

**DOSSIÊ CULTURA EM FOCO:
ENFRENTAMENTOS E
REEEXISTÊNCIAS DAS
CULTURAS MARGINAIS**

Coordenadores: Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo - Bruno César Alves Marcelino

Organizadores

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

Bruno César Alves Marcelino

Dossiê Cultura em foco: Enfrentamentos e reexistências das culturas marginais



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2021

© 2021, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Laura Valerio Sena

ISBN 978-65-86746-13-6

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786586746136>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663 Araújo, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Dossiê Cultura em foco: Enfrentamentos e reexistências das culturas marginais / Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Bruno César Alves Marcelino (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu, 2021. 115 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-13-6

DOI: 10.23899/9786586746136

1. Ciências Humanas. 2. Ciências Sociais. 3. Cultura em Foco. I. Título.

CDU: 300

CDD: 300

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editora-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
<i>Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Bruno César Alves Marcelino</i>	
Resistir para existir: dissidências de gênero e seus enfrentamentos no interior do Rio Grande do Sul/Brasil	7
<i>Rafaela Oliveira Borges</i>	
Repensando a educação jurídica a partir do paradigma da complexidade e do diálogo com a interseccionalidade: um olhar transformativo para o tempo que vem	20
<i>Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Walkyria Chagas da Silva Santos</i>	
O consumo de viagens turísticas dos moradores das Periferias do Recife-PE: um relato etnográfico	35
<i>Rosana Eduardo da Silva Leal</i>	
As políticas públicas de ações afirmativas e o processo de formação acadêmica do negro no Brasil	55
<i>Gilvan Pereira da Silva Santos, Leonardo Lacerda Campos</i>	
Literatura de fora: quando a arte literária encontra a rua	74
<i>Maurício Silva</i>	
Escola e cultura negra: um desafio a ser superado	85
<i>Dediane Alves Silva Miranda, Leonardo Lacerda Campos, Yuri Miguel Macedo</i>	
O preconceito subjetivo como entrave ao ensino de culturas caracteristicamente de origem africanas	106
<i>Liliane Rodrigues de Souza, Sérgio Rodrigues de Araújo</i>	

Apresentação

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Bruno César Alves Marcelino

A abertura dos espaços, como o acadêmico, para agregar olhares e experiências múltiplas de culturas, a partir de diferentes lugares sociais pode se configurar como importante estratégia de luta e resistência contra o apagamento e a exclusão de vozes e manifestações marginais. Repensar as práticas periféricas e/ou marginais, fora do lugar de anormalidade, marginalização e estigmatização torna-se fundamental para se discutir as pluralidades de modos de vida, as relações de poder e as tentativas de reexistência que marca a trajetória por reconhecimento de identidades e lugares vivenciados por diferentes grupos sociais no espaço social da América Latina.

Portanto, o presente Dossiê agrega artigos científicos que dialogam sobre o contexto das culturas marginais (e suas estratégias de enfrentamentos e reexistências), que não se enquadra dentro dos padrões tradicionais de se produzir cultura, mas se reconfiguram seja nas dimensões do território, identidades, consumo cultural, novas linguagens e tecnologias digitais, normas sociais, literatura e artes, religião, entre outras.

Os textos selecionados abordam experiências artísticas em termos de outras formas de corporalidades, identificações de gênero e sociabilidades nos espaços urbanos. No campo turístico é tratado o tema das práticas populares de viagens evidenciando o processo de aprendizagem cultural durante os trajetos, demarcando um espaço de diferenciação com o turismo convencional.

No universo educacional, os estudos abordam a importância da interseccionalidade para a compreensão da complexidade das normas sociais e legais, apontando novos caminhos para se repensar o estudo do Direito dentro de um novo paradigma de flexibilidade. Reflete também os desafios de se construir políticas educacionais antirracistas e de valorização da cultura negra para o alcance pleno de uma educação para a igualdade e a autonomia. Além disso, adentrando a literatura discute-se a criação estético-literária (saraus e os *slams*, por exemplo) como um projeto político de resistência e incentivo à autoestima de comunidades periféricas.

Certamente os estudos apresentados nesse Dossiê se apresentam como um documento histórico e de referência para novos estudos, considerando a

temporalidade que este Dossiê é publicado, a saber, em um ambiente de manifestações e resistências em todos os campos do conhecimento, evidenciando visões outras de mundo e formas de ser que carregam culturalidades e a potência das pluralidades Latino-americanas.

Resistir para existir: dissidências de gênero e seus enfrentamentos no interior do Rio Grande do Sul/Brasil

Rafaela Oliveira Borges*

Introdução

Completando cinquenta e dois anos neste ano, a rebelião de Stonewall é considerada um marco histórico de insurgência contra as repressões às pessoas e às sociabilidades LGBTQIA+; iniciada em junho do ano de 1969 no bar Stonewall Inn em Nova York – EUA é vinculada também a criação das paradas de orgulho pelo mundo. Mas, entre o marco de insurgência e a contemporaneidade das paradas de orgulho LGBTQIA+, há ainda disparidades em termos de direitos, bem como de reconhecimento das experiências que coabitam as margens daquilo que é tido como o normal em termos de gênero e sexualidade. No Brasil, recentemente instaurou-se uma espécie de inquisição contra o ensino das questões de gênero e sexualidade nas escolas, que visam erradicar a evasão por discriminação promovendo a valorização da diversidade (OLIVEIRA; BORGES, 2018). E neste mesmo Brasil, encontramos os maiores índices de assassinatos contra as travestis e as pessoas trans¹. Neste contexto, a disparidade se materializa em ausência de direitos, discriminações e em múltiplas violências, fazendo com que as experiências dissidentes de gênero necessitem de constante negociação frente às normas socioculturais que buscam conformá-las na ordem que atribui gênero ao sexo biológico desde a gestação do feto humano articuladas também a ontologias religiosas. A necessidade de negociação das experiências dissidentes da norma é observada no campo de estudo desta pesquisa através da interlocução com um grupo de Drag Queens da cidade de Santa Maria interior do Rio Grande do Sul/Brasil.

As Drags são personas artísticas corporificadas por homens, mulheres, travestis e pessoas trans não binárias que vivenciam a experiência da “montação”, termo nativo para o ato de fabricar-se Drag, para empreenderem em performances teatrais e/ou na

* Doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCSociais da UFSM.
E-mail: rafaelaoborges@hotmail.com

¹ ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/>>. Acesso em: 16 set. 2021.

própria diversão. Assim, “montadas ou montadas da barriga para cima” são expressões advindas do campo desta pesquisa; as interlocutoras frequentemente usam as expressões para referirem-se, respectivamente, ao fato de que comparecerão como Drags nos diferentes espaços urbanos e nas diferentes plataformas digitais que coabitam na cidade e na internet (OLIVEIRA, 2019). Atualmente o fenômeno Drag conquistou certa visibilidade na mídia hegemônica brasileira através de Drag Queens como Pablllo Vittar, mas em contextos interioranos persistem incompreensões acerca do que são e do que fazem as Drag Queens. Tal fato engendra a ausência de reconhecimento profissional e remuneração da atividade drag, bem como de espaços consolidados para experimentações de gênero e sociabilidades. Historicamente as Drags formaram as paisagens das culturas de entretenimento LGBTQIA+ marginalizadas, pois as próprias sociabilidades, identificações e vivências LGBTQIA+ ao coabitarem as margens necessitaram e necessitam resistir para existir, como nos informam as insurgências contra as repressões que, em diferentes contextos brasileiros, são revividas como atos de resistências. Nesse sentido, indaga-se aqui como se dão as experiências drag fora dos eixos de produção cultural hegemônica?

Este artigo propõe discussão sobre os enfrentamentos de um grupo de Drag Queens acerca dos espaços para experimentações dissidentes de gênero na cidade de Santa Maria Rio Grande do Sul/Brasil. O objetivo centra-se em analisar como o referido grupo agencia suas experiências artísticas em termos de corporalidades, identificações de gênero e sociabilidades nos espaços urbanos para que continuem existindo. A partir da etnografia desenvolvida desde o ano de 2017 entre o curso do mestrado e atualmente do curso de doutorado, analiso os fatos etnográficos deste campo de pesquisa através das epistemologias queer. Assim, inicio este artigo apresentando a cidade do campo da pesquisa, bem como o fazer de si Drag. Na sequência, evidencio os processos de enfrentamentos que objetivam promover a existência visível, bem como o reconhecimento profissional das experiências drag enquanto um ato de resistência. Por fim, ressalto a relevância da análise antropológica baseada nas agências humanas em articulação com as estruturas socioculturais para tornar compreensível como se reconfiguram, na prática, outros modos de vida que coabitam as margens e apresentam-nos múltiplas formas de viver os gêneros em uma cidade interiorana².

² Resultados preliminares desta pesquisa foram apresentados no VI Congresso da Associação Latino-americana de Antropologia Social (ALA), realizado no ano de 2020.

A cidade de Santa Maria

Nosso imaginário é povoado por distintas imagens acerca de como as/os antropólogas/os desenvolvem o trabalho de campo, pois esse trabalho foi e é transformado historicamente. Se, em um primeiro momento, os antropólogos de gabinete buscavam utilizar-se de relatos de viajantes e missionários para classificar e comparar as diferentes práticas culturais das sociedades tidas como “selvagens” através da perspectiva etnocêntrica (CASTRO, 2005); se, na sequência do tempo histórico e do desenvolvimento da disciplina, as/os antropólogos/as se deslocavam para sociedades distantes, geograficamente e culturalmente, para compreenderem e compararem as diferentes práticas culturais dos grupos tidos como “exóticos” (MEAD, 2003), atualmente, o “exótico” transforma-se no “familiar” que supomos conhecer. Através de perspectivas da antropologia urbana, antropólogas/os buscam compreender as dinâmicas das práticas culturais dos grupos urbanos pertencentes a sua mesma sociedade (VELHO, 1980; MAGNANI, 2016).

Neste movimento de estranhar o familiar ressalta-se que aquilo “que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido” (VELHO, 1980, p. 126). Parafraseando o referido autor, o fato é que existem discontinuidades entre o mundo da/o pesquisadora/o e os outros mundos, mesmo que esses partilhem da mesma sociedade; a familiaridade que supomos perpassa por categorias sociais hierarquizadas e estereotipadas, que nos falam das dimensões de poder e de dominação inscritas em uma sociedade de classes (VELHO, 1980). Estes estereótipos tornam evidente que não conhecemos as Drag Queens, muito menos os seus pontos de vista (MALINOWSKI, 1978). Estranhar o familiar significa que:

[...] a viagem é como a do xamã: um movimento drástico onde, paradoxalmente, não se sai do lugar. E, de fato, as viagens xamanísticas são viagens verticais (para dentro ou para cima) muito mais do que horizontais, como acontece na viagem clássica dos heróis Homéricos. E não é por outra razão que todos aqueles que realizam tais viagens para dentro e para cima são xamãs, curadores, profetas, santos e loucos; ou seja, os que de algum modo se dispuseram a chegar no fundo do poço de sua própria cultura. Como consequência, a segunda transformação conduz igualmente a um encontro com o outro e ao estranhamento (DA MATTA, 1978, p. 5-6).

Busquei realizar este movimento de estranhar o familiar para “[...] descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação” (DA MATTA, 1978, p. 5), na cidade de Santa Maria/RS/Brasil no intento de, assim, compreender as práticas

culturais de um grupo de Drag Queens. Rodeada por grandes morros e localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul, Santa Maria é conhecida como “Santa Maria da Boca do Monte” e “Coração do Rio Grande do Sul”. Com aproximadamente 285 mil habitantes é considerada uma cidade interiorana de médio porte. Em 1960, com a implantação da Universidade Federal de Santa Maria, passou a ser conhecida como “Cidade Universitária” e “Cidade Cultura”. Carrega em suas tramas a tragédia da Boate Kiss, ou a tragédia de Santa Maria (SIQUEIRA; VÍCTORA, 2018), evento que vitimou 242 pessoas e deixou mais de 600 feridos/as no verão do ano de 2013.

Com importante movimento histórico associado à diversidade, existem em Santa Maria atualmente a ONG Igualdade e coletivos LGBTQIA+, como o Coletivo Voe e o Coletivo Transviver, que promulgam ações em prol da diversidade na cidade. Entre 2016 e 2017, a cidade contou com o Manifesta Coletivo formado por Drags locais ao buscarem conexão com o movimento LGBTQIA+. A partir de 2015, a Muamba, festa popular do carnaval de rua, promoveu espaço festivo que se pretendeu livre de “machismos, racismos, LGBTfobias e intolerâncias religiosas”. Anualmente são desenvolvidas duas paradas de orgulho LGBTQIA+ na cidade, sendo elas a Parada da Região Centro organizada pela ONG Igualdade em parceria com a prefeitura municipal e a Parada LGBT Alternativa idealizada e organizada pelo Coletivo Voe.

Figura 1 – Parada LGBT Alternativa - Novembro de 2018



Fonte: Carolina Carvalho; Yuri Paim.

Metodologia

Nos moldes de uma etnografia do particular conectada (ABU-LUGHOD, 2018; HINE, 2015), desenvolvo esta pesquisa etnográfica. Na etnografia do particular conectada são perscrutadas práticas drag que se afastam da coerência e universalidade que Cultura ou culturas drag possam vir a aludir. Segundo Abu-Lughod (2018), práticas desnudam em suas negociações e complexidades os aspectos múltiplos, cambiantes e concorrentes das ações, bem como suas formulações e efeitos práticos. Nesta perspectiva, no começo do ano de 2017, adentrei em distintos espaços urbanos com outros modos de vida para estar, efetivamente, lá (FAVRET-SAADA, 2005), com as interlocutoras na cena drag santa-mariense. Ao encontro dos “fatos etnográficos” (PEIRANO, 2014, p. 380), participei de festas drag e LGBTQIA+ e de eventos relacionados à diversidade na cidade de Santa Maria/RS/Brasil e região, como paradas de orgulho e concurso de *misses*. Nos anos de 2018 e 2019, entrevistei presencialmente onze Drags, e entre os anos de 2019 e o verão de 2020 observei repetidas vezes à produção de “montagens” e de vídeos para o Youtube nas residências das interlocutoras, participando como ajudante nestas ocasiões. Percorro também, desde o ano de 2018, a referida cena drag em seus trajetos, encontros e deslocamentos pelas diferentes plataformas digitais do Facebook, Instagram e Youtube, observando e participando *online* com as interlocutoras das suas práticas drag nos ambientes digitais.

“Mas, afinal, o que é Drag hein?”

Ao tomar o corpo como fio condutor de reflexão socioantropológica ressalta-se que o dualismo ocidental contemporâneo opõe homens e mulheres dos seus corpos, ignorando o fato de que “[...] a condição humana é corporal, de que o homem é indiscernível do corpo que lhe dá a espessura e a sensibilidade de seu ser no mundo” (LE BRETON, 2011, p. 11). Nesse sentido, afirma o referido autor que “[...] viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna” (LE BRETON, 2011, p. 7). No entanto, os corpos no mundo recebem tratamentos socioculturais que produzem valores que os distinguem, assim como “[...] falam-nos também da pessoa e das variações que sua definição e seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a outra” (LE BRETON, 2011, p. 8); engendrando-se, assim, a perspectiva de que os corpos não são óbvios, já que “[...] a evidência de um é o espanto do outro, senão sua incompreensão” (LE BRETON, 2011, p. 11). Sobre o tratamento que confere sentido aos corpos em determinados sistemas de valores, afirma-se que os corpos carregam marcas, pois “[...] ao longo dos tempos os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência dos seus corpos, a partir dos padrões e referências, das normas, valores e

ideais da cultura” (LOURO, 2004, p. 75) Assim, “[...] os corpos são o que são na cultura” (LOURO, 2004, p. 75), e as marcas sobre estes, como as de raça, de sexo, de gênero, de sexualidade, de etnia, dentre outras, são “[...] características dos corpos significadas como marcas pela cultura, distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder” (LOURO, 2004, p. 76).

E no que diz respeito à marca que estabelece divisão entre masculino e feminino há “[...] uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial e, quase sempre, relacionada ao corpo” (LOURO, 2004, p.76), que ocasiona um equívoco ao supor que o “[...] modo como pensamos o corpo, e a forma, como a partir de sua materialidade, “deduzimos” que identidades de gênero e sexuais sejam generalizáveis para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar” (LOURO, 2004, p. 76). Tal dedução atribui gênero ao sexo biológico desde a gestação do feto humano e, também no contexto brasileiro, se articula a ontologias de mundo religiosas. De acordo com Butler (2010), a perspectiva essencialista ocasiona sobre os corpos que transgridem a inteligibilidade da matriz heterossexual, em que sexo, gênero e desejo são pensados em uma sequência lógica, imutável e dada como natural tornando a heterossexualidade destino compulsório, o lugar de abjeção, de não humanidade. Além disso, há invisibilidades sobre as experiências dissidentes em meio às distintas confusões que pensam Drags, Travestis e Pessoas Trans como iguais produzindo-se, assim, compreensões estereotipadas (VENCATO, 2003); conforme observado em Santa Maria/RS tais confusões entre Drags e Travestis, por exemplo, afastam a relação das Drag com o processo artístico da “montação” e da performance teatral, bem como associam as drags, as travestis e as pessoas trans depreciativamente ao mercado do sexo.

Nesse sentido, é importante ressaltar alguns aspectos centrais para a compreensão das experiências drag, como as corporalidades e as teatralidades (VENCATO, 2002; 2003); nas palavras da autora:

A drag tem um tempo “montada”, outro “desmontada” e, ainda, aquele em que “se monta”. Diferente de travestis e transexuais, as mudanças no corpo são feitas, de modo geral, com truques e maquiagem. A corporalidade drag é marcada pela teatralidade, perspectiva que é importante para compreender esses sujeitos (VENCATO, 2003, p. 196).

Assim, “montada ou montada da barriga para cima” são expressões advindas do campo desta pesquisa. As interlocutoras frequentemente usam as expressões para referirem-se, respectivamente, ao fato de que comparecerão como Drags nos

diferentes espaços urbanos e nas diferentes plataformas digitais que coabitam na cidade e na internet. A partir das observações participantes e narrativas das interlocutoras ressalto, muito brevemente, que Drags são personas artísticas corporificadas por homens, mulheres, travestis e pessoas trans não binárias, que vivenciam a experiência da “montação” para empreenderem em performances teatrais e/ou na própria diversão (OLIVEIRA, 2019); fazer de si drag, portanto, não pressupõe nem identidades sexuais e muito menos identidades de gênero. A Drag enquanto persona artística trabalha com expressões de gênero para o espetáculo (JESUS, 2012). E no intento de reinventar outra/o de si, produzem suas corporalidades através de indumentárias, maquiagens, perucas etc. Conforme narrado por Vencato (2005, p. 245):

Parece que pintar o corpo ritualmente é uma prerrogativa de transformar-se de pessoa em persona. É o que algumas drags relatam ao mencionarem a hora do batom ou o final da maquiagem dos olhos como o momento em que a drag “baixa” – que se tornam efetivamente a personagem.

Figura 2 – Da pessoa a persona: Magenta Cianureto³ – Julho/Dezembro de 2020



Fonte: Magenta Cianureto; Diário de fotografias da pesquisadora.

³ Magenta Cianureto. Disponível em: <<https://www.instagram.com/magentacianureto/>>. Acesso em: 23 set. 2021.

E não há uma única forma para fazer de si drag. A maneira como as corporalidades são construídas, bem como a forma como as identificações são tomadas para si fazem com que emergjam diferentes personagens e estéticas, que possuem distintas compreensões acerca do que é, para si, montar-se para ser drag. Mas se fazer de si drag através da fabricação das corporalidades varia, a compreensão acerca do que é ser Drag é recorrente e requisitada neste campo de pesquisa: Ser Drag é ser “artista! Drag é arte, não é bagunça!”. Estas práticas culturais sobre como fazem de si drag raramente são visibilizadas em eixos de produção cultural dominante, já que nestes eixos, atualmente, vincula-se a visibilidade de algumas poucas Drags na mídia hegemônica brasileira a fenômenos televisivos norte-americanos como o *reality show RuPaul’s Drag Race*. Tal equívoco ignora gerações de artistas brasileiras, com mais de trinta anos de carreira, bem como artistas de cidades interioranas que formam e coabitam as paisagens das culturas de entretenimento LGBTQIA+ historicamente marginalizadas. Assim, a partir da experimentação das Drag Queens interlocutoras, destaco corporificações que não se relacionam, em termos de aprendizados, identificações e estéticas drag, ao fenômeno norte-americano. Sobre isto ressalto também a importância dos diferentes contextos culturais que manifestam distintas práticas sobre como fazer de si Drag, pois:

[...] muitas identificações Drag são, assim, contingentes. E, quando experimentadas “fora do eixo”, revelam-nos através da experiência etnográfica outros marcadores sociais da diferença [...] constituindo a materialização de uma Transformista, Drag Queen, santa-mariense e brasileira. *Isabelly Popovick* traz em suas identificações, sobretudo, o carnaval como sua marca registrada, escancarando, ainda, que fazer Drag não se restringe a determinada identidade de gênero e/ou sexual. É uma “mulher trans, negra, de origem periférica, filha de Xangô e Iansã”, que corporifica em si essas e outras múltiplas possibilidades de identificações (OLIVEIRA, 2021, p. 70).

Figura 3 – Múltiplas identificações a brasileira: Isabelly Popovick – Novembro de 2019



Fonte: Coluna Ponto de Vista; Diário de fotografias da pesquisadora.

Então, ao invés de pensar sujeitos como dotados de identidades fixas e universais definidas a partir dos seus corpos ou, em outras palavras, “[...] antes de “ler” os gêneros e as sexualidades com base nos “dados” dos corpos, parece prudente pensar tais dimensões como sendo discursivamente inscritas nos corpos e se expressando através deles” (LOURO, 2004, p. 80). O sexo biológico, portanto, não é um “[...] simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada de normas” (BUTLER, 2001, p. 153-154). As normas de gênero engendram um efeito performativo que produz “[...] uma identidade tenuamente construída no tempo, instituída num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2010, p. 200). Tal repetição é, assim, parodiada pelas interlocutoras, pois “[...] a performance do drag brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado [...] ao imitar o gênero, o drag revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero” (BUTLER, 2010, p. 196). Sua figura lembra-nos “[...] que as formas como nos apresentamos como sujeitos de gênero e de sexualidade, são, sempre, inventadas e sancionadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos” (LOURO, 2004, p. 86-87).

Espaços de experimentações dissidentes de gênero

Os espaços urbanos com performances, experimentações e sociabilidades Drag na cidade de Santa Maria constituíram-se, entre os anos de 2015 e 2020⁴, de festas de carnaval e de festas drag e LGBTQIA+ em boates e bares, bem como de eventos relacionados à diversidade na cidade e região, como paradas de orgulho e concurso de *misses*. Nas paradas de orgulho LGBTQIA+ da cidade e da região as interlocutoras compareceram “montadas”; como figuras do entretenimento LGBTQIA+ imprimem através das suas imagens em meio à multidão as estéticas visuais das paradas, bem como trabalham com performances políticas em prol da diversidade nestes eventos de forma voluntária. No entanto, as paradas de orgulho, bem como os concursos de *misses* são eventos anuais e a busca por espaços que abriguem sociabilidades e performances Drag é cotidiana. Nesse sentido, há uma busca que é compreendida pelas interlocutoras como um ato de resistência para que as experiências drag existam visivelmente nos espaços urbanos, e que estes lugares se tornem pontos de experimentações e sociabilidades drag. É importante dizer, então, que o fazer drag tem relação direta com o público, pois como personas artísticas realizam performances teatrais nos eventos que participam. É nesse sentido que suas atividades são públicas, já que são feitas para serem vistas, e as sociabilidades entre Drags são importantes ao funcionarem também como redes que conectam novas Drags a espaços que propiciem frequentarem “montadas”.

