte da etnia, da raça da qual nos somos, e agente vai se situando dentro daquilo que a gente tem na família, na cultura e na tradição. Só que se nós pararmos e analisarmos assim, vimos que a forma como os europeus se organizam, nós podemos falar dos alemães que tem muita determinação. São muito rígidos com sigo mesmo, tem muita disciplina; os italianos também tem muita garra, mas eles já são mais bonzinhos, já não são mais tão durões. E os portugueses agente percebe assim que eles tem uma auto-depreciação, porque eles dizem 'ah' pelo duro não adianta, não adianta! É, então observando o que as três (?), e o que agente conhece sobre elas, e o que elas mesmas dizem de si, acho sim que tem importância.

Sobre as relações interétnicas em sala de aula é importante observar a percepção dos docentes no que diz respeito a presença de afro-descendentes. Os mecanismos classificatórios, estigmatizantes e tipológicos aparecem nos discursos, relacionados, como é o caso abaixo, com a categoria de deficiente. A pergunta feita é a seguinte: “Você possui ou possuiu alunos negros? Como era essa relação em sala de aula? Como era a relação entre eles e os demais alunos?” Resposta: “Tranquilos, tranquilos, não tem... não tem. São normais. Nós

temos também deficientes. E daí há problemas, deficiência auditiva, cadeirantes, esse tipo de aluno. Então, esse sim é mais preocupante porque agente não sabe como lidar. Mas a cor de forma alguma!”.

A forma de tratamento baseada em práticas compensatórias e diferencialistas é outra tônica dos discursos docentes. E aqui fica explícito como o viés da diversidade cultural e da tolerância podem criar armadilhas. Não raras vezes a tolerância está mais próxima da indiferença ou da caridade do que de uma ação construtiva de espaços transculturais. Homi Bhabha faz esta advertência ao considerar a política da diversidade cultural como uma nova forma de essencializar as fronteiras culturais em espaços específicos (Ver: BHABHA, 1999).

Uma docente ao responder a questão acima afirma que:

A questão racial principalmente no interior de (...) é forte né então eu trabalho bastante essa questão sempre quando tem um aluno negro na minha aula né. Na minha sala eu sempre procuro tentar que ele se sinta orgulhoso de ser negro de ter o seu grupo étnico e que respeite os outros e que os outros respeitem ele também né.

Outra docente ao falar da maneira como lida com a questão dos alunos afro-descendentes em sua escola utiliza um exemplo significativo. Por ocasião das festividades dos 500 anos do Brasil a escola resolveu organizar uma peça teatral e, neste espetáculo, deveria existir um pelotão de negros. Como os alunos negros se recusaram a participar, a solução encontrada foi, nas palavras da docente: “pretiar uns branquinhos nossos aqui pra ter gente naquele pelotão”.

Entre as questões apontadas nas entrevistas, destacamos a concepção de identidade que perpassa a formação dos professores. Trata-se de uma concepção essencialista da identidade que tende a naturalização da cultura e a construção de práticas divisórias e diferencialistas adequadas ao processo de legitimação de discursos homogeneizadores e excludentes. Os estereótipos daí decorrentes fixam as “identidades” a partir de estratégias de visibilidade/invisibilidade da alteridade o que significa que o “outro” é sempre uma rasura à identidade considerada “normal”. A violência simbólica desdobrada destas práticas constituem os elementos de subjetivação na construção dos indivíduos, hierarquizando as diferenças étnicas e culturais. Nesse sentido, a educação cumpri um papel conservador ao (re)produzir os discursos triunfalistas da identidade étnico-cultural de um determinado grupo étnico. As práticas educativas daí oriundas não estão distantes do “preconceito étnico/racial” e da exclusão. Se as diferenças são toleradas é porque elas cumprem um papel importante na afirmação da identidade homogeneizadora pois funciona como elemento contrastivo das narrativas identitárias da região.

O ambiente escolar, nesta direção, funciona com um dispositivo a partir do qual os sujeitos são subjetivados e esquadrihados, constituídos em seu corpo/psiquê em normais/anormais a partir de referenciais *a priori* definidos da alteridade. Os indivíduos assimilam, neste processo, o pré-constituído como seu próprio sentido.

Referências

- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- Diretrizes curriculares nacional para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.
- _____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FRY, Peter. *A persistência da Raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2ª ed., Belo Horizonte: Editora da UFMG e Rio de Janeiro: Editora da IUPERJ, 2005.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- SEYFERTH, Giralda. “A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica”. In: MAUCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naira. (Orgs.) *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.
- NEUMANN, Marines Teresinha. *Narrativas identitárias e associativismo de tradição germânica na região de Santa Cruz do Sul: o discurso da identidade regional (1850-1950)*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.