Assim, festas drag santa-marienses como a Drag Night⁵, a Manifesta⁶ e a Bapho Drag⁷ possibilitaram e possibilitam, não fosse o hiato pandêmico, as interações e as sociabilidades, bem como as experimentações e testagens no que toca as “montações”, as performances e as performatividades de gênero de forma cotidiana.

No entanto, os bares e as boates que abrigaram as festas drag não foram somente pontos de encontros drag e LGBTQIA+, mas assumiam e assumem significados diversos para grupos distintos. Diferente das metrópoles urbanas que possuem bares e boates voltados especificamente para as performances e sociabilidades drag e LGBTQIA+, inclusive com remuneração para o trabalho drag, em cidades interioranas os espaços urbanos, como bares e boates, são negociados e transmutados conforme os fins desejados. Assim, o bar que recebeu festas drag no sábado, é o mesmo que na sexta-feira recebeu festa eletrônica, ou de hip-hop, ou de *rock and roll* etc. Assim, diferentes

⁴ Entre os anos de 2015 e 2016 realizei trabalho de campo exploratório na cena drag santa-mariense.

⁵ Festa drag idealizada e organizada por Drags locais no ano de 2015.

⁶ Festa drag idealizada e organizada por Drags locais entre os anos de 2016 e 2018.

⁷ Festa drag idealizada e organizada por Drags locais desde o ano de 2019.

grupos de jovens coabitam e transformam estes lugares na cidade de Santa Maria/RS conforme os usos que são feitos deles. No caso das Drags, os espaços são negociados para que a atividade Drag continue existindo, já que sem a interação com o público essa atividade perde um dos seus principais sentidos.

Os espaços com performances e sociabilidades drag constituem um circuito drag (OLIVEIRA, 2019), materializado por diferentes lugares e coabitado por realidades paralelas (MAGNANI, 2007). De acordo com Magnani (2007), o circuito permite que pensemos acerca dos lugares que não possuem relação contígua, mas que são reconhecidos por sujeitos que fazem usos habituais desses espaços e estabelecem redes de sociabilidades; denota, ainda, a cena em suas “[...] atitudes e opções estéticas e ideológicas, articuladas nos e pelos circuitos” (MAGNANI, 2005, p. 201). O circuito drag santamariense é, assim, produto das práticas das Drags que agenciam a existência visível das suas performances, sociabilidades e experimentações pela cidade. Além de idealizarem e organizarem as festas drag, frequentam as festas LGBTQIA+ com o intuito de serem vistas e, então, angariarem espaços de trabalho nessas festas. E além da negociação com os espaços urbanos para a realização das festas drag, as interlocutoras vêm requisitando o reconhecimento profissional da atividade drag passível de remuneração.

Tal fato ocorre frente às raras práticas que proporcionam o pagamento de cachês em Santa Maria/RS, ressaltando-se que a “entrada gratuita em festas ou algumas cervejas” não configuram remuneração aceitável para a contratação das performances drag. Este enfrentamento perante a cultura local que pouco reconhece o trabalho artístico drag, fez com que as interlocutoras e organizadoras dos eventos Bapho Drag buscassem desenvolver nas próprias festas drag: (i) “Resistência drag em Santa Maria/RS. Buscamos espaços para que as pessoas possam se montar e também apreciar a arte drag king/queen/queer”⁸; (ii) geração de cachês, mesmo que simbólicos, para as Drags que se apresentaram nas festas Bapho. Neste contexto de crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, através dos editais, respectivamente, municipal “Viva a Cultura” em 2020 e federal “Aldir Blanc” em 2021, as organizadoras da Bapho promoveram duas edições de *lives* drag na plataforma do Instagram, proporcionando o pagamento de cachês para algumas Drags santa-marienses, que depois de inscritas através de formulário *online*, foram selecionadas para se apresentarem e participarem de entrevistas durante as *lives*. Nesse sentido, de forma pioneira, os enfrentamentos para a manutenção do circuito de práticas drag ultrapassaram as negociações com os

⁸ Bapho. Disponível em: <https://www.facebook.com/baphodrag/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 23 set. 2021.

espaços urbanos para as performances e as sociabilidades ao engendrarem também a perspectiva que objetiva o reconhecimento profissional do trabalho artístico drag.

Considerações

Se, por um lado, a incompreensão acerca do que são e do que fazem as Drag Queens santa-marienses engendra a ausência de visibilidade e de reconhecimento profissional do trabalho artístico, bem como de espaços consolidados para experimentações dissidentes de gênero e sociabilidades, por outro lado, a presente experiência etnográfica informa-nos sobre as práticas de enfrentamentos das interlocutoras para que continuem existindo, para que sejam vistas e reconhecidas, para que resistam apesar do contexto da abjeção. Tal consideração relaciona-se com a analítica antropológica aqui empregada, baseada nas agências humanas em articulação com as estruturas socioculturais, tornando compreensível como se reconfiguram, na prática, modos de vida drag que coabitam as margens e manifestam através da arte outras maneiras de se viver os gêneros em uma cidade interiorana.

Referências

- ABU-LUGHOD, L. A escrita contra a cultura. **Equatorial**, n. 8, p. 193-226, 2018.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CASTRO, C. (Org.). **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: **Boletim do Museu Nacional**. n. 27, 1978.
- FAVRET-SAADA, J. Ser Afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13, 2005. [Tradução de Paula Siqueira].
- HINE, C. **Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday**. Huntingdon: Bloomsbury Publishing, 2015.
- JESUS, J. G. de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autora, 2012.
- LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 173-205, 2005.
- MAGNANI, J. G. C.; SOUZA, B. M. de S. (Org.). **Jovens na Metrópole**: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007.
- MAGNANI, J. G. Antropologia Urbana: desafios e perspectivas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 174-203, 2016.
- MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. 1978.
- MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- OLIVEIRA, R. B. **Tem babado novo na rede**: um mergulho no circuito Drag *on-offline* de Santa Maria/RS. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- OLIVEIRA, R. B. “Quando estou montada posso ser o que eu quiser”: Corporalidades e identificações nas experimentações Drag de Isabelly Popovick. **Fotocronografias**, v. 7, n. 15, p. 66-81, 2021.
- OLIVEIRA, R. B.; BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horiz. Antropol.** v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.
- SIQUEIRA, M. D. de; VÍCTORA, C. G. Na sequência da tragédia: sofrimento e a vida após o incêndio da Boate Kiss. **Revista Antropolítica**, n. 44, p. 178-201, 2018.
- VELHO, G. “Observando o familiar”. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1980.
- VENCATO, A. P. **Fervendo com as drags**: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- VENCATO, A. P. Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros. **Cadernos AEL**, v. 10, n. 18-19, p. 187-215, 2003.
- VENCATO, A. P. Fora do armário, dentro do closet: o camarim como espaço de transformação. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 227-247, 2005.

Repensando a educação jurídica a partir do paradigma da complexidade e do diálogo com a interseccionalidade: um olhar transformativo para o tempo que vem

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo*

Walkyria Chagas da Silva Santos**

Introdução

O universo da educação jurídica já estava em crise antes da pandemia por COVID – 19¹. A pandemia apenas evidenciou processos de assimetrias prévias de gênero, raça e classe, reafirmando a existência de uma pedagogia do vírus, pois a quarentena afeta os grupos sociais de formas distintas devido a vulnerabilidades anteriores. Estes grupos, denominados por Boaventura de Souza Santos de Sul, se caracterizam por aspectos político-social, culturais, e que são submetidos a exploração capitalista, discriminação racial e sexual (SANTOS, 2020), tais questões também têm desafiado o campo jurídico no que tange a respostas efetivas para garantia da vida. O processo de globalização, entendido como um processo internacional de integração econômico, social, tecnológico e cultural, já sinalizava novas complexidades envolvendo a dimensão global e local. E, por conseguinte, as dificuldades do estudo do Direito em manter o seu caráter tradicional pautado no tecnicismo-racional, herança dos princípios ocidentais universalizantes, que apagaram por muito tempo as diferenças.

Para Milton Santos, dentro do processo de globalização, o aspecto local é muito importante, pois “[...] cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de

* Doutora em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia e docente no curso de Direito da Faculdade Pitágoras, unidade Eunápolis.

E-mail: dannymedeiro@hotmail.com

** Doutora em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia e doutoranda em Direito na Universidade de Brasília.

E-mail: kyriachagas@yahoo.com.br

¹ De acordo com o Ministério da Saúde, o coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996, p. 273). Para ele, a importância de estudar os lugares reside na possibilidade de captar seus elementos centrais, que envolve uma dimensão simbólica e material, combinando matrizes globais e locais. É evidente que existem tensões nessa relação e torna-se fundamental se refletir sobre elos de integração que levem em consideração valores humanos (SANTOS, 2000).

No campo jurídico o estudo das normas legais poderia se figurar como elo de integração das demandas sociais para a transformação da sociedade, dialogada com a dinâmica global de acesso (sempre desigual) a bens, serviços, tecnologia, por exemplo, mas o que se tem sido discutido é a necessidade de superação de paradigmas pautados no tecnicismo e racionalização do Direito. Isso evidencia um problema de descontextualização no processo de ensino-aprendizagem dos educandos (BITTAR, 2014). O desafio de pensar o Direito a partir do paradigma de um pensamento complexo² e da interseccionalidade³, requer abertura e diálogo com outros campos do saber com o intuito de privilegiar o estudo das normas legais em sua dimensão dialógica e interacionista, saindo do prisma das hierarquias disciplinares para se oportunizar aos sujeitos envolvidos no processo educativo a experiência da transdisciplinaridade⁴ (ARAÚJO e MARQUES, 2018).

O que a crise de saúde pública tem evidenciado é que o fenômeno jurídico não é apenas normativo, mas integra também uma dimensão fática, relacionada às interações que ocorrem no tecido social, e axiológica, porque envolve um processo de valoração que a sociedade faz em relação a determinados fatos sociais, ou, em outras palavras, reflete interesses e relações de poder que estão no seio da sociedade (WOLKMER, 2001). Logo, seja no aspecto positivista, seja no âmbito pluralista do Direito, o que se coloca em questão são os outros tantos fenômenos que influenciam a produção ou a modificação nas normas legais, a partir de uma interação de atores sociais envolvidos em relações de poder.

E ao falar em pluralismo estamos abordando o pluralismo jurídico comunitário participativo, pensado também a partir de novos sujeitos coletivos, em contraponto ao pluralismo jurídico-conservador gestado pelo capitalismo monopolista globalizado, que

² O pensamento complexo compreende princípios de religação de saberes e de contextualização do conhecimento a realidade (MORIN, 2008).

³ De acordo com Carla Akotirene (2018, p. 14) “[...] a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais”.

⁴ O princípio transdisciplinar pressupõe a quebras das barreiras disciplinares em busca de uma democracia cognitiva que respeita diferentes saberes (MORIN, 2008).

construiu o “Estado de Direito” em muitos países considerados em desenvolvimento a partir das regras mercadológicas. Apesar dos malefícios trazidos por esse contexto iniciado na década de 1970, surgiram brechas para que o poder social fosse remodelado por novos sujeitos que contestavam e contestam os efeitos da globalização (VÉRAS NETO, 2010).

Dentro desse contexto o que se privilegiou até aqui foi um recorte da norma e o seu estudo desconectado das influências sociais, culturais, religiosas e econômicas, por exemplo, criando uma bolha em torno do aspecto hermenêutico da lei, sem se levar em conta a sua construção histórica e também o próprio raciocínio crítico por trás de violências simbólicas (BOURDIEU, 2009) ocultadas nas normas legais. Logo, pensar a educação jurídica na contemporaneidade é um grande desafio, pois envolve a facilitação para a construção de um pensamento complexo, aberto e livre, relacionado a uma capacidade de contextualização e integração de saberes (MORIN, 2003; SANTOS, 2008) dentro de um universo de muitas mudanças e fluidez (BAUMAN, 2001).

No estudo das normas, os cursos de Direito precisam estimular a criticidade dos discentes, a abordagem internormativa⁵, partindo da premissa de que há várias fontes de produção do Direito e que o Estado não monopoliza essa produção, permitindo pensar no Direito a partir de uma nova socialização. Por outro lado, há dificuldade para pensar para além dos muros do Direito devido à concorrência mercantil que tem sido imposta no campo da docência, em que é necessário produzir cada vez mais, proletarizando a ciência (VÉRAS NETO, 2010).

A possível solução está em pensar no Direito a partir do nosso território, da América Latina, de Abya Ayala, do Atlântico Negro, do Brasil, a partir de epistemologias próprias e que sejam capazes de acompanhar as mudanças sociais e sarar as feridas deixadas pelo colonialismo político e social (VÉRAS NETO, 2010; SANTOS; MENEZES, 2010). Porém, é necessário abandonar o pensamento inicial sobre o constitucionalismo

⁵ Segundo Wolkmer (2005, p. 157-158), “Na singularidade da crise que atravessa as instituições sociais e que degenera as relações de vida cotidiana, a resposta, para transcender a exclusão e as privações, provém da força contingente de novos sujeitos coletivos que, por vontade própria e pela consciência de seus reais interesses, são capazes de criar e instituir novos direitos [...] novos movimentos sociais são encarados, quer como sujeitos detentores de uma nova cidadania apta a lutar e a fazer valer direitos já conquistados, quer como uma nova fonte de legitimação da produção jurídica, nada mais natural do que equipará-los à categoria “novos sujeitos coletivos de Direito”. Sendo assim, a presente designação, para os movimentos sociais, não implica, de forma alguma, qualquer alusão ou aproximação à mítica abstração liberal-individualista de “sujeito de Direito”, própria do velho paradigma do formalismo legal positivista. [...] É neste contexto de exclusão, carências e necessidades materiais que se situam as práticas cotidianas e insurgentes dos movimentos sociais, que, ainda que com certas limitações, são portadores potenciais de novas formas de se fazer política, bem como fonte informal geradora de produção jurídica”.

na América Latina⁶, em que ele é apresentado como mero remendo do sistema jurídico ocidental, assentado na herança grega, e resultado das vontades do colonizador (WOLKMER, 2017). Tal perspectiva nega o protagonismo de outros povos, em especial dos povos indígenas e dos povos negros, que a partir das insurreições demandaram direitos e reconhecimento da sua humanidade.

Nas últimas décadas a sociedade política latino-americana tem se mobilizado no sentido de promover transformações que consideram o caráter da realidade concreta e sócio histórica regional, realizando um giro epistemológico que retoma o debate por direitos, reafirma a necessidade de debater os efeitos do colonialismo⁷ na atualidade, o lugar dos povos “colonizados” retirando o seu papel de objeto e buscando o seu respeito enquanto sujeitos históricos (WOLKMER, 2017). A história atravessa o fenômeno jurídico em todas as suas dimensões, ou seja, é impossível pensar o direito longe dela e da sociedade (LYRA FILHO, 1982). Portanto, o processo de ensino-aprendizagem do direito precisa partir da historicidade deste e das rupturas inerentes aos processos históricos.

A grande problemática da atualidade, com a ocorrência da COVID-19 e a utilização do ensino remoto, apresenta e sinaliza alterações no campo educacional de forma profunda. Diante de uma pandemia que atinge a humanidade, além das restrições referentes ao contato pessoal que foram ampliadas, o que reverberou no campo da educação como desafio foi o pensar junto a outros saberes novas estratégias de reorganização social, comercial, econômicas, educacionais, culturais, por exemplo. Isso, levando em conta um fenômeno que atingiu não apenas a área da saúde, mas todas as áreas que envolvem a organização social, inclusive agravando as situações de assimetrias sociais preexistentes no país⁸.

⁶ É recente o movimento de pensar a produção legislativa nas Américas, e portanto, no Brasil, não como mero remendo dos códigos europeus e como algo determinante da classe política que dominava o país, mas sim resultado de um contexto de contradições (WOLKMER, 2017), das estratégias dos indígenas, das insurgências dos negros, da resistência das religiões afro-brasileiras, e dos demais povos que estavam em diálogo contra o sistema opressor.

⁷ Segundo Ramón Grosfoguel (2008, p. 126-127), “A palavra “colonial” não designa apenas o “colonialismo clássico” ou um “colonialismo interno”, nem pode ser reduzida à presença de uma “administração colonial”. Quijano estabelece uma distinção entre colonialismo e colonialidade. Eu uso a palavra “colonialismo” para me referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico, e, na esteira de Quijano, uso a designação “colonialidade” para me referir a “situações coloniais” da actualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por “situações coloniais” entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e económica de grupos Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global | 127 étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais”.

⁸ No campo da saúde, de acordo com o IPEA, no caso brasileiro, a crise sanitária vai encontrar um contexto de assimetrias prévias em relação as capacidades de recursos humanos dos Estados, o que vai

Diante de tais desafios, o propósito do artigo é discutir no campo educacional jurídico, com processo de ensino-aprendizagem marcado por aulas tecnicistas e descontextualizadas com a realidade social e local dos educandos, caminhos para se pensar uma educação pautada na criticidade, emancipação e busca pela efetividade dos direitos de todas as pessoas, respeitando a diversidade cultural e religiosa, e a pluralidade de modos de vida. No primeiro item abordaremos, com brevidade os paradigmas educacionais, e no segundo item, temática central do texto, trataremos sobre os novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito, a partir da teoria da complexidade e do diálogo com a interseccionalidade.

A metodologia utilizada tem enfoque qualitativo porque evidencia o caráter relacional entre os sujeitos envolvidos do fenômeno estudado (GOLDEMBERG, 2004) e promove análise mais densa sobre as relações sociais, proporcionando um estudo mais complexo, revelando as variadas características, relações e pluralidades de vozes de grupos socialmente marginalizados (IGREJA, 2017). A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de revisão de conceitos e teorias, publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e web sites, dissertações e teses (MATOS; VIEIRA, 2001; MINAYO, 2007). Ademais, os dados são complementados a partir da empiria, das vivências das autoras, seja como discentes, seja como docentes de cursos jurídicos.

Repensando a educação jurídica a partir dos paradigmas educacionais

Para falar em uma educação jurídica contextualizada torna-se necessário se compreender dois paradigmas educacionais, o tradicional e o paradigma emergente de educação (MORAES, 2003).

No primeiro caso do paradigma tradicional a priorização é de uma cultura do ensino pautada na massificação, com foco na instrução, no treinamento, no conteúdo e no controle, associado a um período em que a memorização era muito valorizada. Está ligado a uma ideia de ciência tradicional pautada nos princípios de universalidade, linearidade, redução, ou seja, bases cartesianas que privilegiam a racionalidade e que influenciaram o monismo (produção das normas jurídicas exclusivamente pelo Estado) e positivismo jurídico (primazia do processo legislativo formal e escrito) (WOLKMER, 2001).

Esse paradigma foi construído no período industrial e se fundamenta em uma perspectiva de educação bancária, ou seja, o educador transmite o conhecimento esperando que o educando receba e repita o que foi recebido (FREIRE, 1996). Fala-se de

demandar uma coordenação horizontal em relação entre Estados e municípios para o necessário compartilhamento de equipamentos de saúde, insumos e profissionais (IPEA, 2020).

uma perspectiva de interação é reativa porque pressupõe uma comunicação unidirecional, em que apenas um dos atores envolvidos no processo emite uma mensagem, sem interferências (PRIMO, 2003).

Esse primeiro formato de se pensar a educação está dentro de uma lógica de produção de conhecimento que durante séculos subjugou os saberes fora do âmbito eurocêntrico (MORIN, 2010, SANTOS; MENEZES, 2010). A razão científica, fundamentada nos pilares de universalidade e linearidade, assume o controle da história a partir da revolução científica do século XVI, a partir do domínio das ciências naturais, que influenciou também as ciências sociais no século XIX. Com o tempo as últimas vão se repensando fora da lógica matemática e buscando outras bases epistemológicas de produção de conhecimento (SANTOS, 1988).

Esse período é marcado pela exclusão de diferentes sujeitos no espaço educacional, agregado a uma desigualdade de acesso de determinados grupos ao acúmulo de capital econômico e também cultural (que se reproduz no âmbito educacional). As classes dominantes, além do acesso aos espaços de produção de conhecimento foram fortalecidas pelo acesso aos espaços de poder que inclui o fazer as normas legais e também a educação jurídica, o que acaba por ajudar a manter uma visão de mundo única como legítima para uma multiplicidade de visões de mundo (BOURDIEU, 2004; 2009).

A soma de tantos privilégios nunca foi questionada dentro dos espaços acadêmicos jurídicos, pois são historicamente marcados como simbolismo de uma elite desde o colonialismo. Logo, é inegável que hoje dentro do processo educativo jurídico se realize uma crítica estrutural ao ensino, questionando a violência simbólica das normas legais, valorizando o estudo do surgimento histórico das mesmas e a discussão crítica sobre as relações de poder que envolvem a sua elaboração. Essa discussão precisa ser realizada de forma co-participativa com os sujeitos historicamente excluídos, e que hoje, principalmente a partir de Políticas Afirmativas, têm acessado o curso de Direito. Esse novo espaço de pluralidade dentro dos cursos jurídicos e mesmo na docência jurídica torna-se uma grande oportunidade de reflexão crítica e pode influenciar em uma mudança real, significativa e transformativa da atuação dos novos profissionais.

Já no segundo paradigma, o emergente, que se prioriza é uma cultura da aprendizagem que pressupõe um processo de construção do conhecimento (MORAES, 2003). Cumpre salientar que dentro desse prisma fala-se de uma discussão epistemológica mais profunda que pautados em referenciais que prezam pela religação e ecologia de saberes (MORIN, 2008; SANTOS, 2008). Que significa levar em conta todos

as dimensões que envolvem um fenômeno -físico, social, cultural, econômico, religioso, por exemplo - considerando não apenas a dimensão racional, mas também subjetiva que envolve esse processo de construção do conhecimento.

Nesta interação o que se evidencia é o desenvolvimento de competências e habilidades que valoriza a leitura de mundo de todos os sujeitos envolvidos (FREIRE, 1996). Através dessa compreensão das múltiplas visões de mundo que são integradas no processo de problematização dos diferentes contextos fortalece a autonomia dos sujeitos e facilita também o surgimento de inovações no campo educacional.

Novos caminhos para o ensino jurídico a partir da teoria da complexidade e do diálogo com a interseccionalidade

Não se pode olvidar que historicamente a noção de ordem perpassa a estrutura do Estado, da ciência e das normas legais. Assim, enquanto fundamento da moderna cultura ocidental, a partir do século XVII e XVIII, temos também como fundamento da dominação racional legal as noções de univocidade, estabilidade, racionalidade formal, certeza e segurança jurídica (WOLKMER, 2001). Estruturas essas que deram um corpo racional ao Estado, que, por meio das normas legais passou a impor uma única leitura da realidade. De acordo com Warat (1995, p. 59-60) a razão de Estado estaria identificada com “[...] a racionalidade do saber jurídico e da lei positiva como uma forma de impor-nos interesses e desejos legalizados, quer dizer, que estes passam a ser os mesmos desejos e interesses que outorgam consistência simbólica ao Estado”. É dentro dessa perspectiva que se constrói o sujeito universal, sem diferenças, ocultado pelo aparente consenso ético que apaga as pluralidades (GAGLIETTI, 2006).

As classes políticas dominantes buscaram fundamentação legal para legitimar a sua dominação de forma a estabelecer suas doutrinas e crenças (BOBBIO, 1986). De forma simbólica a visão de mundo de uma classe dominante passa a se impor sobre uma pluralidade de modos de ser. E o que se evidencia como princípio de universalidade e impessoalidade esconde também violências simbólicas (BOURDIEU, 2009). Assim, como uma noção de “verdade” relacionada a sistemas de poder que se reproduz dentro da sociedade (FOUCAULT, 1979). O conhecimento jurídico sempre foi um saber-poder fundamental para o apagamento dos conflitos sociais e lutas pela efetiva igualdade entre os múltiplos sujeitos presentes no espaço social brasileiro. Nas palavras de Gaglietti (2006, p. 45),

O direito é a forma por excelência do poder simbólico, uma vez que o discurso jurídico, dadas as condições históricas sociais necessárias, é capaz de criar as

coisas que nomeia. Essa dimensão simbólica adquirida pelo direito, ao simular linguisticamente sua própria unidade, constrói sua esfera ilusória da igualdade de todos perante a lei. Trata-se assim de uma violência simbólica por ser erigida em uma sociedade sem conflitos –ao menos na aparência e na crença de tal aparência – sem vontades, sem diferenças culturais e sem tempo histórico.

O processo de racionalização permitiu a universalização de princípios abstratos, constituídos sob a ignorância e ocultação das diferenças culturais e subjetividades, ampliando os espaços de exclusão e rejeição às diferenças (MORIN, 2008). Como forma de exemplificar esse processo de pagamentos dos grupos marginalizados, podemos citar a trajetória da população negra no país, que vai do não-direito a uma luta contra a ordem (que nos considera desviantes de uma normalidade/urbanidade), somada a um reexistir constante por reconhecimento de direitos básicos, como a vida, e o enfrentamento ao racismo jurídico ainda presente nas normas legais e que tem sido evidenciado em nossos estudos nos últimos anos (ARAÚJO, 2017; ARAÚJO; CHAGAS, 2019; 2020).

A reprodução desse pensamento técnico, racional e positivista favorece a manutenção de uma cultura do privilégio que atende apenas uma classe política dominante e que amplia as assimetrias em múltiplos âmbitos da vida (CEPAL, 2018). Desta forma, ao se analisar o ensino jurídico no Brasil pontua-se que o mesmo atendia a uma elite colonial portuguesa que cursava o ensino formal da Companhia de Jesus e posteriormente realizavam o ensino superior na Universidade de Coimbra, em Portugal (OLIVEN, 2002). As universidades foram fundadas no início do século XIX, tinham caráter excludente, e eram baseadas em modelos importados de grandes centros e atreladas a um pensamento jurídico dissociado das necessidades da sociedade agrária existente no país (WOLKMER, 2002).

No Regime Militar houve grande estímulo à criação de cursos jurídicos, vistos como instrumento de divulgação da ideologia nacionalista e autoritária do regime, pautado em uma perspectiva tecnicista (HIRONAKA, 2008). Com a abertura política, reabriu-se a discussão ampla da política universitária e da política democrática, e também do papel do ensino jurídico para a transformação social. Houveram debates sobre problemas no ensino jurídico no Brasil, apontando fracassos em relação a capacitação dos professores, o caráter mercadológico dos cursos e também o despreparo dos alunos.

Diante da necessidade de afirmação do Direito como ciência se reforçou o positivismo jurídico em um contexto histórico que ainda impera nos cursos de graduação em Ciências Jurídicas, o que por vezes resulta em uma aprendizagem

mecanizada. E por vezes estamos diante da situação em que os docentes de Direito não têm oportunidade de desenvolver sua formação pedagógica. O que demonstra a necessidade dos cursos se alicerçarem em pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e que também esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino, buscando um fazer pedagógico coerente (SILVA, 2012).

A revolução no que tange ao processo de ensino-aprendizagem na educação jurídica torna-se fundamental para que os educandos, futuros operadores do Direito, vivenciem uma aprendizagem que potencialize a sua capacidade crítico-reflexiva, instrumentalizando-os para uma atuação transformativa da realidade (ARAÚJO e MARQUES, 2018). Para fugir da mera repetição torna-se fundamental um espaço interativo, que valorize a leitura de mundo dos educandos (FREIRE, 1996) e a real participação dos mesmos no processo educativo.

A participação dos educandos a partir da problematização do seu entorno, da interação social e a atuação colaborativa é um caminho possível para a superação da cultura jurídica assentada nos valores anteriores criticados, é necessário incluir no currículo outras discussões e não o estudo centrado no direito civil e penal, a partir da exegese, e da visão diminuta que coloca o Direito enquanto autônomo das questões sociais, em que se isenta de discutir por exemplo raça, gênero, sexualidade, as causas da seletividade penal, as novas/velhas configurações de família, direito e políticas públicas, direito dos povos e comunidades tradicionais, e tantos outros temas ligados à garantia e exercício dos direitos humanos e fundamentais⁹, perspectiva que deve ser transversal no curso como um todo.

Ou seja, para que o direito seja instrumento transformativo da realidade é necessário repensar as matrizes que fundam o currículo dos diversos cursos existentes no país sejam eles ofertados pela rede pública ou privada. O autor Francisco Quintanilha Verás Neto ao dissertar sobre a prática pedagógica bancária dos cursos de direito, informa que,

O processo de desconstrução, descolonização do Direito de sua matriz dogmática jurídica tradicional eurocêntrica/colonialista, rumo ao pluralismo, também perpassa a alteração da forma de ensino-aprendizagem hegemônicas. Além disso, a prática pedagógica tradicional e tecnicista, portanto, não neutra, reprodutiva, dentro do modelo bancário descrito por Paulo Freire, ainda

⁹ Destaca-se que estamos pautando os direitos humanos e fundamentais não a partir da matriz abstrata e universalizante, mas daquela que evidencia os processos de luta, a diversidade, uma discussão racializada (PIRES, 2018).

hegemônico nos cursos de Direito, nos quais os alunos são depósitos, nos quais os professores jogam as informações deve ser evidentemente descartado (VERÁS NETO, 2010, p. 161).

Se repensar o ensino jurídico para autonomia e emancipação perpassa pela necessidade de realizar uma crítica profunda e constante ao processo de formação jurídica, que a serviço de uma elite nacional instrumentalizou mecanismos de manutenção de poder e privilégio, seja na exclusão dos sujeitos historicamente marginalizados ou na violência simbólica impetrada através das normas legais¹⁰. A educação apresenta-se então como mais um instrumento de diferenciação na sociedade, integrando assim a cultura do privilégio (CEPAL, 2019). A exclusão histórica dos grupos marginalizados dentro desses espaços também se configurou como uma tentativa de sujeição dos saberes tradicionais ao conhecimento científico, o que pode ser chamado de racismo epistêmico (SANTOS; MENEZES, 2010).

A partir das tentativas de sujeição dos saberes, a academia hierarquizou quem seria o ser pensante, cognoscente, esse saber que se pretendia neutro era elaborado por homens brancos, que durante longo período bestializou, desumanizou e invisibilizou os conhecimentos produzidos, em regra, por mulheres negras, homens negros, indígenas, ciganos, e outros sujeitos subalternizados. Quando eventualmente esses saberes adentravam a academia, o gênero, raça, etnia destas pessoas eram omitidas (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

Desta forma, torna-se fundamental uma reflexão aprofundada sobre os movimentos de luta teórico-prática contra uma situação sócio-política de dominação, opressão, exploração e injustiça na América Latina, a partir da década de 60 e 70 do século XX (WOLKMER, 2017). Ou seja, passa a se pensar o Direito a partir de uma visão estruturada no Sul Global, a partir de saberes outros, antes excluídos do universo de produção do conhecimento (SANTOS; MENEZES, 2010). Fala-se de forma exemplificativa sobre a integração do estudo da diáspora africana no mundo Atlântico compreendendo como seu elemento constitutivo a modernidade, o colonialismo e a construção de raça e racismo (QUEIROZ, 2017).

Percebe-se que as novas reconfigurações que se apresentam hodiernamente, também influenciadas pelo processo de globalização, evidenciam as múltiplas transformações que aconteceram na contemporaneidade, trazendo uma nova realidade de mudanças e fluidez (BAUMAN, 2001) que também influenciou o fortalecimento de

¹⁰ As autoras têm debatido a violência simbólica das normas legais para a manutenção do controle e extermínio dos corpos negros na sociedade brasileira (ARAÚJO; CHAGAS, 2019, 2020).

grupos historicamente marginalizados que através de lutas específicas e conquista das identidades coletivas plurais acessaram a esfera jurídica como novos sujeitos em busca de novos direitos (WOLKMER, 2013). Assim, estamos diante de espaços que se tornam cada vez mais plurais, o que requer uma educação jurídica diferenciada. A educação pautada na complexidade visa religar saberes, reatar os elos destruídos pelas hierarquias disciplinares, categorias cognitivas, busca a multidimensionalidade que diz respeito a ecologia de saberes, ou seja, ao respeitar os diferentes saberes que compõem as dimensões sobre um fenômeno estudado (MORIN, 2010; SANTOS, 2007).

Portanto, o grande desafio da educação jurídica é se repensar em face da complexidade dos fenômenos, que significa a possibilidade de se pensar a realidade não de forma fragmentada, mas concebida em sua unidade (MORIN, 2008). No campo jurídico significa não apenas reconhecer esses novos sujeitos, mas de ampliar os espaços de inserção dos seus saberes e vivências no processo de co-construção do conhecimento científico e também nos espaços profissionais e de docência, possibilitando assim novos caminhos para se analisar e aplicar as normas legais (ARAÚJO; MARQUES, 2018). Logo, em uma realidade complexa e multifacetada, a atual estrutura educacional, sedimentada com base em princípios seculares, não se sustenta, pois, tem levado os docentes a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento (SANTOS, 2008). É preciso um ensino que instrumentalize mudanças, de forma que conscientize do passado histórico possibilitando uma análise da responsabilidade individual diante dos destinos coletivos futuros, criando assim um enraizamento entre conceitos abstratos e tempo histórico-aplicativo (BITTAR, 2014).

O ensino do Direito pode ser emancipatório se houver o reconhecimento de uma educação pautada na transdisciplinaridade, rompendo com as barreiras disciplinares, privilegiando a inteligência coletiva, não agregando a noção de hierarquia, mas criando intersecções em todos os campos de conhecimento e disciplinas. O fazer pedagógico transdisciplinar requer uma percepção do Direito que não foi cunhada a partir do individualismo jurídico e da autonomia da vontade, ou do “[...] direito liberal individualista burguês eurocêntrico, falocêntrico e etnocêntrico” (VERÁS NETO, 2010, p. 165), mas de uma prática insurgente. Logo, há de se refletir que o Direito não se basta enquanto disciplina ou conhecimento, mas precisa estar entrelaçado a outros saberes, privilegiando a dimensão conectiva, a inteligência coletiva e a democracia cognitiva (SANTOS, 2008).

Conclusão

Portanto, o que podemos assinalar é que antes do direito ser poder, norma, ou sistema de categorias formais, ele é experiência, ou seja, uma dimensão da vida social. As vivências são múltiplas e os diferentes grupos presentes no espaço social começam a sair da prisão legal e simbólica da anormalidade, do desvio e da criminalidade para um status de reconhecimento enquanto sujeitos, não mais abstratos, mais sujeitos históricos e passam a lutar por novos direitos que efetivamente se tornem transformativos de uma realidade marcada por assimetrias históricas.

Fala-se então de um novo saber jurídico contra hegemônico que combate às desigualdades e articula o encontro de saberes, e o tripé “ensino, pesquisa e extensão” visando a transformação social e não o exclusivamente o ganho monetário, em que a docência/pesquisa é mercantilizada. Em que os futuros operadores do direito sejam também formados para a cidadania e para a reflexão crítico-reflexiva que os instrumentalize para a transformação local.

Para a desconstrução da cultura jurídica excludente torna-se fundamental que os novos sujeitos sejam integrados em todas as esferas de poder que envolvam o campo jurídico, fazendo com que novos temas e novas formas de se pensar o Direito sejam possíveis, a partir de uma perspectiva emancipatória e para a autonomia. E as Ações Afirmativas têm auxiliado a criar pequenas fissuras e iniciar o esboço de uma nova cultura jurídica.

A crise de COVID-19 afetou não apenas o formato das aulas jurídicas, mas também evidenciou a urgente mudança que se a sociedade espera do campo jurídico, uma integração com outras áreas dos saberes para a solução de problemas sociais, efetivamente criando pontes para a construção de sociedade mais justa, enfrentando as desigualdades estruturais (e não mais ocultando-as). Não cabe mais a tentativa universalizante de apagamento das diferenças que as normas legais tentam reafirmar, a situação pandêmica tem evidenciado as mazelas da desigualdade, e as principais vítimas fatais do vírus já possuem um perfil, o mesmo de outras tantas estatísticas da desigualdade.

Se é a mulher negra, o jovem negro, os homossexuais que mais morrem no Brasil, se os indígenas e demais povos tradicionais têm o direito ao território e aos demais direitos humanos fundamentais violados é necessário questionar sobre o estudo e aplicação do Direito até aqui. Se a maioria minorizada não acessa direitos essenciais e a partir de processos de luta demonstra quanto o direito pode ser insurgente e libertador, colocamos em pauta como possível caminho pensar o direito a partir das

nossas vivências, dos nossos dramas sociais não resolvidos, do Sul, de Abya Ayala, do Atlântico Negro.

Urge no tempo que vem (e que já chegou), a necessária integração de novas discussões que abarquem de forma interseccional e a partir de uma perspectiva complexa temas como gênero, relações étnico-raciais, classe, sexualidade por exemplo, oportunizando que se tenha uma efetiva educação jurídica para a mudança.

Referências

- ARAÚJO, D. F. M. S. Política pública, efetividade e direitos sociais. **Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC**, 2017.
- ARAÚJO, D. F. M. da S. de. O problema da inclusão: um olhar sobre a realidade brasileira. **Revista Científica do Curso de Direito**, [S.l.], n. 01, p. 147-164, dez. 2017.
- ARAÚJO, D. F. M. S.; MARQUES, J. B. Complexidade e transdisciplinaridade: novos caminhos para o estudo das normas legais. **Revista Mosaico**, v. 9, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2018.
- ARAÚJO, D. F. M. da S. de; SANTOS, W. C. da S. Constituição de 1988 e juventude negra: para a desconstrução de um dispositivo tanatológico. In: FILPO, K.; MIRANDA, M. G.; SILVA, R. B. da; PEREIRA, T. R. (Orgs.). **Direitos humanos e fundamentais em perspectiva**. Rio de Janeiro: Ágora21, 2019.
- ARAÚJO, D. F. M. S.; SANTOS, W. C. da S.; FERNANDES, A. O.; CAMPOS, L. L. História, memória e ressentimento: revisitando a trajetória de exclusão da população negra no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad –RELACULT**, v. 06, ed. especial, mar. 2020.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.
- BITTAR, E. C. B. **O direito na Pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma Teoria Geral da Política. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense. 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **The inefficiency of inequality 2018**. Havana: Cepal, 2019.

Dossiê Cultura em foco: Enfrentamentos e reexistências das culturas marginais

Repensando a educação jurídica a partir do paradigma da complexidade e do diálogo com a interseccionalidade: um olhar transformativo para o tempo que vem

DOI: 10.23899/9786586746136.2

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAGLIETTI, M. O poder simbólico e a distância entre os dois brasis: o formal e o informal. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 9. n. 1, jan./jun., 2006.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, mar. 2008. [Título original: Decolonizing Political-economy and Postcolonial Studies: Transmodernity, Border Thinking, and Global Coloniality Pour décoloniser les études de l'économie politique et les études post-coloniales. Transmodernité, pensée de frontière et colonialité globale. Tradução de Inês Martins Ferreira].

HIRONAKA, G. **Ensino do direito**: dos primórdios à expansão pelo setor privado. In: O ensino jurídico e a produção de teses e dissertações. São Paulo: Edgard Blucher, 2008.

IGREJA, R. L. **O Direito como objeto de estudo empírico**: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, M. R. (Org.). Pensar empiricamente o direito. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Nota Técnica nº 30**: Mapeamento dos profissionais de saúde no brasil: alguns apontamentos em vista da crise sanitária da covid-19. Abril de 2020.

Disponível:

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35426&Itemid=6>.

LYRA FILHO, R. **O que é o direito**. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MATOS, L. S.; VIEIRA, S. V. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus. 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis. 2010.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. Coordenação de Maria Susana Arrosa Soares. Porto Alegre: IESALC, 2002. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PIRES, T. R. de O. Racializando o debate sobre direitos humanos. **SUR 28**, v. 15, n. 28, p. 65–75, 2018.

Dossiê Cultura em foco: Enfrentamentos e reexistências das culturas marginais

Repensando a educação jurídica a partir do paradigma da complexidade e do diálogo com a interseccionalidade: um olhar transformativo para o tempo que vem

DOI: 10.23899/9786586746136.2

PRIMO, A. T. **Interação mediada por computador**: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. 2003. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUEIROZ, M. V. L. **Constitucionalismo brasileiro e o atlântico negro**: a experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13. n. 37, jan./abr., 2008.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2. n. 2, maio/ago. 1988.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Novos Estudos*, n. 79, nov. 2007.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, V. R. V. R. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito**. 2012. 261f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VÉRAS NETO, F. Q. Pluralismo Jurídico-comunitário participativo, emancipatório, libertador como projeto de combate ao monismo jurídico neoliberal na América Latina. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 11, n. 1, p. 149-186, 2010.

WARAT, L. A. **Introdução geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 1995.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: Fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Editora Alfa Ômega. 2001.

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

WOLKMER, A. C. Os movimentos sociais como fonte de produção de novos direitos. **Revista da AATR**, Salvador, ano III, n. 03, 2005.

WOLKMER, A. C.; BRAVO, E. E. M.; FAGUNDES, L. M. Historicidade Crítica do Constitucionalismo Latino-Americano e Caribenho. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, 2017.

O consumo de viagens turísticas dos moradores das Periferias do Recife-PE: um relato etnográfico

Rosana Eduardo da Silva Leal*

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade analisar o consumo de viagens turísticas organizadas por moradores dos bairros populares do Recife, que promovem durante todo o ano deslocamentos para os mais distintos destinos turísticos nordestinos. O intuito do estudo é identificar a lógica social e simbólica que sustenta o processo de consumo dos trajetos, tendo a viagem turística como principal campo da pesquisa etnográfica. Para tanto, concentramos a análise em dois aspectos principais: os vínculos sociais que sustentam o sistema pesquisado e as experiências de viagem desencadeadas pelos trajetos comercializados.

A pesquisa está pautada na teoria de Certeau (2007), que considera a existência de outro tipo de produção traduzida no consumo, do qual o sujeito cultural fabrica, produz e cria possibilidades de empregar produtos que lhes são impostos. A defesa do autor é que as pesquisas devem investigar não apenas as regras do sistema vigente, mas também as manipulações desenvolvidas pelos praticantes. Trata-se, portanto, de uma abordagem “indisciplinada” do turismo, que reduz o interesse nas instituições para trazer à tona indivíduos e práticas em diálogo com a estrutura vigente, incluindo-se em estudos que buscam observar como os pressupostos gerais do capitalismo ganham novos contornos quando postos em prática no cotidiano local.

Por isso, neste artigo, buscaremos discutir os vínculos estabelecidos entre os integrantes dos trajetos turísticos pesquisados, por meio das categorias *companheirismo* e *amizade*. Depois examinaremos o processo de aprendizagem

* Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe; Líder do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Turismo - ANTUR/UFS/CNPQ; Docente do Departamento de Turismo (DTUR) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares (PPGCULT) da Universidade Federal de Sergipe; Brasil.

E-mail: rosanaeduardo@yahoo.com.br

sociocultural desencadeada pela dinâmica turística. E por fim analisaremos o ônibus e o quarto de hotel como espaços de interação social entre os viajantes.

O companheirismo e a amizade nos trajetos turísticos

Nas excursões, os vínculos estabelecidos entre os integrantes resultam de uma convivência curta, porém densa, que promove trocas simbólicas pautadas na hospitalidade, solidariedade, comprometimento e reciprocidade, envolvendo o companheirismo e a amizade.

O companheirismo é constituído por um conjunto de relações sociais ocorridas durante os trajetos, que dão conta das necessidades pontuais de sociabilidade. Trata-se de uma situação momentânea de interação social que se dissolve ao fim de cada viagem. É a relação que se estabelece entre os companheiros de assento, de mesa de refeição ou quarto de hotel.

O companheirismo reflete o “impulso da sociabilidade” como chamou Simmel (2006), por responder às necessidades momentâneas de associação sem ultrapassar o momento da viagem. Tal categoria afeta mutuamente os envolvidos, estando, portanto, permeado por acordos tácitos de convivência. Trata-se de um modo de lidar com a alteridade, abarcando dimensões micro e macrossociais.

A dimensão microssocial resulta da interação entre os indivíduos que experimentam maior proximidade dentro do grupo, ou seja, os que compartilham o assento do ônibus e o quarto de hotel englobando assim a relação indivíduo-indivíduo. Já a perspectiva macrossocial envolve dimensões mais amplas de convivência absorvendo todos os integrantes do grupo, abarcando a relação indivíduo-grupo. Neste segundo caso, “[...] é preciso exibir ‘fidelidade’ ao grupo comungando atividades, não recusando convites, se prestando à ajuda mútua [...]” (NERY, 1998, p. 138).

Além do companheirismo tem-se a amizade, um modo de associação construído através de vínculos mais duradouros. Trata-se de uma forma de convivência que ultrapassa o universo provisório das viagens e se estabelece na vida cotidiana. Por isso, apresenta-se como uma categoria de relacionamento embasada na confiança e engajamento, estando inscrita em um comprometimento não temporário com o outro. Conforme identifica Giner (1995), a amizade está revestida de um compromisso voluntário que segue parâmetros culturais compatíveis com o grupo que está vinculado. Envolve um sistema de obrigações recíprocas pautados na dedicação mútua e lealdade incondicional. Tal afirmação pode ser percebida nos relatos de duas interlocutoras: “A gente faz amizade nova. É outro conhecimento. É outro entretenimento. Eu já fiz muita

amizade com a viagem. [...] As pessoas me dão o endereço, o telefone, a gente se comunica. Fica se comunicando” (Dona Ednéia). Tal forma de associação também pode ser observada no relato a seguir:

Quinze anos que eu viajo constantemente. Eu já tenho um ciclo de amizades que é só de amigos que viajam. Acho que tem umas cinquenta pessoas, [que são] amigos ou colegas de viagem. Porque tem também os colegas de viagem também. Porque tem outras pessoas que só são colegas de viagem, que só se encontram nas viagens (Fábia, outubro de 2008).

Conforme Onfray (2009, p. 45),

[...] no exercício da amizade, o outro é o estranho menos estranho possível. Com ele se compartilham as palavras, o silêncio, a fadiga, o projeto, a realização, o riso, a tensão, o relaxamento, a emoção, a cumplicidade. Sua presença se manifesta antes, durante e depois [da viagem].

É o que aconteceu com duas amigas que se conheceram numa excursão. Fábia tem 50 anos, é divorciada, mora sozinha, trabalha e é independente. Sempre teve o hábito de viajar, mas com o fim do casamento prometeu que só pararia se tivesse problemas financeiros ou de saúde. “De lá pra cá, desde a minha separação eu viajo muito, muito mesmo”. Para ela, viajar é importante por vários aspectos:

Primeiro porque é um bom lazer, apesar de ser um pouco caro. Pra mim é relaxante. Eu me desestresso muito. Ainda por cima você conhece muita gente. Meu ciclo de amizade aumentou. Eu sempre tive muitos amigos, mas hoje eu tenho muito mais, porque é um amigo que leva um amigo, que leva outro amigo. E aí você vai aumentando seu ciclo de amizade. Inclusive tem amigos que ficam pra sempre, como eu falei da minha amiga aqui. A gente se conheceu faz doze anos. Fez agora no dia 12 de outubro. Eu tinha acabado um relacionamento, um namoro de quatro anos. E ela estava levando as netas que estavam fazendo quinze anos pra Triunfo. De lá pra cá a gente nunca se separou. A gente se fala todo dia, se vê toda semana, viaja sempre que pode. [Fizemos] vinte e duas viagens em doze anos. Sempre juntas. Fora o que eu fiz separada [...] (Fábia, outubro de 2008).

Cora, 77 anos, viúva e dona de casa, sempre viveu para cuidar do marido e dos cinco filhos, conforme explica: “[...] eu era o quê? Casada com um militar reformado, mais velho do que eu vinte anos. [Minha vida foi] criar filho. Cinco filhos homens.

Educar, educar. E os filhos foram casando, depois o marido morreu”. [E me perguntei] e agora? O que eu vou fazer da minha vida?”. Foi então que após ser motivada pelos filhos resolveu fazer a primeira excursão em companhia das netas.

Fábia e Cora conheceram-se naquele momento e foi então que o companheirismo se transformou em amizade. “A gente vai ao *shopping*. Quando eu tô com problema eu ligo pra ela ou ela liga pra mim. Eu conheço a família dela. Eu já passei Natal na casa dela. Ela passou carnaval na minha” (Fábia). De idades e temperamentos distintos, as amigas relataram diversos episódios vividos durante as viagens, muitos deles devidamente registrados por uma delas num caderno. “A gente ficou como mãe e filha. Pra muita gente eu sou mãe dela” (Cora).

Nas viagens, a amizade implica na vivência comum de espaços e experiências. Tal vínculo é percebido durante as refeições, os passeios, as compras, na piscina do hotel e outros espaços percorridos nos trajetos. “A amizade serve de tônico necessário para a conjuração do estado de fragilidade consubstancial ao afastamento do domicílio, longe das referências habitualmente tranquilizadoras [...]” do cotidiano (ONFRAY, 2009, p. 44). É o que aconteceu com Cora que relatou a necessidade de viajar com pessoas amigas para minimizar a solidão e o contato com desconhecidos, como podemos observar a seguir:

Eu não gosto de viajar sozinha. Eu não tenho essa iniciativa de viajar sozinha. Até minha irmã diz assim: pega um grupo. Mas não é você entrar num grupo hoje e ter intimidade com aquela pessoa, de dormir no mesmo quarto. Eu gosto de ter mais aproximação com as pessoas pra poder viajar. [...] Eu gosto de viajar acompanhada (Cora, outubro de 2008).

As relações de companheirismo transformadas em amizade funcionam também como meio de associação e sociabilidade pós-viagem. É o caso de um grupo formado apenas por mulheres que se reúne mensalmente durante todo o ano.

Através de viagem, da primeira vez que eu vim para Aracaju, se juntou um grupo que hoje são quinze. E a gente se encontra de três em três meses. O nome deste grupo é Poderosas Independentes. A cada três meses a gente escolhe um restaurante e a gente chega de seis da noite e fica até as dez. Aí a gente conversa, conta os problemas, bebe, conta piada, diz safadeza... aquela brincadeira. Se tiver aniversário, a gente canta parabéns, tem amigo secreto. Tem ata. Tem tudo que tem direito. Depois a gente escolhe a próxima data. A gente sempre olha em cada viagem se tem alguém que a gente pode convidar para entrar no grupo. Porque o grupo não entra homem nem criança, só mulher. E só entra com convite.

Homem não entra de jeito nenhum. O critério é que seja educada, que a gente vê que não é de baixaria, que seja uma pessoa direitinha (Dona Edilma, janeiro de 2009).

As relações de amizade e companheirismo ocorrem na maioria das vezes entre mulheres. A idade varia de trinta a setenta anos, havendo maior número de viajantes acima dos cinquenta. Conforme uma interlocutora isso ocorre pelas dificuldades financeiras e obrigações familiares enfrentadas na fase adulta que impossibilitam a experiência turística para os mais jovens e facilitam para o público maduro:

Todo mundo tem vontade de fazer turismo. Passear, fazer excursão, viajar. Mas só quem pode fazer isso são as pessoas da terceira idade, que está perto de se aposentar ou que tenha um trabalho certo. Porque se a pessoa ganhar salário mínimo não faz nada. Com salário mínimo não pode nem viajar daqui pra lá, porque tem que comer, comprar remédio, pagar passagem. Se for novo, tá estudando, tem a passagem, tem os livros caros. Então quem faz mais passeio, turismo é quem tem um dinheirinho melhor, uma reserva boa. Porque se não for assim não faz não. Porque salário mínimo não dá para nada. [...] Tudo depende é do dinheiro. Porque se não tiver dinheiro não vai daqui pra lá. Se ganhar salário mínimo, coitado, não pode fazer viagem pra canto nenhum, porque tem os filhos para ajudar, tem os netos para educar. Ajuda o neto, ajuda os filhos, ajuda a família. É muito difícil fazer turismo, a não ser as pessoas mais antigas porque tem seu dinheirinho certo, mas mesmo assim nem todos, porque tem seus netos para educar. Eu tô vindo hoje porque estou mais estabilizada. Mas antes eu podia? Não podia nem comer uma pipoca. Nem uma pipoca eu podia comer. Porque meu pai pagava colégio pra mim. Só o colégio, a comida e a roupinha. Como é que eu podia fazer isso? Eu não podia nem chupar um picolé porque o dinheiro era só para a passagem (Dona Ednéia, dezembro de 2008).

As mulheres costumam viajar sozinhas, com amigas, familiares ou parceiros. Muitas delas são viúvas ou separadas e vivem o processo de esfacelamento das relações familiares envolvendo perdas de entes queridos, casamentos que não deram certo ou filhos que saíram de casa para construir família. Nesse sentido, as excursões servem como fonte de ampliação das redes sociais, na medida em que promovem e fortalecem vínculos construídos no decorrer dos trajetos. “Você encontra muito viúvas. Quase a mesma estória: nunca viajei porque meu marido não queria, porque era doente, porque meu marido não gostava. Você encontra vinte viúvas num ônibus de quarenta pessoas” (Cora, setembro de 2008).

A necessidade feminina em se distanciar do universo cotidiano e doméstico representou a principal motivação evidenciada durante as entrevistas.

Meu objetivo é isso. Sair da rotina. [...] A gente faz uma higiene mental. Sair da cozinha. Neste dia a gente se sente uma rainha. Neste tempo, assim, passeando, eu me sinto uma rainha. Por que? Porque a gente come... não fui pra beira do forno, não lavei prato. Não tomei conta de casa. Por isso, eu quero passear para me sentir uma rainha (Dona Ednéia, dezembro de 2008).

Eu acho que é porque são mais sofridas, ocupadas ou quer fugir da rotina do dia-a-dia, para se libertar um pouco. Pelo menos elas deixam de ser doméstica para ter alguns dias de rainha (Walter, janeiro de 2009).

Os homens, em menor número, viajam normalmente com suas companheiras. Mas, sejam sozinhos ou acompanhados, quase não são vistos nas excursões. Para Walter, 55 anos, que sempre viaja com a esposa e as irmãs, os homens não têm o hábito de viajar, pois preferem outras formas de diversão. “Tem gente que não gosta de sair com a esposa, com o filho. Prefere tá numa barraca bebendo com os amigos”, explica ele.

Eu acho que o homem tem mais receio de ir sozinho. [...] Eles vêm acompanhados, porque a mulher está trazendo, mas sozinhos eles não viajam. Homem não viaja sozinho, é muito difícil. Eles viajam acompanhados (Mariete, dezembro de 2009).

Rapaz, eu juro a você que eu queria entender. Porque através dessas viagens, se o cara tá sozinho, tá solteiro, é divorciado, é separado, é viúvo, sei lá...ele iria ter opções demais nas viagens, né? Porque o que tem de mulher de tudo quanto é jeito [nas viagens]. Tem gorda, magra, alta, baixa, loira, branca, com dinheiro, sem dinheiro, velha, nova, careta, avançada. Tem de todo o tipo. Seria até uma maneira deles buscarem uma companhia ou curtirem um momento também. Porque do mesmo jeito que os homens querem curtir um momento, a gente também quer curtir um momento (Fábria, outubro de 2008).

As excursões turísticas são formadas, em grande parte, por pessoas que já possuem vínculos de amizade construídos no bairro, nas instituições de ensino ou nos ambientes de trabalho. Os integrantes são classificados pelos fretantes como antigos e novatos, categorias êmicas que indicam a relação indivíduo-grupo. Tais denominações aproximam-se da categorização de Nobert Elias quando trata dos estabelecidos e *outsiders*. Os antigos atuam como os estabelecidos, ou seja, aqueles que compartilham uma identificação coletiva proveniente do compartilhamento de normas e códigos de conduta do grupo. Este vínculo resulta da antiguidade de associação entre seus membros, promovendo um grau de coesão interna. Já os novatos, os *outsiders* são os recém-chegados, os estranhos ao grupo, sendo, portanto, desconhecedores das normas e valores compartilhados pelos estabelecidos. Mas conforme Elias (2000), as relações de poder travadas entre estabelecidos e *outsiders* envolvem estigmatização,

exclusão, hostilidade e repulsa, algo não observado no transcorrer das viagens vivenciadas.

A aprendizagem sociocultural

Além de promover o lazer e o contato social, as excursões servem como meio de acesso a ambientes e serviços que não fazem parte do dia-a-dia de muitos de seus integrantes. Por isso, promove um processo de aprendizagem que contribui para o capital social e cultural, na medida em que desencadeia uma série de situações inatas ao turismo, envolvendo pessoas, lugares e serviços. “Conheço outras pessoas, conheço outras culturas, conheço outros níveis assim... sociais. O ser humano tem que sair daquela rotina. Você viajando você conhece pessoas, culturas, costumes, regras, tradições, folclores”, explica Dona Eva, 70 anos.

Os fretantes (organizadores das viagens) também contribuem para tal aprendizagem, pois ajudam seus convidados a se adaptarem e procederem de acordo com cada situação, conforme relata Irma e Marluce:

As vantagens é que você também conhece os lugares, você está renovando as amizades, você está tendo o poder de dar conhecimento ao ser humano. Se ele não estiver preparado, você reeduca. Turismo é reeducação, como se comportar. As pessoas que viajam pela primeira vez ficam ‘com dedo’, achando que não podem estar ali porque têm advogados, engenheiros, arquitetos. No entanto está todo mundo aqui neste mesmo pacote. E todo mundo tem o mesmo comportamento. [...] É vendo e aprendendo, né? Então vamos copiando o que não sabemos. No caso eu copiei (Irma, novembro de 2008).

Eu digo ao meu turista: gente, olha, o *city tour*....porque o turista está batendo papo e o guia lá. Aí eu faço: licença gente. Olha, por favor, eu quero um minuto da atenção de vocês. O *city tour* é riqueza, é conhecimento. É pago gente. Vocês estão pagando. Esse *city tour* aqui não fui eu que paguei. Foram vocês. Saiu do bolso de vocês. Então presta atenção um pouquinho. É só meia hora, uma horinha. Tem tanta coisa bonita pra vocês aprenderem, pra vocês verem. Aí o passageiro vai e se conscientiza. Por que? Porque eles estão acostumados a ir de bolo. Chega, olha o *Beach Park*, olha a praia de Iracema, olha o mercado. E eles estão ali batendo papo, nem estão ligando. Quando chega com a gente, com tudo certinho mesmo sem ser agência, aí quer bater papo. Eu pego o microfone e brigo. Delicadamente eu brigo mesmo. [Digo]: gente, turismo é cultura. Eu sei que vocês são cultos, mas, vamos conhecer a cidade do colega. É isso que eu acho (Marluce, outubro de 2008)

A cada excursão novos hábitos e conhecimentos são incorporados pelos convidados que paulatinamente vão se familiarizando com outros contextos e situações.

Na primeira viagem eu não sabia a roupa que levava. Não tinha muita orientação [sobre] a hora de acordar. Aprendi esse ano. No dia 15 de novembro, quando a gente foi pra João Pessoa, tinham lá de outra excursão pessoas até do Rio de Janeiro. Eu tava botando meu bronzeador no braço, aí a outra moça disse assim: bota na costinha da mão e bota assim na maçã do rosto que é onde queima mais. Então a gente vai aprendendo coisas. [...] E coisas que aconteceram na viagem eu falei na faculdade e tirei nota boa. Foi aproveitado (Dona Ednéia, dezembro de 2008).

A estada em um hotel, por exemplo, promove o contato com espaços de lazer, serviços, alimentos e hábitos distintos do que se tem em casa. Por isso, apresenta-se como um dos serviços mais valorizados pelos excursionistas, causando preocupação entre os fretantes que buscam opções compatíveis com cada grupo. Dona Edilma conta um episódio que evidencia o papel dos meios de hospedagem nas viagens:

O hotel de Fortaleza é na beira mar. Ali na praia de Iracema. E o hotel é chique. Quando eu fui chegando à primeira vez, eu chega fiquei com vergonha... o povo quando olhou e viu aquele hotel disse: êita, será que um dia Dona Edilma vai trazer a gente pra um hotel desse? E eu só reparando... Quem já foi e que vai de novo [pergunta]: é aquele hotel? Aí eu digo: é aquele hotel (Dona Edilma, janeiro de 2009).

A qualidade dos meios de hospedagem atrai ou repele os novos participantes, tornando-se um dos fatores determinantes na escolha das excursões e permanência com os fretantes, como explicou Dona Laura, amiga de Dona Edilma. “Edilma procura os melhores hotéis. Porque tem esse pessoal que faz viagem às vezes que só leva pra hotel fraco, muito fraco”. E Dona Edilma completa: “Seu Lourenço mesmo, só leva pra cada lixo...uns hotéis fracos. Eu tirei um bocado de passageiro dele que só viaja comigo agora por conta de hotel”.

Ter contato com a culinária local e outros repertórios gastronômicos representa um importante fator de aprendizagem sociocultural. O acesso a restaurantes e espaços de comensalidade são atividades bastante valorizadas pelos excursionistas. Dona Ednéia, por exemplo, relatou-me que só passou a ter o hábito de frequentar restaurantes após começar a viajar. A gastronomia serve também como meio de interação com a cultura visitada, como conta Fábia:

Ainda por cima é cultural. Você conhece os costumes. Você conhece a maneira das pessoas viverem, comerem. Quando eu viajo, o que você me der para eu comer eu como. Já comi jacaré, cobra, tatu, veado. Eu gosto pra conhecer. Eu posso não repetir, né? [...] Eu gosto pra conhecer a cultura e a culinária dos locais (Fábia, outubro de 2008).

As iguarias locais são frequentemente adquiridas para serem presenteadas no retorno da viagem, por isso, as feiras, mercados públicos e centros de turismo são paradas obrigatórias durante os percursos. Nos trajetos os organizadores costumam levar os excursionistas em locais com opções gastronômicas compatíveis com as necessidades e condições financeiras do grupo. Tais cuidados se concretizam no serviço de bordo, nas refeições feitas nos meios de hospedagem e na escolha dos restaurantes nos locais visitados.

Em dezembro de 2008 participei da viagem de Marluce, Mariete e Maria Cristina para Natal, que ocorreu durante o período natalino quando a cidade também comemora o seu aniversário. A excursão foi chamada de “Natal em Natal”, pois saímos no dia 23 e retornamos no dia 25 de dezembro. Para isso, as fretantes organizaram a ceia no hotel onde estávamos hospedados. Em conversas informais com diversas integrantes do grupo, percebi a satisfação do público feminino pelo distanciamento das obrigações do lar neste período. Muitas delas estavam viajando justamente para vivenciar uma noite de Natal com o conforto de uma estada em um hotel sem ter de se preocupar com o preparo da ceia.

O acesso a cidades, atrativos turísticos, espaços naturais e histórico-culturais também representa outro fator que contribui para a aquisição de capital social e cultural. Os roteiros planejados pelos provedores seguem em grande medida os itinerários utilizados pelas agências de viagem e turismo. Por isso, lugares que fazem parte do imaginário de muitos dos participantes passam a ser conhecidos durante as excursões. Ao relatar-me um dos roteiros promovidos pelas amigas, Mariete declarou: “Vai ter Salvador com Aracaju e Costa do Sauípe. Conhece? É um luxo. O almoço nosso vai ser na Costa de Sauípe, só tem artista, amiga. Nem parece que a gente está no Brasil. É muito bonito”.

A presença do guia em muitas das viagens constitui mais um modo de acesso a informações e curiosidades da localidade visitada, como conta a excursionista Elomar, 59 anos:

Porque ele contrata guia quando é um lugar mais distante. Por exemplo, quando a gente vai pra Fortaleza, Paulo Afonso, sempre tem um guia para explicar tudo. E a gente aprende, aprende muita coisa. Mesmo assim nesta brincadeira a gente aprende, a gente conhece. [...] Eu, quando era criança que estudava, tinha um livro com uma fotografia em preto em branco aqui e acolá, e o resto era letra. Eu abria meu livro e via uma fotografia desse tamanhinho das dunas de Natal, e muitas vezes eu ficava olhando e achava aquilo tão distante, acha que nunca ia ver (Elomar, setembro de 2008).

Outro aspecto importante é o uso de distintas formas de transportes capazes de promover novas experiências de viagem. É o caso do avião, do navio, das escunas ou mesmo de barcos que muitas vezes são utilizados como meio de deslocamento ou atrativo turístico. Alguns fretantes, como Marluce, fazem acordo com operadoras para comercializar cruzeiros pela costa nordestina, estimulando a curiosidade e vontade de seus excursionistas. Dona Ednéia, por exemplo, já planeja com uma amiga a viagem de navio, como conta:

Por sinal, essa amiga minha que eu conheci nesses passeios marcou comigo pra gente fazer um passeio de navio. Uma pessoa que eu já viajei com ela três vezes disse que o filho dela já viajou de navio e foi muito bom. E ela quer que eu vá com ela (Dona Ednéia, dezembro de 2008).

Já Dona Zezinha, de 75 anos, não se esquece da emoção que sentiu quando andou de avião pela primeira vez:

Andei de avião de madrugada, olhando assim pela janela...quando vi as nuvens. Ai que coisa linda, nunca esqueci aquela madrugada. Lindo, lindo, lindo! A gente passando por dentro das nuvens...parecendo umas espumas de sabão. Adorei (janeiro de 2009).

Durante a entrevista, a interlocutora relatou que seu sonho é andar de helicóptero.

O ônibus

O ônibus constitui o principal contexto de interação social durante os trajetos, pois representa um dos poucos espaços que congrega todo grupo. É no interior do veículo que os participantes conversam, trocam confidências, fofocam, brincam, fazem festas, dão avisos, rezam, trocam presentes e alimentos. Este é, portanto, o ambiente que

[...] se insinua toda a inventividade dos ‘jogos de linguagem’, através de uma encenação de conflitos e de interesses assinalados a meia-palavra: artimanhas, desvios semânticos, quiproquós, efeitos sonoros, palavras inventadas, palavras deformadas (GIARD, 1996, p. 338).

Nas excursões, os veículos partem inicialmente da casa dos organizadores levando os familiares e alguns moradores do bairro e segue em direção a pontos estratégicos da cidade, onde outros excursionistas aguardam. Tais paradas ocorrem em praças públicas, paradas de ônibus, avenidas de grande fluxo, ruas de bairros e estabelecimentos comerciais.

As boas vindas são dadas pelos fretantes assim que o grupo já se encontra devidamente acomodado. É neste momento que os avisos são transmitidos e as orientações sobre o tempo de deslocamento, horários, passeios e atividades a serem desenvolvidas são repassados.

As orações ocorrem em seguida, sendo feitas em conjunto com os demais integrantes. Este é um momento em que todos pedem proteção para a viagem, como sempre faz a fretante Marluce: “Que Jesus e a Virgem Maria nos acompanhe, nos leve e nos traga. Depois, todos juntos vamos fazer aquela oração bem forte, bem firme em agradecimento. [...] Uma salva de palmas para Jesus”.

Além das orações, alguns grupos também cantam músicas religiosas:

Senhor põe teus anjos na estrada, senhor põe teus anjos na estrada. Com a espada desembainhada, senhor põe teus anjos na estrada. Não deixe que o inimigo escarneça e zombe de nós. Cobre, Senhor, com Teu sangue, Senhor põe teus anjos na estrada (grupo de Dona Celeste durante a excursão para Salvador, janeiro de 2009).

As amigas Marluce, Mariete e Maria Cristina costumam distribuir panfletos com a Oração da Boa Viagem para que todos possam acompanhar e rezar juntos:

Oh! Deus, te agradecemos pela oportunidade de viajar. cremos em tua onipresença porque és luz que nos orienta todos os destinos pelas estradas da vida. Por isso pedimos segurança durante o percurso. Guia todos os passageiros e nos protege. E em alguma emergência preserve as nossas vidas senhor, para que possamos atingir nossas metas com alegria e tranquilidade. Enfim, permita-nos fazer uma boa viagem. Amém (Oração da Boa Viagem, dezembro de 2008).

O serviço de bordo é ofertado logo após as orações. O repertório é composto de bolos, salgadinhos, sanduíches, bombons, pipoca, água, sucos e refrigerante comprados no comércio do bairro ou preparados na residência dos organizadores (Figura 1).

Figura 1 – Serviço de bordo da excursão “Natal em Natal”, dezembro de 2008



Fonte: Acervo da autora.

A alimentação também possibilita muitas das comemorações e festividades vivenciadas no decorrer dos deslocamentos, pois como relembra Hernández e Arnáiz (2005, p. 215), “as práticas alimentares são primordiais no estabelecimento e manutenção da sociabilidade humana, no intercâmbio pessoal e reciprocidade”. Em alguns grupos, os integrantes levam comidas de casa para compartilharem com os demais participantes e, dependendo do destino, há também a compra de alimentos para serem consumidos no decorrer da viagem.

Boa parte da interação entre os integrantes começa com a conversa, que promove um processo de conhecimento mútuo. Recordo-me da frase que ouvi durante a excursão a Taquaritinga do Norte-PE quando em meio aos diálogos paralelos uma integrante exclamou: “Só em a gente se reunir e conversar, é tão bom né?”. Como declara Onfray (2009, p. 36), “[...] a cabine de voo, o convés, o vagão e o assento são habitáculos que oferecem ocasiões de proximidade ou mesmo de promiscuidade, que forçam ao relacionamento ou obrigam à conversação”.

Conforme esclarece Simmel (2006), a conversa sociável reflete apenas a busca da interação no momento em que acontece, não havendo finalidade para além do instante vivido. Trata-se de um processo de comunicação do qual o que mais importa não é o

conteúdo, mas a possibilidade de socializar-se e sentir-se parte do grupo. Ela se apresenta como uma arte que possui suas próprias leis, determinações e éticas, refletindo puramente a necessidade de sociação. “O fato de que esse conteúdo seja dito ou ouvido não é um fim em si mesmo, e sim um puro meio para a vivacidade, para a compreensão mútua e para a consciência comum do círculo social” (SIMMEL, 2006, p. 77).

As muitas horas compartilhadas no interior do veículo transformam tal ambiente em espaço lúdico, de criatividade e diversão. Na excursão a Aracaju, em janeiro de 2009, o ônibus foi dividido pelos participantes em lado A e lado B. O primeiro representava a primeira parte do ônibus, onde estavam situados os casais e os passageiros idosos. Já o lado B era constituído pela turma da festa e das brincadeiras, localizadas no final do ônibus.

Carmem, passageira do lado B, trouxe sacos de pipoca, salgadinhos, amendoins e chicletes, que se transformaram na sensação da viagem. Grande parte dessas guloseimas custava R\$ 0,70 centavos e era consumido no interior do veículo. Quem cuidava da barraca era Rose, uma das principais representantes do lado B, que pegava os produtos, recebia o dinheiro e fazia a contabilidade.

No terceiro dia de excursão fomos visitar alguns atrativos turísticos sob a batuta de Seu Alves, um guia de turismo de seus 65 anos, que tinha um vasto conhecimento político, histórico e econômico sobre a cidade. O problema é que grande parte do conteúdo repassado pelo profissional era pouco atraente ao grupo, causando aborrecimentos, sobretudo, aos integrantes do lado B.

Seu Alves falava sem parar enquanto a bagunça aumentava no final do ônibus. O lado B fazia barulho para desconcentrá-lo, cantando e produzindo refrãos de despedida para ele. O guia vangloriava-se por ter produzido a folheteria entregue ao grupo, composta por panfletos sobre atrativos turísticos que mesclavam linguagem formal e coloquial. Mas ninguém ligava para o material. Por vezes, Seu Alves tentava entrar na brincadeira, mas quase sempre levava a pior, pois lhe faltava criatividade, sagacidade e jogo de cintura. Sua presença era bem-vinda apenas quando havia a necessidade de orientar o motorista nos percursos pela cidade. De resto, seu conhecimento pouco valia para o lado B.

Figura 2 – O lado B na excursão de Aracaju-SE



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – A líder do lado B na excursão de Aracaju-SE



Fonte: Acervo da autora.

Nas excursões turísticas o tempo de permanência no ônibus é maior que as demais viagens. Por isso, os organizadores costumam promover atividades recreativas que aproximam os participantes e humanizam a longa permanência no interior do veículo (Figuras 03 e 04). Confirmam, portanto, a perspectiva de Onfray (2009, p. 14), de que

[...] viajar supõe, portanto, recusar o emprego do tempo laborioso da civilização em proveito do lazer inventivo e alegre. A arte da viagem induz uma ética lúdica,

uma declaração de guerra ao espaço quadriculado e à cronometragem da existência.

Dona Edilma costuma promover o concurso do rei e da rainha da viagem, bem como a miss e o mister simpatia. No início de cada percurso, a organizadora distribui um pedaço de papel para que todos possam votar nos candidatos. Mas caso não concorde com os eleitos faz questão de alterar o resultado, decidindo ela mesma quem ficará com os títulos.

Primeiro eu faço a eleição. Eu tenho coroa, eu tenho a capa, eu ainda dou um brinde a quem ganhar. É a miss simpatia, o mister e a rainha da viagem. Agora tem o seguinte...é sempre as pessoas que o povo vota. Eu dou o papelzinho na vinda e a pessoa vota. Mas se for uma pessoa que eu achar que não deve ganhar não ganha não. Jamais Sônia será a rainha de uma viagem minha. Jamais Celma será a miss simpatia de uma viagem minha. Jamais. Ela é cheia de direito, tudo ela reclama e eu ainda vou eleger a rainha da minha viagem? (Dona Edilma, janeiro de 2009).

Walter já ganhou dez vezes o prêmio de *mister simpatia* e esclarece a razão do seu sucesso:

É que *mister simpatia* é simplesmente a pessoa que mais desenrolou, foi mais popular com a turma, procurou agradar mais, procurou desenrolar as perguntas de algum passageiro. Eu não conhecia ninguém, mas quando alguém me perguntava eu me interessava em perguntar a Dona Edilma o que era isso, para onde é que nós iríamos no dia seguinte. E aí eu transmitia ao passageiro (Walter, janeiro de 2009).

Hoje Walter prefere não mais concorrer, optando por ajudar a organizadora antes e durante a viagem. Ele paulatinamente foi se transformando em braço direito da fretante, conforme explica: “Ela me traz gratuitamente porque eu chamo bingo, dou informação, procuro onde tem a melhor brincadeira. Tudo que eu puder fazer para agradar os passageiros dela eu faço” (Walter).

O amigo secreto é outra modalidade bastante presente nas excursões, feito por quase todos os grupos pesquisados. Alguns aproveitam para fazer uma versão inversa da atividade, que é o inimigo secreto, para apimentar ainda mais a brincadeira.

[...] tem uma brincadeira que eu boto todos os brindes na mesa e boto todo mundo sentado. Cada um tira um número: de um à cinquenta. O primeiro não pode trocar. O segundo é que pode tirar o do primeiro. Aí pode dizer que não quer o que tirou. Aí é muita briga. Tem gente que esconde. Tem gente que diz que quer a camisa de fulano... (Dona Edilma, janeiro de 2009).

Dona Celeste gosta de fazer bingo:

Eu compro..., eu chego na cidade, eu compro assim umas lembrancinhas de R\$ 3,00, de R\$ 4,00 pra organizar o bingo pra dar aquela animaçãozinha. A gente pega aquelas cartelas e distribui dentro do ônibus, pega aqueles palitos de dente. O ônibus está andando, a gente tá fazendo um bingozinho...Vai começar o bingo, aí começa, vai chamando, tudinho. Aí depois a gente confere, devargazinho...Entrega aquele prêmio. Quando eu não faço bingo eu faço sorteio das cadeiras, tá entendendo? Eu só não boto as minhas cadeiras, [porque] eu não gosto. Mas do resto do grupo eu boto. Eu balanço a sacolinha pra o pessoal tirar. Quem foi a cadeira 30? Aí a gente dá uma toalha de banho, duas toalhas de prato. Assim pra animar. Porque o povo quer é animação, né? (Dona Celeste, setembro de 2008).

Já o grupo de Marluce, Mariete e Maria Cristina costuma fazer a brincadeira do anjo, logo no início do percurso, como forma de estímulo a aproximação entre os integrantes, conforme explica Marluce:

Vamos dizer que eu pegue Vavá. Então eu sou a protetora de Vavá. [...] Eu vou tomar conta de Vavá sem ela saber. O interessante da brincadeira é isso. Por exemplo, no café da manhã, se eu tiver a oportunidade de dar uma rosa eu mando [...]. Agora eu mando outra pessoa entregar. Entendeu como é a brincadeira? Eu não vou mais entregar, porque se eu for entregar ela vai saber que eu sou o anjo dela. É o anjo protetor secreto. [...] Você pode mandar mensagem para seu anjo... Eu vou colocar um saquinho aqui, aí todo mundo quando chegar deixa sua mensagem aqui. E você escolhe o nome fictício. Por exemplo, eu estou fazendo uma comparação. Minha protegida é Vavá. Então meu nome vai ser 'anjo sem asa'. Então, todo o dia o 'anjo sem asa' vai deixar uma mensagem aqui para Vavá. E Vavá vai estar esperando o anjo dela. Entendeu como é a jogada? Vocês podem deixar um recado. Vocês podem fazer uma gentileza na hora do café. Na hora do almoço. É o amigo secreto que vira anjo (Marluce, dezembro de 2008).

No início da excursão a Natal, Marluce distribuiu envelopes de cartolina para que todos pudessem escrever o nome. Estes foram colocados em uma sacola para logo depois serem redistribuídos entre os participantes. Cada um sorteou a pessoa que seria protegida e cuidada no decorrer do percurso.

Duas vezes por dia a fretante lia as mensagens dos anjos e entregava para seus respectivos protegidos. Os recados eram carinhosos e/ou engraçados, escritos em guardanapos de restaurantes e lanchonetes utilizados no trajeto. Havia anjos atuantes e ausentes. Durante o percurso, a brincadeira promovia um sistema de dádivas entre os integrantes, na medida em que criava a obrigação de observar e cuidar do companheiro através de gentilezas, recados e presentes.

O quarto de hotel

O quarto de hotel constitui o espaço em que a alteridade é experimentada de modo mais latente durante a viagem. É neste ambiente onde as diferenças entre os indivíduos são vivenciadas de maneira mais densa, tornando-se fonte de aproximações ou distanciamentos. Por isso, os fretantes costumam organizá-lo conforme o tipo de vínculo existente entre os integrantes, considerando as relações de parentesco, de vizinhança e/ou amizade. Para os que não possuem tais vínculos, são levados em consideração aspectos como gênero, idade, estilo de vida e temperamento de cada um. É uma tática usada pelos organizadores para minimizar os conflitos que por ventura possam surgir.

Muitas vezes, a proximidade entre as pessoas é tão intensa que as relações de parentesco e de gênero são desconsideradas. Foi o que aconteceu na excursão de Dona Celeste para Salvador, quando a fretante colocou os poucos homens existentes no grupo em quartos compartilhados com mulheres, justificando que não tinha problemas porque eram conhecidos. Ela mesma dividiu seu quarto com mais quatro pessoas, ficando seu marido, sua neta e mais duas integrantes da excursão.

Após um dia de passeios e diversão, as conversas no quarto de hotel costumavam envolver múltiplos temas. No contexto feminino, os assuntos mais frequentes versavam sobre relacionamentos amorosos, família, saúde, religião, estética, alimentação, moda e beleza. Para Botton (2003), o quarto de hotel possibilita o desprendimento da realidade cotidiana pela própria dinâmica que o espaço impõe:

Podemos refletir sobre nossas vidas a partir de um patamar que não teríamos alcançado no meio dos afazeres diários – com o sutil auxílio, para isso, do mundo pouco familiar ao nosso redor: os pequenos sabonetes embalados à beira da pia, a galeria de garrafinhas em miniatura no frigobar, o cardápio do serviço de copa, com suas promessas de refeições a qualquer hora da noite, e a vista para uma cidade desconhecida em silenciosa atividade vinte e cinco andares abaixo de nós (BOTTON, 2003, p. 68).

O quarto de hotel apresenta-se como um ambiente social onde os hábitos domésticos podem tornar-se fonte de amizades ou conflitos. São pequenos detalhes que fazem a diferença no compartilhamento deste espaço, tais como: o horário de dormir ou levantar, o uso do ar-condicionado, a luz acesa, o tempo gasto no banho, o barulho, entre tantos outros aspectos. Essa realidade pode ser observada no relato de Dona Edilma:

As duas que estão no quarto com Sônia disse a mim: outra vez não ficaremos no quarto com Sônia. Porque Sônia não deixa ninguém dormir, ela liga a televisão muito alto e vira para o lado dela. E de madrugada desliga o ar-condicionado. Eu me acordei suada e fui lá e liguei. Ela dá um tempo e desliga de novo. Eu tenho uma passageira, Josefa, que ninguém quer ficar com ela também, porque ela anda nua dentro do quarto. Pode ter criança, adulto, quem for. Se baixa nua. Ai ninguém quer ficar com Josefa (Dona Edilma, janeiro de 2009).

A convivência no quarto de hotel remete ao sentido de simetria entre os indivíduos. Como defende Simmel (2006), cada envolvido precisa retirar aquilo que lhe é essencialmente material, íntimo e pessoal para promover um processo relacional homogêneo, do qual cada participante precisa esforçar-se para estar equitativamente próximo ao outro. Quando há a quebra da interação simétrica, os conflitos tendem a aparecer.

Trata-se de um ambiente em que as qualidades pessoais são determinantes. Entretanto, conforme Simmel (2006), num processo de sociabilidade ao mesmo tempo em que há uma ênfase na personalidade tem-se um controle sobre ela, justamente pela impossibilidade que o individual tem em fluir de forma autônoma. “Quando os interesses reais, em cooperação ou colisão, determinam a forma social, eles mesmos já cuidam para que o indivíduo não apresente sua especificidade e singularidade de modo tão ilimitado” (SIMMEL, 2006, p. 66), visto que na personalidade que é levada à sociabilidade devem ser excluídos os elementos de caráter objetivo e os de âmbito íntimo e pessoal.

Na sociabilidade não entram o que as personalidades possuem em termos de significações objetivas, significações que têm seu centro fora do círculo de ação; riqueza, posição social, erudição, fama, capacidades excepcionais, eméritos individuais não desempenham qualquer papel na sociabilidade (SIMMEL, 2006, p. 67).

Lembro-me que durante a excursão à Natal passei por maus bocados com minha companheira de viagem. Era uma senhora de 55 anos, casada, funcionária pública, de poucas palavras e temperamento difícil. Nossa convivência foi permeada por momentos cheios de negociações e conflitos. Durante os quatro dias de excursão, precisei aprender a conviver com a desconfiança e o mau-humor da interlocutora que estava sempre disposta a controlar-me, interrogando e criticando meus hábitos. Suas observações permeavam desde o horário em que eu despertava, passando pelo tempo do banho e desaguando nos meus hábitos alimentares. Ao final da viagem tive a sensação de ter sido bem mais investigada do que pude investigar, já que todas as minhas atitudes não deixaram de passar pelo seu crivo e análise.

Considerações finais

Diante do exposto, compreendemos que neste sistema popular de viagem, a experiência turística apresenta-se como uma forma lúdica de sociação que origina do distanciamento dos indivíduos do ambiente vivido em direção a lugares desconhecidos. Para os que dela fazem parte, tal prática reveste-se de “[...] um papel simbólico que preenche suas vidas e lhes fornece um significado que o racionalismo superficial busca somente nos conteúdos concretos” (SIMMEL, 2006, p. 65).

Os deslocamentos turísticos são vivenciados como experiências inscritas numa lógica interativa do qual cada componente tem a possibilidade de participar ativamente das atividades no trajeto. Trata-se do que Zaoual (2009) chamou de “turismo situado”, ou seja, uma forma de turismo de proximidade, vivencial e relacional, que reflete valores, normas e modos de vida dos atores sociais envolvidos. É resultado das necessidades humanas de convívio, diálogo e trocas materiais e simbólicas geradoras de experiências coletivas.

Por isso, concordamos com Santos (2005) de que tais deslocamentos são capazes de evidenciar estilos de vida, habitus de classe, formas de sociabilidade, trocas econômicas e práticas de consumo, tornando-se um importante campo para se pensar e analisar a sociedade.

Referências

- BOTTON, A. **A arte de viajar**. Rio de Janeiro, Rocco, 2003.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. I. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GIARD, L. Cozinhar. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. (Org.). **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 211-332.

GINER, J. C. **La amistad**: perspectiva antropológica. Barcelona: Icaria Editorial, 1995.

HERNÁNDEZ, J.C.; ARNÁIZ, M.G. **Alimentación y cultura**: perspectivas antropológicas. Barcelona: Ariel, 2005.

NERY, P. R. A. **Viagem, passeio, turismo**: estudo comparado do deslocamento como valor. 1998. 242f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

ONFRAY, M. **Teoria da viagem**: poética da geografia. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SANTOS, R. J. dos. Antropologia, sociologia e estudos do Turismo: contribuições para um diálogo interdisciplinar. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 23-46, 2005.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ZAOUAL, H. Do turismo de massa ao turismo situado: quais as transições? In: BARTHOLLO, R.; SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Org.). **Turismo de Base Comunitária**: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 55-75.

As políticas públicas de ações afirmativas e o processo de formação acadêmica do negro no Brasil

Gilvan Pereira da Silva Santos*
Leonardo Lacerda Campos**

Introdução

O presente artigo tem por objetivo compreender o movimento das políticas públicas de ações afirmativas no tocante à permanência do negro na Universidade Pública. A metodologia sustenta-se em referencial teórico, desenvolvida com revisão integrativa de literatura. Buscamos nas plataformas da Capes, no Banco de Tese e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas, bem como da Universidade Federal da Bahia, dissertações e teses, a exemplo, o estudo desenvolvido por Reis (2009) que versa acerca da temática aqui proposta. Partindo da análise de algumas teses e dissertações, estabelecemos o diálogo entre Leonardo Lacerda Campos, com o estudo sobre Políticas Públicas de Ações Afirmativas: Um Estudo da Implementação da Lei 10.639/2003 e suas implicações nas redes municipais de ensino de Porto Seguro e Vitória da Conquista, ambas na Bahia, como também o estudo da Nilma Lino Gomes, sobre o Movimento Negro e Educação: ressignificando e Politizando a Raça. Os autores trabalham com políticas de ações afirmativas para pensar como essas políticas foram estruturadas ao longo da história, a partir de um processo de escravização como um marcador social do ser negro de uma abolição malsucedida. Campos (2018) destaca que diante da abolição malsucedida houve a marginalização e subserviência da maioria da população afro-brasileira.

* Graduado em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Nordeste - STBNE (2012). Graduado em Teologia Pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (2015) Pós-Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Pós-Graduado em Educação e Diversidade Étnico Cultural - pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

E-mail: p.gilvan@hotmail.com

** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Mestre pelo mesmo programa. Pesquisador do GPPES e do DIS/ UNICAMP. Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Docente da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - FNSL. Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro - BA.

E-mail: leo.lacerda.campos@gmail.com

Constatamos que ao longo da história, sobretudo no período que compreende o pós-abolição, o Estado não produziu políticas para inclusão do negro na sociedade brasileira, bem como sua profissionalização para as exigências do mercado de trabalho. Ficando ainda, barreiras enfrentadas pelo negro nos ambientes social e educacional, os quais não são iniciais, mas robusto e alicerçado ao longo do processo histórico de escravização e colonização do negro/a no Brasil, o que deixou sequelas nefastas no processo de formação educacional.

Compreende-se que, como parte integrante das políticas de ações afirmativas, é de fundamental importância observarmos não só o acesso do negro às universidades, mas principalmente a sua permanência, levando em consideração os desafios da desigualdade econômica para se manter nesses espaços de poder, uma vez que os indicadores de renda financeira apresentam uma discrepância econômica entre a população negra e branca no Brasil.

Nesse sentido, de acordo com pesquisas realizadas em 2018 e publicadas em 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o rendimento médio domiciliar per capita da população branca é de R\$ 1.846,00 (mil oitocentos e quarenta e seis reais), ou seja, duas vezes maior do que o da população preta ou parda que é de R\$934,00 (novecentos e trinta e quatro reais). O IBGE de 2018 apresentou ainda que a proporção de pretos ou pardos com rendimentos inferiores à linha da pobreza, sugerido pelo Banco Mundial, é mais que o dobro da proporção de brancos. Na linha de US\$ 5,50 diários, a taxa de pobreza era 15,4% para brancos e 32,9% para pretos ou pardos. Já na linha de extrema pobreza, enquanto 3,6% das pessoas brancas tinham rendimentos inferiores a US\$ 1,90 diários, 8,8% da população preta ou parda estava abaixo dessa linha.

Esses dados evidenciam e denunciam o quão é discrepante a distribuição de renda no Brasil, fator a ser considerado no processo de formação educacional do negro/a em nosso país.

O Movimento Negro e a politização do racismo no Brasil

Ao tratar do Movimento Negro, devemos levar em consideração as inúmeras conquistas do seu lugar de existência, sobretudo trazendo à tona denúncias racistas e cobrando políticas públicas que venham contribuir no combate ao racismo, na promoção da igualdade racial, na defesa pelos direitos humanos. Além disso, a defesa pela garantia de preservação da identidade e da cultura africana e afro-brasileira, o acesso e a permanência na educação básica e ensino superior, o revisionismo histórico nos currículos a fim de garantir uma história dos povos africanos, afro-brasileiros em

uma perspectiva de desconstrução de estereótipos produzidos historicamente, nos quais a população afro-brasileira aparece em condições de subserviência, ocupando sempre as margens da sociedade.

Por meio desses elementos produzidos e reproduzidos ao longo do tempo, foram construídos olhares e ações negativas e desumanas sobre o ser negro na sociedade brasileira. Os Movimentos Negros buscam de todas as formas estabelecerem um giro epistemológico capaz de reverter séculos de opressão. Nessa mesma direção, Nilma Gomes (2018, p. 119) destaca que “O Movimento Negro, na construção dos seus saberes, denuncia que a escravidão, as teorias raciais, a colonização dos países africanos, os sofrimentos e a opressão trazidos por estes processos foram alternativas que poderiam ter sido evitadas no passado”. Por todas as ações desenvolvidas pelo Movimento Negro, Gomes (2018, p. 16-17) faz a seguinte reflexão:

[...] os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade [...] Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

Nessa mesma direção dos Movimentos Negros e suas ações e dimensões, Petrônio Domingues (2007), afirma que o Movimento Negro não é um rótulo institucional e sim um movimento com empreendimento de resistência e luta a favor da população negra. Nesse contexto, destacamos o pensamento de Ana Célia da Silva (2011, p. 116) que define como Movimento Negro:

Todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela liberdade do negro, desenvolvendo estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade.

Percebe-se que o Movimento Negro estabeleceu um pensamento comum que se transformou em ações coletivas em torno do enfrentamento do racismo e da desigualdade na sociedade brasileira. Nilma Lino Gomes (2017, p. 14), ao falar da sua trajetória enquanto mulher negra, professora e pesquisadora, afirma que o “Movimento Negro é educador”, além de produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil.

Colocar o tema do racismo e seus desdobramentos em discussão entre as políticas públicas é propor o debate de uma temática importante para sociedade e que tem efeitos consideráveis para população negra no Brasil. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) amplia tal discussão afirmando o quão é importante trazer o debate sobre o racismo para a cena pública, bem como indagar as políticas públicas e seu compromisso com o enfrentamento e superação das desigualdades raciais.

Nesse contexto, é perceptível que a politização do racismo evidencia o assunto em diversas camadas da sociedade, bem como nas esferas institucionais do Governo Federal, Legislativo, Executivo e Judiciário que, por sua vez, devem amparar seus argumentos nos movimentos sociais que militam no enfrentamento do racismo, levando-o para um cenário diverso, dando notoriedade ao assunto.

Para, além disso, é no espaço educacional formal e informal que deve haver o diálogo sobre o enfrentamento das desigualdades raciais, independente da condição de gênero ou raça. Quando nos referimos acerca da importância da educação na valorização dos diferentes sujeitos e culturas, fazendo-se necessário apresentar algumas reflexões de pesquisadores que tem realizado e orientado estudos acerca dessa temática. Desse modo, segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 375):

A educação tem merecida atenção especial das entidades negras ao longo de sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social como aposta na produção de conhecimento que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação dos cidadãos que se posicionem contra todo e qualquer forma de discriminação.

Nesse sentido, o Movimento Negro tem dado contribuições relevantes para a educação brasileira. Mesmo com as exclusões por questões de gênero e raça, é neste ambiente que também se estabelece uma série de elementos de enfrentamento e resistência. Gomes (2012, p. 14) aponta que: “A atuação do movimento negro na educação também se deu nos fóruns discursivos da política educacional. Reivindicado pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública”. Nesta perspectiva, a autora em seu trabalho de Pós-Doutorado destaca uma série de ações do Movimento Negro no tocante aos elementos voltados para a afirmação da identidade negra, quando afirma:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 22).

Mesmo o Movimento Negro denunciando e trazendo o racismo para a centralidade dos debates, principalmente no combate e em diferentes períodos históricos, ainda hoje se faz necessário manter vivo esse debate, implementando e canalizando forças e resistências capazes de estruturar o enfrentamento e não permitir a naturalização do racismo.

Para Andrade (2018) o Movimento Negro trazia em suas ações a luta por uma educação antirracista e antissexista, onde, desde a década de 1980, se constituiu um marco principal de reivindicações. É por meio de práticas pedagógicas educacionais e culturais que este movimento tenta romper com o sistema hegemônico eurocêntrico estabelecido. Entre outras questões, esse é um dos motivos pelo qual o Movimento Negro se fez necessário diante do processo tardio e lento de democratização emancipatória. Dito isto, segundo Santos (2012, p. 3):

Mesmo com o advento da abolição da escravatura em 1888, conseguinte à Proclamação da República, as estruturas sócio-econômicas no Brasil seguiam praticamente inalteradas. Embora “livres”, “homens e mulheres de cor” permaneciam em “cativeiro”, num estado permanente de marginalização, miséria e abandono. A falta de perspectivas quanto a uma participação democrática e cidadã na sociedade brasileira propiciaram o surgimento de Grêmios e Associações Recreativas, que objetivavam, sobretudo, agregar a população negra, assistindo-a com lazer e cultura.

O Movimento Negro pode ser compreendido como um conjunto de ações de enfrentamento das políticas racistas e discriminatórias. Campos e Tebet (2018) refletem sobre o Movimento Negro e apontam que “[...] o movimento ganhou força política a partir da década de 1970 pressionando autoridades competentes a fim de combater o racismo e de estabelecer na nova Constituição, espaços que garantissem o acesso a cidadania plena aos negros”.

É importante grifar que nesse espaço de cidadania está o direito à educação, direito este que está presente nas reivindicações do Movimento Negro, como também o enfrentamento contra o racismo. No entanto, o movimento não se restringiu apenas à essas pautas. Campos e Tebet (2018) apresentam uma matéria publicada pelo Jornal

Folha de São Paulo, no ano de 1986, intitulada “Movimento Negro faz proposta à Constituinte”:

A descriminalização do aborto, a criação de um tribunal especial para julgamento dos crimes de discriminação racial, e que a tortura física e ou psicológica seja considerada crime contra a humanidade, são algumas reivindicações do Movimento Negro a todos os membros do futuro Congresso constituinte (FOLHA DE SÃO PAULO, 1986 apud CAMPOS; TEBET, 2018, p. 363).

Ao identificar que o sistema institucionalizou o racismo, o Movimento Negro empreendeu uma série de ações de enfrentamento e resistência a desigualdade racial e social, no Brasil, levando em consideração que nem mesmo o direito a educação era garantido à população negra brasileira. Até quando o direito foi garantido constitucionalmente, tal população ainda continuou sofrendo os efeitos nefastos da colonização e da abolição malsucedida.

O papel das Políticas de Ações Afirmativas na superação das desigualdades raciais no Brasil

A desigualdade social e racial no Brasil tem componentes históricos fundadores, um deles é a abolição da escravatura com suas nuances desastrosas e, porque não dizer, incompleta. Percebem-se tais componentes a partir da Proclamação da República em 1889, que traz como marco a nova Constituição elaborada com mais atenção à educação nos seus artigos. No entanto, esse importante marco legal não foi suficiente para garantir aos ex-escravizados acesso à educação como um fator de igualdade social e racial. É um período que nos possibilita ver o surgimento de elementos e fatores que cravaram a estrutura de marginalização e exclusão dos afro-brasileiros, a rotulação do negro e a tentativa de supressão da identidade de um povo.

Nesse sentido, Campos (2018) nos chamam atenção para o Decreto nº 1.331, de fevereiro de 1854, em especial o artigo 69 e os parágrafos 1º, 2º e 3º que apontam, expressamente, uma política de exclusão do negro na escola:

Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas, § 2º os que não tiverem sido vacinado e § 3º os escravos”. Diante desse decreto, é perceptível que o 1º e 2º parágrafo, estavam diretamente ligados aos escravizados, uma vez que, eram eles os maiores contaminados por doenças contagiosas, assim como, os que

tinham menos acesso a vacinação, dessa maneira eram excluídos em sua totalidade de direitos advindos do Estado (CAMPOS, 2018, p. 104).

Segundo Martins (2004, p. 13), consultor da *División de Desarrollo Social* da *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL), “[...] a figura negra não tinha segurança ou garantia jurídica, econômica ou educacional. Eles eram negociados de todas as formas e maneiras, dentro de um ambiente servil, e de transmissão para descendência da ‘nobreza’”. Isso é o que podemos chamar de coisificação do ser¹.

O Brasil foi o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, no final do século XIX. Após a emancipação em 13 de maio de 1888, em que tais libertos foram lançados a um futuro que já havia sido sabotado no presente, uma vez que a concretização da libertação dos ex-escravizados não veio acompanhada do acesso ao ambiente escolar, a qualificação profissional, nem tampouco às reparações indenizatórias para suprir as necessidades de modo que pudessem viver dignamente a sua liberdade.

Os mecanismos intensificadores da exclusão dos afro-brasileiros utilizados pelo Estado perpassaram pela miscigenação da população brasileira. Para Campos (2018, p. 366) “[...] houve um investimento da elite voltado para imigração europeia, a qual a finalidade era o branqueamento da população brasileira”. Tal intenção era manter o padrão econômico e social eurocêntrico, onde a população afro-brasileira não deveria fazer parte.

Acerca da permanência de uma estrutura elitista racial, faz-se necessário recorreremos aos pesquisadores Leonardo Lacerda Campos e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2018, p. 367), na medida em que estes apontam: “O Estado brasileiro na incumbência de determinar o alcance dessa educação continuou minimizando ao máximo o acesso da população negra e privilegiando o acesso e a manutenção da elite brasileira nos espaços escolares”.

A população negra além de enfrentar a desigualdade devido à cor da pele. Os benefícios eram intencionalmente direcionados à elite branca, o que tornava os espaços escolares quase inacessíveis ao negro. Assim, continuou ao longo da história, de forma arquitetada e equiparada para impedir o acesso dos ex-escravizados à escola. As ações

¹ A coisificação é um termo cunhado no início dos anos 1970, desconsiderando o estado emocional e psicológico. Conceito adotado para compreensão da desumanização do homem em processo de transformação em “coisas”. O sujeito como resultado da história e da estrutura social a que estava inserido. O sociólogo Bodart (2020) no seu artigo *A sociedade do espetáculo e a coisificação do homem*, define que a coisificação é a objetificação do indivíduo, onde o homem passa a ser um objeto necessário ao funcionamento do sistema de mercado. Ele perde seu valor social e passar a ser avaliado como coisa.

orquestradas para inviabilizar o acesso dos negros a escola, se dava pelo excesso da carga horária de trabalho, pelo número de vagas disponibilizado dando preferência à população branca. Logo, percebe-se que o acesso e a permanência do negro à educação é um problema histórico, produzido pela elite branca e muito bem orquestrado pelo Estado brasileiro. Desse modo, é possível enfatizar que essa era mais uma forma estruturada de construir um padrão de povo brasileiro, padrão este, constituído por meio do branqueamento na educação.

Segundo Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 7), que faz uma consistente reflexão sobre o branqueamento da população negra. “O branqueamento nasce do medo, da elite branca brasileira no final do século passado para resolver o problema de um país ameaçador, majoritariamente não-branco”. Logo, percebemos que, na concepção da elite branca da época, o povo negro era uma ameaça para o Brasil. Diante disso, surge a política de branqueamento, que se utilizou da estratégia de imigração europeia para branquear o país. Ao tratar da política de imigração, Bento (2002, p. 7) destaca que o “Estado brasileiro trouxe para o Brasil 3,99 milhões de imigrantes europeus, em trinta anos, um número equivalente ao de africanos (4 milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos”. Corroborando com tal pensamento, Campos e Tebet (2018, p. 387) afirmam:

Reforçando o pensamento envolto da política de branqueamento, as suas ações e objetivos, foram lançados por meio de efeitos estigmatizante, inferiorizante e estereotipado da cultura e dos traços físicos dos negros. Em contrapartida, essas mesmas questões quando remetida ao homem branco, esteve em uma posição privilegiada, demasiadamente valorizada, gerando por parte dos primeiros repulsa e a busca cada vez mais da aproximação dos traços europeizado. Diante disso, podemos destacar que a tese do branqueamento surge a partir da perspectiva de alterar uma raça inferior para uma raça superior.

Esses foram alguns dos elementos de disseminação, transmissão e sustentação das desigualdades raciais e de tentativa de perpetuação da elite branca no poder e na manutenção dos seus privilégios. A história do processo educacional brasileiro é marcada por implementações de políticas públicas na educação que sempre estiveram alinhadas com os interesses da elite branca que, por sua vez, dificultou o acesso dos grupos sociais minoritários².

² A utilização do termo minoritário neste estudo, não é uma expressão de quantidade, mas refere-se a representatividade dessa população, que embora negros e negras sejam a maioria da população, continuam em sua maioria ocupando a franja social desse país.

Partindo desse conjunto de informações que circundam a história do negro no Brasil que as políticas públicas de ações afirmativas passam a fazer parte das reivindicações da população afro-brasileira, tendo em vista que tais políticas têm como finalidade à reparação social, econômica e educacional, uma vez que, se considerarmos o aspecto existencial do ser negro, as políticas públicas de ações afirmativas, com toda sua relevância, se torna uma tentativa³ de reparação econômica, educacional e cultural, trazendo para o campo da discussão os elementos irreparáveis da história, tendo em vista que os prejuízos psíquicos, morais e familiares, marcados pela separações e torturas, são irreparáveis. Porém, as políticas de ações afirmativas não são apenas para uma reparação histórica, mas também preventiva. Para Sabrina Moehlecke (2002, p. 203), ação afirmativa significa:

[...] ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado.

Atualmente ainda temos as heranças da escravização no Brasil: as desigualdades raciais que são nutridas por um sistema escravista simbólico transmitido por gerações, estabelecidas nas relações de poder por meio do preconceito e da discriminação racial. Em um país que tem na sua história as marcas da escravização, da colonização e da tortura da população negra, onde, mesmo após a abolição, não foi capaz de efetivar ações que possibilitassem à população afro-brasileira a sua inclusão por meio da ascensão social. Assim, ainda acompanhamos o estabelecimento e o fortalecimento de processos que culminam na exclusão e marginalização dos afro-brasileiros, sobretudo nos últimos anos, com a retomada do poder político nacional por grupos conservadores de direita e extrema direita. É nessa conjuntura política e social brasileira que as políticas de ações afirmativas são implementadas para democratizar e possibilitar o acesso aos direitos básicos dos grupos inferiorizados e marginalizados que fazem parte da nossa sociedade.

Ao apresentar um sumário das desigualdades raciais no Brasil para compreender a década de 1990, Martins (CEPAL, 2004) faz uma demonstração da evolução dos principais indicadores referentes à educação, ao mercado de trabalho, a renda e a

³ Utilizamos aqui a expressão tentativa de reparação, para chamar a atenção do leitor que existem danos históricos irreparáveis a população negra, danos familiares com suas rupturas familiares, moral e psíquico. Neste viés as Políticas Públicas de Ações Afirmativas são simbólicas diante das perdas históricas.

pobreza, bem como ao desenvolvimento humano. Segundo Fonseca (2009, p. 98) os dados disponibilizados pelo IBGE na década de 1980,

[...] mostravam que apenas 1,1% dos negros concluíram o segundo grau (atual ensino médio) e que, enquanto 20% dos bancos apareciam na categoria dos “sem instrução ou com menos de um ano de estudo”. Para a população negra esse percentual chegava a 80% (39% para pardos e 41% para pretos). Na outra ponta, 16% dos “brancos”, 6% dos “pardos”, 4% dos “pretos” tinham nove ou mais anos de estudo. Assim, “mesmo somados, “pardos” e “pretos” não atingiam o índice de “brancos” com condições de estar no ensino superior”.

Na década de 1990, Martins (CEPAL, 2004) via com preocupação a extensão e a persistência da exclusão da população, que ele chama de afrodescendente, do nível superior de educação. Segundo ele, “[...] apenas 1,8% da população adulta negra tinha alcançado 15 anos ou mais de escolaridade que é o que corresponde ao diploma universitário de graduação, enquanto 8,2% dos brancos”.

Fonseca (2009, p. 99) destaca ainda, que quando analisamos os dados referentes ao início do século XXI,

[...] constatamos que 2,2% dos negros (pardos e pretos) chegaram ao ensino universitário no país. Ou seja, apenas 16 milhões de jovens – em um universo de cerca de 80 milhões no Brasil, segundo dados do Censo de 2000 – conseguiram chegar a esse nível de ensino. No caso da população branca, esse número é três vezes maior.

Por meio dos dados apresentados, podemos perceber como foi edificado o processo de exclusão até chegarmos à atual conjuntura social do Brasil. Isso significa dizer que, desde aquela época, até os dias atuais, é notório que as ocupações de maior prestígio e de maior remuneração salarial, bem como as posições de comando nas esferas públicas, privadas, culturais, científicas e educacionais são, significativamente, conduzidas e influenciadas por um pensamento exclusivista e desigual que tem sido naturalizado.

Vale salientar que a construção desses pilares trouxe consequências para todo processo educacional até a contemporaneidade. Nesse sentido, podemos observar, com base na pesquisa de Campos (2018), a construção de um pensamento consistente, pois o pesquisador evidencia as mazelas e consequências vivenciadas pelos negros, em virtude dos resquícios da escravização. O autor assegura que

As consequências desse processo histórico voltado para o negro e seus descendentes no Brasil, estão relacionadas a uma marcada pela trajetória da exclusão, discriminação, subserviência e opressão por um sistema econômico, político e social cruel e, no mesmo sentido por um modelo/projeto de educação escolar que historicamente não soube dialogar com as diferenças étnico-raciais de nosso povo, fazendo valer dentro de uma percepção atrelada a educação colonizada (CAMPOS, 2018, p. 29).

Com base nessa percepção, podemos destacar que a escola influenciada por um pensamento de exclusão e pulverização continuou reproduzindo barreiras para que negros/as não fossem inseridos no espaço escolar. Possivelmente, isso se deu por causa do/a negro/a ter o seu corpo reduzido a subalternidade no imaginário social. Essa referência é o estigma de uma herança racista e que estabelece, a todo custo, um processo do branqueamento e da exclusão.

É nessa perspectiva que a implementação da Lei nº 10.639/2003 legitima o debate das Relações Étnico-Raciais no espaço educacional. Nesse sentido, Campos (2018, p. 30) adverte que:

Com a implantação da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ocorreu uma significativa transformação nos debates voltados para os diversos privilégios secularmente mantidos, sobretudo no campo envolvendo o racismo e o patriarcalismo. Desse modo, os debates acerca das questões étnico-raciais na sociedade e na educação escolar repercutiram nacionalmente.

A repercussão dos debates sobre as questões étnico-raciais na esfera educacional é uma importante ferramenta para desmistificar o modelo pelo qual a cultura, as crenças, a culinária e a historicidade do povo negro foi construída de maneira pejorativa, caricata, ou seja, em uma perspectiva negativa, elaborada e disseminada por aqueles/as que mantiveram os seus privilégios em detrimento da verdadeira história da África, dos africanos e afro-brasileiros.

Acesso e permanência do (a) negro (a) na universidade pública

A condição econômica e social que parte da população negra enfrenta atualmente ainda é uma barreira para sua permanência não só no ensino regular presencial, como também em todo processo de formação, sobretudo, no tocante à formação acadêmica. A permanência do/a negro/a no espaço escolar no percurso de sua formação se tornou

um elemento de resistência e enfrentamento das desigualdades sociais e raciais brasileira.

O último senso divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, mostra que houve um crescimento nos índices de acesso dos negros às universidades, bem como sua permanência. A pesquisa divulgada em 2019 aponta que, da população que se declara preto ou pardo, 50,3% são estudantes do ensino superior da rede pública, no entanto a porcentagem de alunos brancos chega a 78,8% da sua população.

Os índices reafirmam a importância que as políticas públicas de ações afirmativas têm desempenhado nesse crescimento numérico dos negros na Universidade. Desse modo é salutar destacar a importância da Lei de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Políticas de Cotas, sancionada no Governo de Dilma Rousseff, que passou a destinar 50% das vagas das Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, como também de Universidades Federais, para estudantes que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em Escola Pública e para alunos de família com renda inferior ou igual a 1,5 (um salário mínimo e meio) *per capita*, como também autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Entretanto, o desconhecimento dos critérios para ter acesso às políticas de cotas, leva parte da população elitizada ou influenciada por um pensamento exclusivista a questionar a vigência de reparação da Política de Cotas. Assim como foi no passado, percebemos também na história recente uma tentativa de marginalizar, inferiorizar ou colocar na linha do esquecimento aquilo que é um direito conquistado, na tentativa de reparação⁴ que contempla as necessidades de grupos socialmente inferiorizados e marginalizados ao longo da história brasileira.

Nesse contexto, Hélio Santos, Marcilene Garcia de Souza e Karen Sasaki (2013, p. 10) fazem a seguinte ressalva: “tantos os problemas sociais, quanto raciais exigem políticas de reparação”. No entanto, mesmo as políticas de ações afirmativas, sendo uma conquista dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, ainda existem instituições de ensino que não aderiram tal política. Os autores citados acima trazem o percentual dessa realidade, ainda que seja do ano de 2013, e mostra o quão tardio foi vigorada a lei de cotas, dizendo que: “[...] 82 entidades (66%) são federais; 39 entidades

⁴ Decidimos utilizar o termo tentativa de reparação, para deixar em destaque para o leitor que as Políticas de Ações Afirmativas enfrentam ataques constantes nas esferas públicas, e que é preciso reafirma sempre esse direito de reparação conquistado, para não cair no esquecimento.

(31%) são estaduais; e apenas 4 instituições de ensino (3%) são municipais”. Logo, percebemos a baixa adesão das Instituições de Ensino Superior Estadual.

Constatamos que um dos principais objetivos da Lei de Cotas está sendo alcançado, uma vez que é notório o crescimento numérico de negros nas universidades. Tatiana Dias Silva (2020 apud ARAÚJO; CAMPOS; SANTOS, 2020) apresenta dados da pesquisa sobre o perfil discente do ensino superior, publicada em 2020, que constatou um crescimento numérico de estudantes negro/as no quadro de alunos/as do ensino superior público e privado. Porém, segundo o/as pesquisador/as, “[...] apenas 32% dos habitantes com nível superior são negros/as”, “[...] ao passo que somente 9,3% dos negros completaram esse nível educacional (versus 22,9% da população branca, com 25 anos ou mais)”.

As desigualdades estão expressas nos percentuais apresentados, especialmente os que se referem aos negros/as que concluíram o ensino superior, denunciando o grande número de interrupções de alunos negros/as no ensino superior. Diante dessa realidade, as políticas de ações afirmativas precisam ser acrescidas de instrumentos capazes de garantir não só o acesso dos/as afro-brasileiros/as, como também a conclusão da escolarização básica, o acesso, permanência e conclusão do ensino superior.

Todavia, existem questões na Lei de Cotas que precisam ser avaliadas para garantir o direito aos que, de fato, se enquadram nos critérios, uma vez que, constantemente, acompanhamos nos noticiários televisivos indivíduos de classe média e brancos que burlam a Lei de Cotas tanto no ingresso das universidades públicas como em concursos públicos. Por conta de tais ocorrências, algumas universidades brasileiras adotaram bancas de heteroidentificação a fim de combater as diversas fraudes que têm sido denunciadas.

O levantamento realizado pelo Jornal Folha de São Paulo em 26 das 69 universidades federais do Brasil aponta que desde 2017, já foram 1.188 denúncias de fraudes em cotas raciais, que culminou em 729 processos instaurados, dos quais foram expulsos 163 estudantes (MOREIRA, 2020). Diante dos acontecimentos fraudulentos, reafirma-se a importância de acompanhamento e fiscalização para que as políticas de ações afirmativas sejam estabelecidas, adotadas como reparação social e racial a quem de fato tem direito.

Em entrevista concedida a Isabela Giordan da Revista Quero em 2020, Juarez Tadeu de Paula Xavier - presidente da Comissão Permanente de Verificação da UNESP, afirma que “[...] a maioria das fraudes são causadas por pessoas que não aceitam as

políticas de ações afirmativas”. Cabe uma reflexão sobre o comportamento do grupo de pessoas que tentam burlar a política de cotas, o que sinaliza o descontentamento por perder privilégios mantidos historicamente.

Não se pode negar que os indicadores são relevantes, uma vez que evidencia o quão as lutas encabeçadas pelos Movimentos Negros têm se consolidado, principalmente quando nos remetemos aos enfrentamentos das estruturas históricas da desigualdade. O percentual que apresenta uma maioria de pardos e pretos ingressando nas universidades não deveria ser encarado como surpresa, tendo em vista que a população negra é maioria se constitui enquanto a maioria da população brasileira. No entanto, é preciso reafirmar que o fato desse número de negros ingressarem no ensino superior, não significa dizer que esse mesmo número tem concluído a graduação, diante dos desafios de desigualdade econômica para se manter no curso, tendo em vista que os indicadores de renda financeira apresentam uma discrepância econômica entre a população negra e branca no Brasil.

No que se refere a renda do trabalhador negro, as desigualdades são reveladoras. Na década de 1990, segundo Martins (CEPAL, 2004. p. 34) “[...] a remuneração da população negra não ultrapassava 51% da renda da população branca”. Se, mesmo inserido no mercado de trabalho, a renda do negro é menor que a do branco, não é surpreendente que a pobreza ou extrema pobreza seja muito mais alta entre os negros. Nesse aspecto, é possível apontar as dificuldades que sempre existiram para o negro se manter no ambiente acadêmico, bem como para concluir uma formação superior, se faz necessário lutar contra a desigualdade estrutural nos aspectos raciais, econômicos e sociais.

Nessa perspectiva, as políticas de ações afirmativas têm um papel importante e relevante para reparação e superação das desigualdades raciais e sociais de heranças históricas alojadas na memória social e latente nas relações sociais do povo brasileiro. Mas, é importante destacar que a implementação das políticas de ações afirmativas não é apenas para o ingresso de indivíduos de determinado grupo social na universidade: é, sobretudo, a busca da valorização, do reconhecimento ético e respeitoso dos elementos culturais, sociais, econômicos e políticos da população negra.

Sintetizando o objetivo das políticas de ações afirmativas, Adriana Costa Marinho, Márcia Hayde e Porto de Carvalho (2018, p. 4) destacam que “[...] em tese o objetivo das ações afirmativas define-se na redução das desigualdades sociais que afeta, principalmente, a minoria socialmente vulnerável, e que, até então, está sub-representada na sociedade”. No entanto, é consonante que não se trata da minoria sub-representada, mas da maioria minorizada, com pouca representatividade, uma vez que

os índices da desigualdade social e racial apontam que a maioria da população brasileira sofre os efeitos da desigualdade.

Ao apresentar uma reflexão sobre o objetivo central das políticas de ações afirmativas, Marinho e Carvalho (2018, p. 4) faz a seguinte consideração: “De forma geral, o objetivo central é a busca da transição da igualdade formal para a concretização da igualdade material, ao se reconhecer as desigualdades existentes no meio social”.

Todavia, precisamos de políticas afirmativas específicas para a permanência dos negros nas universidades, de modo que, possamos combater os mecanismos que inviabilizam os/as graduandos/as negros/as a obterem a terminalidade do curso, desse modo, se faz urgente políticas específicas de manutenção para permanência do negro na universidade, e aqui é importante salientar, não estamos tratando de política assistencialista, mas uma política que assegura condições adequadas de estudos no processo de formação acadêmica para alunos/as negros/as de baixa renda.

A pesquisa realizada por Dyane Brito Reis (2007) com estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que teve como objetivo apresentar o perfil do aluno cotista na referida Universidade e suas estratégias de permanência no ensino superior:

Ainda perfilando os estudantes cotistas, pudemos verificar que a maioria é nascida em Salvador, embora haja um número considerável de estudantes vindos de outros municípios baianos. A maioria desses estudantes vive em famílias com renda média de 1 a 5 salários mínimos/mês e, curiosamente, afirmam que se mantêm na Universidade contando com a ajuda dos pais e de outros membros da família (REIS, 2007, p. 55).

A pesquisa sinaliza dificuldades que os/as alunos/as negros/as espalhados pelo Estado da Bahia enfrentam para terem acesso à Universidade Federal da Bahia - UFBA, bem como sua permanência no curso. Reis (2007) destaca que aproximadamente 15% dos entrevistados vivem com suas famílias, que, por sua vez, ganham um salário mínimo. Partindo desse cenário, o cotista precisa criar estratégias de sobrevivência e permanência na universidade. Nesse sentido, Reis (2007, p. 58) evidencia o relato de um estudante que enfrentou as dificuldades para permanecer na universidade:

A Universidade não se importa com a permanência do estudante, ninguém nunca perguntou como você ia tirar xerox; se você tinha tomado café para aguentar o dia inteiro etc. Chega a ponto de você lutar muito por uma coisa e ter que desistir no meio do caminho, como eu mesmo pensei em desistir. Várias vezes eu pensei: como eu venho na próxima semana? Como eu vou comer na

rua? Não consegui bolsa Pibic. Não consegui bolsa alimentação. Eu me perguntava: Como esta diversidade que está dentro da Universidade sobrevive?

Essa é a realidade enfrentada diariamente por milhares de cotistas negros/as semestre após semestre nas universidades brasileiras. É fundamental tencionar o debate sobre a permanência do/a aluno/a negro/a na universidade e, sobretudo, a qualidade dessa permanência, para que o estudante cotista negro não tenha que se fragmentar submetido à carga horária de trabalho somado ao tempo destinado para estudos.

Reis (2007) percebe que, diante das necessidades mútuas dos estudantes cotistas, algumas estratégias para permanência na UFBA foram mobilizadas: os estudantes ao analisar as demandas em comuns passaram a organizar algumas ações: começaram a compartilhar marmita, frutas, textos xerocados e até o acesso aos meios tecnológicos. Foi por meio dessas mobilizações que surgiu o Núcleo de Estudantes Negros Universitários (Nenu), cujo objetivo está direcionado a aquisição de estratégias de acesso e permanência do negro/a no ensino superior. O Nenu apresentou formalmente uma proposta de permanência dos estudantes negros/as, que foi elogiada pelos dirigentes da instituição, mas não foi implementada no primeiro momento. Contudo, ocorreram avanços nos programas de permanência da Universidade Federal da Bahia – UFBA, a qual viabilizou condições para que os estudantes cotistas fossem atendidos por um programa de assistência estudantil, e assim garantisse não só o acesso, mas também a permanência e a conclusão do ensino superior.

Ao falar do Programa de Ações Afirmativas da UFBA, Reis (2009) faz referência positiva sobre a política de permanência, destacando as atividades de apoio para permanência e pós-permanência, desenvolvida pela UFBA no seu programa de políticas de inclusão social.

Solidificando a reflexão anterior, em artigo publicado no site da Universidade Federal de Juiz de Fora, alusivo ao Dia da Consciência Negra, Oliveira (2018) aponta dois caminhos a serem seguidos para a permanência de negros nas universidades: o primeiro está direcionado aos investimentos em comunicação, estratégias e programas de permanência estudantil; o segundo está diretamente articulado com a política de permanência que as universidades precisam elaborar em várias dimensões. Dito isso, se faz necessário a elaboração de estratégias de auxílio em toda dimensão de permanência do negro nas universidades brasileiras.

É de conhecimento por grande parte da população que os desafios são inúmeros, especialmente se levar em consideração que os programas de assistência estudantis

dependem de processos burocratizados vinculados a universidade pública. Apresentando uma robusta reflexão neste sentido, Claudia Mayorga e Muciana Maria de Souza (2012, p. 11) apontam que “no geral, esses programas têm como finalidade auxiliar na promoção de recursos necessários para a superação dos obstáculos e impedimentos existentes ao bom desempenho acadêmico, considerando, em sua maioria, obstáculos de ordem financeira e material”. Entretanto, sabemos que a política de permanência na universidade é de reparação e prevenção, nesse aspecto ela não pode se restringir a assistência ao indivíduo, mas debater e tencionar em nível de universidade, de forma que a educação brasileira passe por uma transformação estrutural e social e garanta acima de tudo a terminalidade do ensino superior de alunos/as negros/as.

Considerações finais

Constatamos as consequências desse processo histórico de desigualdade racial e social, de exclusão, de discriminação e subserviência na esfera política, econômica e social, bem como no âmbito educacional exclusivista e eurocêntrico que não só negou a historicidade do povo africano, afro-brasileiro, como também dificultou o acesso à educação escolar e conseqüentemente a maioria dessa população continua ocupando os espaços de subserviência e marginal na sociedade brasileira.

Todavia, com as políticas de ações afirmativas, em especial a política de cotas, somada à necessidade da ampliação desta com o estabelecimento de ações que venham instrumentalizar a permanência dos cotistas e que de fato as universidades públicas sejam espaços democráticos viabilizando acesso, permanência e terminalidade. As políticas públicas de ações afirmativas como um conjunto integrado de direitos conquistados é um pilar para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais vividas pelos/as alunos/as negros/as no processo de formação superior e de transformação social. Sabemos que o processo de igualdade de oportunidades ainda está em construção no Brasil, ainda que não seja de forma natural, mas com embates e tensões provocadas por movimentos sociais na esfera pública que continuam canalizando esforços para manter a resistência e quiçá a existência.

Referências

- ANDRADE, M. P. de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **Revista Interterritórios**. v. 4, n. 6, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/236738/29400>>. Acesso: 21 jan. 2020.
- ARAUJO, F.M da S de; CAMPOS, L. L.; SANTOS, W. C da S. Educação da população negra no Brasil: Desigualdades Educacionais e Políticas de Ações Afirmativas. In: ARAÚJO, F.M da S de; CARVALHO, J; CAMPOS, L. L.; SANTOS, W. C da S. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BODART, C. **O que é Sociedade do espetáculo?** Alagoas, 24 jun. 2020. Disponível em: <<https://blog-cafecomsociologia.com/a-sociedade-do-espetaculo-e/>>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- CAMPOS, L. L. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas**: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.
- CAMPOS, L. L.; TEBET, G. G. de C. Movimentos Negros e o Direito à Educação: das Lutas pelo Acesso à Implementação da Lei 10.639/2003 no Contexto Escolar Brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. ed. especial, p. 355-380, jun. 2018. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/463>>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Desigualdades raciais e políticas de exclusão racial**: Um sumário da experiência brasileira recente. División de Desarrollo Social: Santiago do Chile, 2004. [Documento preparado por Rodrigo Borges Martins, consultor da División de Desarrollo Social da CEPAL].
- DIRETORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS. **Desafios do acesso e da permanência de negros nas Universidades**. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2018/11/14/desafios-do-acesso-e-da-permanencia-de-negros-nas-universidades/>>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Paraná, 2007. ISSN 1980-542X. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set., 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>>. Acesso em: 09 de dez. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MARINHO, A. C.; CARVALHO, M. H. P. de. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades. **Revista Ceuma Perspectivas**, São Luís, v. 31, n. 1, p. 34-48, 2018.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. de. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

MOEHELECKE, S. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisas**, n. 117, p. 197-2017, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MOREIRA, M. Denúncias de Fraudes em Cotas Raciais Levaram a 163 Expulsões em Universidades Federais. **Folha online**. São Paulo. 16 de agosto, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/denuncias-de-fraudes-em-cotas- raciais-levaram-a-163-expulsoes-em-universidades-federais.shtml>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

REIS, D. B. Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA. In: BRAGA, M. L. de S.; LOPES, M. A. (Orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Unesco, 2007.

REIS, D. B. **Para Além das Cotas**: a Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior Como Política de Ação Afirmativa. 2009. 214 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, L. D. dos. Comunicar é Politizar: A Revista Eparrei e a participação feminina na luta contra o racismo no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 25, n. 1, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/7646>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G. de; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 542-563, 2013.

SILVA, A. C. da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático**: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

XAVIER J. T. de P. Fraudadores de cotas: por que estudantes brancos burlam o sistema de cotas raciais? [Entrevista concedida a] Isabel Giordan. **Quero Bolsa**, Brasília, jul. 2020. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/fraudadores-de-cotas-por-que-estudantes-brancos-burlam-o-sistema-de-cotas-raciais>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Literatura de fora: quando a arte literária encontra a rua

Maurício Silva*

Introdução

Observar a cidade é uma experiência única, que pode ser vivenciada sob as mais diversas perspectivas e das mais variadas maneiras, já que o espaço citadino permite uma gama infinita de interações e vivências, singularizadas pelo modo como cada um de seus habitantes *apreende* e *pratica* a experiência urbana. Por isso mesmo, podemos dizer que a cidade possibilita um inumerável e indescritível conjunto de intersecções, tornando essa experiência não apenas complexa, no que ela encerra de diversidade e pluralismo, mas também profunda, no que ela conserva de densidade e vigor.

Semelhantes intersecções podem ser facilmente percebidas quando se pensa, para darmos apenas um exemplo, nas incontáveis manifestações artísticas que povoam o espaço urbano, que, configuradas como expressões do que se convencionou chamar de *street art*, revelam-se sob as mais variadas formas: poemas visuais, grafites e estênceis, *performances* e colagens, projeções midiáticas e muitas outras. Nesse tipo de manifestação artística – que tem por princípio afirmar-se como expressão anti-hegemônica e por objetivo ocupar espaços alternativos das cidades –, percebemos um deliberado projeto “intercultural”, em que linguagens distintas assumem posições igualitárias e não hierarquizadas, ressignificando não apenas o espaço citadino, mas, principalmente, a própria produção artística, num claro confronto ao que Néstor Canclini (2012) definiu como uma *sociedad sin relato*, constituída por intermédio de uma arte contemporânea que, ao ceder aos impulsos da globalização e do neoliberalismo, perde suas referências históricas.

Nesse contexto, o diálogo entre cidade e literatura, mais do que possível, torna-se um imperativo, levando à rearticulação da criação literária, que, diante dos novos desafios que se lhe impõem, busca saídas por meio de outras formas de expressão, seja pela reconfiguração de seus suportes de veiculação da mensagem artística, seja pela

* Doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Nove de Julho (São Paulo).
E-mail: maurisil@gmail.com

reestruturação de seus componentes fundamentais, seja ainda pela ressemantização dos valores e princípios que fundamentam e definem sua própria natureza. Assim, a literatura que se delinea nesse novo e inesperado contexto é, no fim das contas, uma literatura que se produz na rua, para a rua e pela rua, assumindo novos contornos e inusitados modos de exteriorização figurativa.

Há, atualmente, um movimento no sentido de deslocar o eixo da produção literária – bem como de seus modos de legitimação, suas formas de institucionalização e suas práticas de recepção –, que, de certo modo, liberta-se das amarras historicamente vinculantes a uma série de estratégias e posicionamentos que a definiram a partir de um paradigma restrito de procedimentos social e culturalmente estabelecidos (grafocentrismo, cultura livresca, recensões críticas etc.). Desse modo, a literatura não apenas sai à rua, como também faz dos territórios da cidade um espaço visceral de criação e de divulgação de suas produções, tornando-os elemento integrante de sua conformação estrutural.

Não se pode esquecer, em todo o contexto aqui descrito, o papel fundamental desempenhado pela educação, em seus vários processos de seleção, reprodução, divulgação, mediação, legitimação e escolarização do texto literário. Aqui, estamos falando não propriamente de produção (embora, seja possível pensar também neste sentido) do texto literário, mas, mais especificamente, de sua “didática”, já adentrando o âmbito igualmente complexo e polêmico das práticas de ensino de literatura. A pergunta que se faz, no sentido de demarcar a interface entre conceitos aqui propostos de início, seria: como promover um encontro eficaz – do ponto de vista de se obter resultados práticos, a partir de um objetivo traçado – entre literatura, prática de ensino e a cidade como território educativo não formal? Em outras palavras: como vincular todos esses conceitos, a fim de, por meio de práticas extraescolares, explorar o espaço citadino como *locus* privilegiado de uma prática docente não formal voltada para o ensino da literatura? Desse modo, busca-se não apenas outro entendimento da prática de ensino como processo versátil de aprendizagem, mas, sobretudo, uma nova compreensão da própria literatura como ação *política* – também vinculada à ideia de *πόλις/pólis*, termo lexicogênico de *cidade* –, que não prescinde do papel reservado ao leitor no processo de constituição dos sentidos do texto literário, confirmando a máxima de Umberto Eco (1995, p. 41), para quem “[...] ogni testo è una macchina pigra che chiede al lettore di fare parte del proprio lavoro”.

A literatura *de fora*: projetos, ações e território urbano

As questões acima expostas não adquirem seu pleno sentido, se não considerarmos a ideia de que a literatura se faz *também* no contexto das ruas das grandes cidades, no qual ela assume sua fisionomia, se não mais “popular” e democrática, ao menos mais acessível e em consonância com a dinâmica urbana da atualidade. Daí a proliferação de manifestações artísticas – especialmente aquelas voltadas para a produção literária, no sentido lato do termo – por toda a cidade, seja em bairros periféricos, seja em regiões mais centralizadas e culturalmente mais bem equipadas, como comprovam a ocorrência dos saraus nos centros culturais, nas bibliotecas, em equipamentos públicos diversos e até mesmo nos bares; dos *slams*, que acontecem nas praças públicas, nas escolas ou nas estações de metrô; da poesia visual, que povoam os muros das cidades, por meio de pôsteres, pintura, *stickers*, faixas ou os famosos cartazes “lambe-lambes”; das batalhas de MCs, que tomam conta das praças e ruas; e muitas outras.

Trata-se, em poucas palavras, de atividades que se expressam sob formas diversas – tanto se pensarmos em um novo código linguístico que se impõe quanto se considerarmos os novos suportes alternativos que emergem – e atravessam os limites padronizados de *sistemas literários* canônicos e tradicionais, pressupondo não apenas a existência do modelo triádico, composto por autor, obra e leitor, mas também a contingência de coletivos, públicos diversos, instrumentos variados de veiculação do “texto” literário, práticas alternativas de elocução etc. Como lembra Ivete Walty (2014), em singular trabalho sobre produções alternativas no espaço urbano, renovados fenômenos estéticos sugerem a adoção de novas linguagens num universo de fronteiras deslizantes e difusas, compelindo, inclusive, a “[...] outros operadores de leitura e análise” (p. 237).

A considerar a sugestão de Henri Lefebvre (1983), expresso na epígrafe deste artigo, pode-se encontrar poesia espontânea na mais vulgar cotidianidade dos espaços urbanos, uma vez que, podemos dizer sem exagero, a poesia está presente em todos os lugares, em todas as esferas da ação humana, enfim em todo signo natural ou motivado com que nos deparamos em nosso dia a dia. Na verdade, basta saber olhar e ler suas marcas, por meio das quais são construídos universos semânticos que lhe conferem sentido e valor distintos. O termo “poesia”, aqui, é tomado como metáfora – embora possa, também, ser empregado no sentido literal, explicitamente vinculado aos “[...] caminhos da poesia de rua” (VIANA, 2020, p. 73) –, representando toda manifestação estética associada à “escritura” literária, capaz de se exprimir oral ou graficamente. Desse modo, a cidade escreve e é, ao mesmo tempo, escrita por todos aqueles que a

habitam, mas parece só poder ser efetivamente traduzida pelos artistas de/da rua, verdadeiros “oráculos” da contemporaneidade.

São muitas, nesse sentido, as experiências literárias *de fora*, que podem ser narradas. Cumpre, antes, esclarecermos o que queremos dizer com esse adjunto qualificador: por literatura “*de fora*” queremos nos referir àquela que é produzida, divulgada e recepcionada fora dos limites canônicos e tradicionais das instâncias de legitimação artística, como as escolas, as academias, a imprensa, os veículos de comunicação e midiáticos etc., sem demérito do papel que tais instâncias desempenham na sociedade. Trata-se, contudo, de uma produção literária que se encontra à margem do hegemônico e nos interstícios dos discursos formalizados, que se constrói como marca divergente dos códigos estabelecidos e das escrituras protocolares, enfim que se revela e se desvela como indício de transgressão às estruturas preestabelecidas e aos modelos institucionalizados de produção estética. Uma literatura *de fora* é, essencialmente, uma espécie de antiliteratura, no sentido lato do termo, na medida exata em que se manifesta como efeito dilatado de ações políticas de resistência e de antagonismos, infringindo as regras e transgredindo as normas, imiscuindo-se nas frinchas, nos veios, nas rugas e rugas, extraviando os sentidos e diluindo as fronteiras. Buscando a tensão em vez da distensão, o assistemático em vez do regular e a incompletude em vez da conclusão...É, em uma palavra, a *derisão* do estatuto da própria literatura, numa poética desviante, curvilínea, enviesada. Seu *locus* por excelência é a própria rua, esse espaço anárquico e intransigente, fluido, sinuoso e desconexo, mas, ao mesmo tempo, efervescente e fecundo de possibilidades enunciativas.

Aqui nós buscamos ver a relação entre literatura e cidade numa perspectiva que destoa da tendência – bastante comum, nos meios críticos atuais – ao destaque dos modos de expressão hiper-realistas, que emergem como manifestações de violência no espaço urbano contemporâneo e tem repercussões diretas na produção literária do presente (GUINZBURG, 2012; SCHOLLHAMMER, 2013). Para nós, a cidade – vinculando-se a um amplo projeto literário não formal, de explícita intencionalidade política – pode e deve constituir-se num *espaço formativo*, não no sentido “pedagógico” do termo, que pressupõe uma visão “funcionalista” da literatura, mas como ambiente propício às manifestações libertárias da expressão artística, no sentido baudrillardiano do termo, segundo o qual, mais do que desobedecer às leis e às regras morais, a liberdade plena acomete aqueles que sabem desobedecer a si mesmo (BAUDRILLARD, 2002).

Na contemporaneidade, falar dessa relação é, antes de tudo, estabelecer novos protocolos de leitura e recepção do texto ficcional, uma vez que a dicção literária sofre

o impacto direto do que se tem nomeado de pós-ficção ou literaturas pós-autônomas (LUDMER, 2010), colocando sob suspeição até mesmo a crítica literária (MIRANDA, 2018). O próprio presente, compreendido como um tempo pós-utópico, assinala as incongruências da contemporaneidade, em que literatura e experiência urbana, como sugere Renato Gomes (2000, p. 30), aliam-se de modo definitivo, no intuito de autopreservação existencial, por meio de trocas reais e simbólicas:

[...] o olhar plural que essa literatura [contemporânea] constrói procura representar a experiência urbana, já em si substituída, na modernidade, pela vivência do choque, e foca a cidade polifônica a partir, portanto, da contemporaneidade, considerando o espaço urbano como o lugar privilegiado de intercâmbio material e simbólico, traço que sublinha as contradições e desigualdades internas das cidades.

A literatura *de fora*, portanto, por sua própria essência controversa, é, ao mesmo tempo, múltipla e complexa. Ocupando o espaço citadino, desdobra-se numa miríade de vozes e discurso, posicionamentos políticos, expressões culturais, formas sem fôrmas que se desdobram e se fragmentam pelas ruas da cidade, por seus muros e edificações, sem pudor algum. Ao dialogar com determinada postura ideológica explícita, essa literatura assume, ainda, um posicionamento geopolítico claro, vinculante, tomando a tensão centro-periferia (OLIVEIRA, 2020) como ponto de partida de suas amarras com o espaço urbano. É precisamente a partir dessa tensão que queremos tratar, aqui, de duas destas manifestações literárias *de fora*, em que o vínculo literatura e cidade – ou, mais objetivamente, literatura e rua – estão claramente definidos e colocados, fazendo dessas expressões amostras exemplares das associações que aqui vimos propondo: trata-se da literatura produzida nos saraus e nos *slams* das periferias (nem sempre tão periféricas assim!) da cidade de São Paulo.

A voz das ruas: saraus, *slams*...

A literatura que se produz na rua, para a rua e pela rua sinaliza, de alguma maneira, uma fissura num sistema de códigos e discursos prévia e tradicionalmente consagrado pela sociedade letrada, pelas *gens de lettres* (GOULEMOT; OSTER, 1992) ou *gens de culture* (ROCHE, 1988). Interferindo não apenas na literatura, mas também em seus processos de “socialização”, trata-se de uma literatura em que se pratica o *ato poético*, em que se elucida a *consciência crítica* e se profere a *palavra falada*.

Os saraus contemporâneos e periféricos são um exemplo dessa literatura que se produz à margem e nas margens de *uma certa sociedade*, resultado de um *boom* de

favelas e periferias nos grandes centros urbanos da América Latina na década de 1980. Nascem como contraponto de uma cultura literária “centralizada” – nos vários sentidos que esse termo pode ter –, mas, sobretudo, como afirmação identitária de uma cultura marginalizada tanto em seus processos, quanto em seus produtos. Por isso, no entendimento de Lucía Tennina (2017), os saraus elevam a literatura a uma compreensão positivamente pragmática, isto é, como um território de culto à autoestima dos moradores da periferia, por meio da consciência de si mesmos e da valorização do coletivo.

Isso lhes confere, evidentemente, um sentido político, inserindo, nas palavras de Marcos Sanchez (2013), o político no poético. São espaços de criação literária em que o *ato político* se faz presente do início ao fim, como forma de resistência, mas também como memória e testemunho, em que o debate, o diálogo e mesmo as antinomias servem como princípio que anima a cena literária marginal. Em suma, trata-se de “[...] espaços de politização, debate e criação artística, que somam cada vez mais participantes e que servem como pontos aglutinadores para outras iniciativas políticas e culturais periféricas” (REYES, 2013, p. 15): Sarau da Cooperifa, Sarau do Binho, Sarau Elo da Corrente, Sarau das Mina, Sarau Poesia na Brasa, Sarau Suburbano Convicto... são muitas as “cenas” que ocorrem por toda a cidade, ampliando os sentidos da palavra poética e, ao mesmo tempo, amplificando vozes outrora silenciadas por processos sistemáticos de exclusão.

Esse jogo poético-político não prescinde da consideração das categorias de gênero e raça, na medida em que os saraus atuam, também, como instrumentos de empoderamento feminino – propondo a “[...] desconstrução da figura feminina considerada tradicional” (LAGO-LOUSA; CAMARGO, 2017, p. 210) – e valorização étnico-racial (DUARTE, 2014), em um deliberado movimento de tensionamento sociocultural. Assim, dotados de um universo semântico que passa pelos conceitos de resistência, consciência e mudança, os saraus cumprem, ainda, um papel social relevante, aglutinador, exibindo uma capilaridade estética incomum entre os “movimentos” artísticos mais socialmente reconhecidos e institucionalizados. Seu poder estético disruptivo, pode ser atestado, por exemplo, pelas antologias – coletivas ou não – que produzem, em processo editorial alternativo. É o que se pode verificar, a título de ilustração, nos prefácios das antologias produzidas pelo Sarau Poesia na Brasa, coletivo que se constituiu, formalmente, em 2008, embora o grupo atuasse junto, desde 2003, em ações educativas e afins, no bairro da Brasilândia, Zona Norte da cidade de São Paulo (SOUZA, 2014). De 2009 a 2014, o grupo publicou quatro coletâneas de poesia, além de outros livros e textos, cujos prefácios são sumariamente analisados em seguida.

Juliana Balduino (2009), em prefácio escrito para a primeira antologia do coletivo, lembra que os saraus literários surgem como forma de recriar a cultura a partir do olhar da periferia, tendo como um de seus princípios norteadores os “[...] desafios em nos conscientizar e conscientizar os demais habitantes [da periferia]” (p. 26). Para a autora, ainda, a literatura marginal/periférica – na qual se inserem os saraus – tem responsabilidade prática, de caráter social. Posicionamento semelhante pode ser observado no prefácio escrito por Ana Carolina Teixeira Maria (2010), para o segundo volume da antologia do Sarau Poesia na Brasa: nele, a autora, advogando a favor das “[...] experiências de quem vive a realidade concreta” (p. 128), não deixa de salientar o papel desempenhado pelos saraus como “instrumentos de mudança” (p. 129), capaz de levar a uma “ação consciente e crítica” (p. 129). A apologia do processo de conscientização, pactuado nos dois primeiros prefácios, parece resultar tanto na ideia de *mudança* quanto na de *resistência*, presentes nos dois seguintes. Com efeito, para José Sorá de Souza Queiroz (2011), prefaciador do terceiro volume da antologia, a importância dos saraus, para as periferias, pode ser assegurada na medida justa em que eles se inserem, nas suas palavras, num “movimento de mudanças” (p. 132). Já para Flávia Bischain Rosa (2012, p. 136), no quarto e último prefácio aqui analisado, “[...] o espaço do Sarau é também um foco de resistência”.

Como se vê, não é possível compreender um “movimento” tão complexo e amplo, como é o dos saraus periféricos contemporâneos, sem ter em conta processos heterogêneos de posicionamento político, por meio dos quais se objetiva uma multifacetada acomodação de demandas sociais e culturais historicamente reprimidas. Do ponto de vista discursivo, os saraus abrangem demandas igualmente urgentes, expressas em seu entusiasmo por uma linguagem literária que se quer, a um só tempo, singular e insubordinada, consubstanciada em dois princípios que, juntos, perfazem o que podemos chamar de um *estilo* próprio dos saraus literários: a transgressão da norma padrão da linguagem e o enaltecimento da oralidade. Nesse sentido, rasurar o código linguístico-literário passa a ser o mote pelo qual toda a produção poética dos saraus se guia, como forma de elidir, de modo bastante incisivo, rituais discursivos consagrados. E nisso, como lembra Mariana Filgueiras (2018), os saraus aproximam-se substancialmente de uma manifestação similar, que tem ocupado, cada vez mais, os espaços públicos e citadinos: o *poetry slam*.

Manifestação literária que surge nos Estados Unidos na década de 1980, espalhando-se, na sequência, por várias partes do mundo, o *slam* consiste numa espécie de “batalha poética”, que envolve *performance*, declamação, linguagem poética e outros elementos de natureza “literária”. Esta espécie de *repente contemporâneo*, nas palavras de Márcia Pereira (2017), afirma-se como expressão estética assentada, basicamente,

mas não exclusivamente, em três princípios: um princípio geopolítico, na medida em que tende a ocorrer em espaços públicos, além de promover um deslocamento territorial, ao incorporar a e se incorporar na periferia; um princípio linguístico, no sentido de favorecer uma espécie de desconstrução gramatical, por meio da ruptura com o grafocentrismo e a assunção da oralidade; um princípio ideológico, que faz do tensionamento político e da enunciação crítica um de seus valores mais relevantes. Em conjunto, tais princípios fazem do *slam*, como já dissemos uma vez (SILVA, 2018), uma espécie de *microssistema divergente*, próprio de realidades sociais periféricas e marginalizadas.

É exatamente essa sua vocação para o embate – afinal, estamos falando de uma *batalha* de poesia – que o torna também, como lembra Javon Johnson (2017), um dos canais de resistência à violência cotidiana, experienciada por comunidades socialmente vulneráveis e/ou discriminadas. Uma expressão, portanto, visceralmente marcada pelo espírito libertário da palavra falada:

O *slam* é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizer quem são, e onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não) [...] É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala e algo mais fundamental num mundo como o que vivemos: a escuta (D'ALVA, 2014, p. 119).

Com efeito, é o poder da palavra, da *palavra poética* – divergente, lancinante e incisiva, mas, nem por isso, menos esteticamente sublime – que os poetas do *slam* (também chamados de *slammers*) cultivam com suas poesias faladas, *proferidas* em voz alta pelos quatro cantos das cidades. Como lembra um deles, a poeta Ryane Leão, numa de suas poesias, “[...] não adiante tapar os ouvidos / porque cicatriz aberta / não ecoa só por fora / mas por dentro” (DUARTE, 2019, p. 203).

Para não concluir

Falar sobre a literatura que se produz *fora* de seus espaços convencionais de criação, divulgação e recepção é sempre um inquestionável desafio, sobretudo por se tratar de uma produção em franca ebulição e progresso. Como toda manifestação nova, há uma considerável propensão a mudanças, variações, deslocamentos de toda ordem, o que torna sua apreensão crítica ainda mais custosa, sujeita à natural instabilidade dos processos em desenvolvimento. É o caso das expressões estéticas a que aqui nos

referimos, todas elas não apenas relativamente recentes no cenário artístico brasileiro, mas, principalmente, atos artísticos em construção...

Esse empenho estético pode ser ilustrado pelos versos bem acabados de Sérgio Vaz (2007), que servem também como profissão de fé de uma espécie de impulso artístico coletivo:

A minha poesia,
apesar de pouca e rala,
cabe na tua boca
dentro da tua fala.

Apesar de leve e rouca,
chora em silêncio
mas nunca se cala.

E apesar da língua sem roupa,
não engole papel,
cospe bala! (p. 25)

Expressões ficcionais “da rua”, a poesia visual dos cartazes, a expressão vocal dos *slams*, a rítmica verbal dos saraus, enfim aquela literatura que ocupa os loci da cidade e com ela estabelece um pacto dialogal, reverbera a própria porosidade do espaço urbano, o que faz dessa expressão verdadeiro cântico dissonante em escala bem compassada.

Referências

- BALDUÍNO, J. Prefácio: Os saraus literários. In: **Sarau Poesia na Brasa**. Antologia: Coletivo Sarau Poesia na Brasa. v. I, 2009. p. 25-26.
- BAUDRILLARD, J. **A Troca Impossível**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2002.
- CANCLINI, N. G. **A sociedade sem relato**. Antropologia e estética da iminência. São Paulo, Edusp, 2012.
- D'ALVA, R. E. **Teatro hip-hop**. A performance poética do ator-MC. São Paulo, Perspectiva, 2014.
- DUARTE, E. de A. (Coord.). **Literatura afro-brasileira**. 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro, Pallas, 2014. [2 volumes].
- DUARTE, M. (Org.). **Querem nos calar**. Poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- ECO, U. **Sei passeggiare nei boschi narrativi**. [S.l.]: Casa Editrice Club, 1995.

FILGUEIRAS, M. Em alto e bom som: a força da literatura oral no Brasil hoje. **Palavra - Sesc Literatura em Revista**, São Paulo, ano 9, n. 8, p. 10-19, 2018.

GOMES, R. C. A cidade moderna e suas derivas pós-modernas. **Revista Semear**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 29-37, 2000. Disponível em: <http://www.gabrieltorres.xpg.com.br/puc/cidade_moderna.pdf>. Acesso em: 2021.

GOULEMOT, J. M.; OSTER, D. **Gens de Lettres, Écrivains et Bohèmes**. L'Imaginaire Littéraire. 1630-1900. Paris, 1992.

GUINZBURG, J. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp, 2012.

LAGO-LOUSA, P.; CAMARGO, F. P. Poesia periférica de autoria feminina como ruptura e resistência. **Boitatá**, n. 23, p. 207-223, jan./jul., 2017.

LEFEBVRE, H. **La Revolución Urbana**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

JOHNSON, J. **Killing Poetry: Blackness and the Making of Slam and Spoken Word Communities**. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press, 2017.

LUDMER, J. Literaturas pós-autônomas. **Sopro**, Desterro, n. 20, p. 1-3, jan. 2010.

MARIA, A. C. T. Prefácio. In: **Sarau Poesia na Brasa**. Antologia: Coletivo Sarau Poesia na Brasa, v. II, 2010. p. 128.

MIRANDA, W. M. A pós-crítica e o que vem depois dela. **Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado**, Recife, p. 1-4, 2018. Disponível em: <<https://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores/71-ensaio/2043-a-p%C3%B3s-cr%C3%ADtica-e-o-que-vem-depois-dela.html>>. Acesso em: 2021.

OLIVEIRA, L. A. de. **Experiências estéticas em movimento: a produção literária nas periferias paulistanas**. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2020.

PEREIRA, M. M. Slam: uma nova forma de fazer poesia. **Estadão Educação**, São Paulo, 15 nov. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/instituto-singularidades/slam-poesia/>>. Acessado em: 25 jul. 2021.

QUEIROZ, J. S. de. Prefácio: Sarau na Brasa – é preciso imaginar para encontrar a realidade. In: **Sarau Poesia na Brasa**. Antologia: Coletivo Sarau Poesia na Brasa. v. III, 2011. p. 131-133.

REYES, A. **Vozes dos porões**. A literatura periférica/marginal do Brasil. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

ROCHE, D. **Les Républicains des Lettres**. Gens de Culture et Lumières au XVIIIe Siècle. Paris: Fayard, 1988.

ROSA, F. B. Pelo direito à poesia, um convite à ousadia. In: **Sarau Poesia na Brasa**. Antologia: Coletivo Sarau Poesia na Brasa. v. IV, 2012, p. 135-136.

SANCHEZ, M. Literatura marginal brasileira ultrapassa fronteira das periferias. **Carta Capital**, São Paulo, 3 jun. 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/cultura/literatura-marginal-brasileira-ultrapassa-fronteira-das-periferias-5314/>>. Acessado em: 21 abr. 2020.

SCHOLLHAMMER, K. E. **Cena do crime**. Violência e realismo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SILVA, M. Ultrapassando limites, desfazendo fronteiras: a literatura marginal brasileira. **Iberoamérica Social**: Revista-red de estudios sociales, Sevilha, v. X, n. 6, p. 124-149, jun. 2018.

SOUZA, E. G. de. **Literatura da Periferia de São Paulo como Prática Educacional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

TENNINA, L. **Cuidado com os poetas!** Literatura e periferia na cidade de São Paulo. Porto Alegre: Zouk, 2017.

VAZ, S. **O colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2007.

VIANA, D. Poetas de rua: a via literária na via urbana. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 11, p. 71-90, dez. 2020.

WALTY, I. L. C. **A rua da literatura e a literatura da rua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Escola e cultura negra: um desafio a ser superado

Dediane Alves Silva Miranda*

Leonardo Lacerda Campos**

Yuri Miguel Macedo***

Introdução

O interesse em desenvolver esse estudo está diretamente atrelado à incipiência no tangente dos debates que cercam as relações raciais e a educação, uma vez que, a maioria dos/as alunos/as negros/as se sentem desestimulados e/ou desacreditados principalmente no tocante à sua identidade.

Esta pesquisa tem como mote fomentar a importância do reconhecimento e da valorização da cultura negra no meio escolar, de modo que, a mesma interfere direta ou/ indiretamente no desenvolvimento (intelectual, social, cultural e físico) do aluno.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural-UESB.

E-mail: deyde_sol@yahoo.com.br

** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Mestre pelo mesmo programa. Pesquisador do GPPES e do DIS/ UNICAMP. Docente da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes-FNSL. Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro – BA.

E-mail: leo.lacerda.campos@gmail.com

*** Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), atua nos seguintes temas: Identidade, Cultura, Classe, Gênero, Educação Inclusiva, Educação, Devoções, Transversalidade, Africanidades e Ancestralidade. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Transversal (UFES) e do Grupo de Pesquisa Erê-Ecoa (UFES). É pesquisador associado ao Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidade (IFBA); Espaços Deliberativos e Governança Pública (UFV/CLACSO) e Educação para as relações étnico-raciais, territorialidades e novas mídias (UFES). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Société Internationale d’Ergologie (SIE) e Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

E-mail: yurimacedo@csc.ufsb.edu.br

Ao falar de cultura é muito comum observarmos a maneira pela qual existe uma supervalorização da cultura branca, como padrão a ser seguido, enquanto as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas estão/são marginalizadas e invisibilizadas. Desse modo, é importante pontuar que a nossa sociedade buscou historicamente estabelecer um padrão, sobretudo estético e cultural a ser seguido, padrão este eurocêntrico e em contrapartida negamos e silenciemos as culturas africana, afro-brasileira e indígena. A essas, o espaço construído nas subjetividades dos sujeitos é o da inferioridade. É preciso repensar e rediscutir questões relacionadas às contribuições da cultura africana na formação do povo brasileiro, uma vez que suas contribuições estão presentes em toda cultura expressa no país.

Atualmente podemos evidenciar a luta contínua contra a opressão e discriminação do negro e de sua cultura. Um dos grandes desafios para nossa sociedade é refletirem e tecerem perspectivas críticas no que diz respeito às desigualdades no campo das relações raciais que nos são apresentadas como naturais. O principal caminho para promover uma mudança nessa perspectiva é combater o racismo por meio da educação, visto que a escola é um ambiente onde as diferenças étnico-raciais e culturais se fazem presentes constituindo-se num espaço propício para o resgate e valorização da cultura africana e afro-brasileira e de outras culturas que historicamente foram marginalizadas, negadas e/ou silenciadas em nossa sociedade.

Desenvolvemos esse estudo em uma perspectiva qualitativa, acionamos a pesquisa bibliográfica como instrumento metodológico, cujo desenvolvimento se deu por meio de estudos de pesquisas já realizadas por vários autores, com suas referências preservadas. Nesse sentido destaca Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, o instrumento de coleta de dados será uma consulta com base em artigos científicos, livros, dissertações e teses. Esse estudo foi estruturado em quatro (4) partes: Na primeira, apresentamos os aspectos teóricos sobre a importância do reconhecimento e da valorização da cultura negra no ambiente escolar. Na segunda parte, enfatizamos o processo de escolarização e a luta por uma educação antirracista. Na terceira parte, a formação docente e os desafios para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. E na quarta parte finalizamos com as considerações finais.

A importância do reconhecimento e da valorização da cultura negra no Contexto Escolar

A cultura de um povo é transmitida de geração em geração perpetuando assim seus valores, hábitos e conhecimentos de um povo. A palavra cultura é uma palavra que

tem vários significados, oriundos dos conhecimentos e saberes de forma geral. Buscar uma definição para o termo cultura não é tarefa fácil, segundo Macedo (2008, p. 91) “[...] cultura não é só arte, cultura são valores, posturas, hábitos, lugares, conhecimentos, técnicas, identidades comuns e diversas, conceitos, saberes e fazeres múltiplos”.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural, agregada a diversos povos que trazem consigo seu patrimônio cultural. Neste sentido, ao direcionar os aspectos e hábitos da sociedade brasileira, observa-se uma grande influência de diversos grupos culturais e, podemos citar em especial os diferentes grupos de origem africana.

Vale salientar que para se falar sobre cultura Afro-brasileira não poderia deixar de mencionar a história do negro no Brasil, acompanhada por um processo de violência e desumanização. O período da escravidão na América, e aqui estamos nos referindo a escravidão implementada nas terras brasileiras, esteve ancorado na exploração total da mão de obra escravizada e que tinha como finalidade a geração de riqueza para os seus senhores.

É nesse contexto que pontuamos que a escravidão no Brasil engloba também as populações indígenas. Isso porque os indígenas foram obrigados a produzir força de trabalho para estabelecer os interesses coloniais, como: trabalhar nas pequenas lavouras e participar dos combates para conter os escravizados africanos que fugiam dos senhores.

Essa sustentabilidade econômica que visa a exploração do trabalho escravo estava acompanhada de maus tratos e condições degradantes. Isto porque os escravizados africanos eram violentados de todas as formas, retirados do seu mundo, da sua liberdade, da família, eram obrigados a adquirir outra identidade, além da desumanização no tocante ao desenvolvimento do trabalho, podemos ainda pontuar a condição de animalização que foram submetidos, além disso, o estupro presente nas relações de poder entre senhores e escravizadas, os castigos físicos e psicológicos permanentes. Contudo, por mais de três séculos os escravizados estabeleceram uma série de mecanismos de resistência, fugas para locais de difícil acesso, onde estabeleceram a criação de Quilombos, além disso, podemos destacar as rebeliões contra senhores, bem como a prática de suicídios.

Nesse contexto, os movimentos de resistência entrelaçados com o apoio dos abolicionistas que defendiam o fim do sistema escravocrata por acreditar que o mesmo era responsável pelo atraso econômico do país, bem como era considerado um entrave para a implementação do processo industrial, assim, várias Leis foram criadas e homologadas a fim de estabelecer a transição do trabalho escravo para o trabalho livre,

de modo que não ocorresse uma ruptura drástica, mas sim um processo lento que de preferência não ocasionasse prejuízos aos senhores.

Podemos pontuar como base desse movimento de transição a Lei Eusébio de Queiroz de 1850 que proibiu o tráfico negreiro, a Lei do Ventre Livre de 1871, a Lei do açoitamento de 1886 e, por fim, a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888. Segundo Campos (2018, p. 42) “[...] a escravidão é o marcador social do ser negro no Brasil e para, além disso, os seus descendentes amargam ainda uma abolição malsucedida que não foi capaz de promover a sua total integração”. Nessa perspectiva, Clóvis Moura (1988, p. 65) faz a seguinte reflexão:

De um lado, os negros egressos das senzalas não eram incorporados a esse proletariado nascente, por automatismo, mas iria compor a sua franja marginal, de outro, do ponto de vista ideológico, surgia, já como componente do comportamento da própria classe operária, os elementos ideológicos de barragem social apoiados no preconceito de cor. [...] O negro e outras camadas não-brancas não foram, assim, incorporados a esse proletariado incipiente, mas foram compor a grande franja de marginalizados exigida pelo modelo do capitalismo dependente que substituiu o escravismo.

Vale salientar que o povo africano trouxe consigo sua alegria e culturas. Pensando assim que, segundo os relatos de autores como Munanga (1988), Gomes (2001), os negros trouxeram para o Brasil sua diversidade cultural, como: dança, culinária, música dentre outros. Um desses relatos é apresentado por Araujo que define:

Penso, por fim, na ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consomem os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira [...] (ARAUJO, 2007, p. 5).

Segundo o autor, o negro, mesmo sofrendo tamanha crueldade, foi capaz de estabelecer instrumentos de resistência para a manutenção da sua cultura, tradições e crenças. Isto remete à grande diversidade cultural deste povo que lutou e luta por seus direitos sociais, culturais e acima de tudo pelo acesso à cidadania, diante de séculos de exclusão social. Vale salientar que o negro na condição de escravizado era proibido de

frequentar escolas e quando livres eram rejeitados, como bem destaca Campos (2018, p. 104):

O Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, em especial os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 69, que tinha a seguinte finalidade: “Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas”. No parágrafo primeiro, negava-se a entrada de meninos doentes. Já o segundo parágrafo, apontava que aquelas crianças não vacinadas, não poderiam ser matriculadas e o terceiro parágrafo, proibia a entrada de quaisquer escravos nas instituições escolares. Visivelmente o 1º e 2º parágrafo, se remete aos escravizados, uma vez que, eram eles os maiores contaminados por doenças contagiosas, tinham menos acesso a vacinação, sendo os excluídos em sua totalidade de direitos advindos do Estado.

Diante do exposto, podemos pontuar e afirmar que o Estado brasileiro historicamente utilizou uma série de instrumentos a fim de impossibilitar o acesso à educação dos escravizados e, por conseguinte dos seus descendentes. Contudo, os Movimentos Negros travaram e continuam travando lutas por meio de cobranças no campo jurídico para que venham permitir a inserção do negro ao acesso e permanência nos espaços escolares em toda Educação Básica e no Ensino Superior com vitórias expressivas na construção e elaboração de Políticas Públicas de Ações Afirmativas, a exemplo podemos destacar a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o Ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira nas unidades escolares sejam elas públicas ou privadas, bem como a Lei nº 12.711/2012¹, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em meio a essa resistência, os Movimentos Negros conseguiram vitórias importantes no campo político, sobretudo a partir da década de 1990. Entre as suas demandas, algumas conseguiram êxito, como exemplo a ser citado, destacamos a aprovação das Políticas de Ações Afirmativas para a população afro-brasileira, por meio da Lei nº 10.639/2003, além de instituir a reserva de vagas para alunos negros nas Universidades Federais (CAMPOS, 2018, p. 109).

A partir desse contexto que a Lei 10.639, de 2003, que altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda Educação Básica, seja em instituições públicas ou privadas. Para Gonçalves (2011) a referida lei possibilitou a

¹ Segundo a Lei nº 12.711/2012 quem têm direitos as cotas: Os alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para concorrência.

compreensão da importância dos movimentos negros para reafirmar, sobretudo os direitos a educação e a cultura negados historicamente.

Vale ressaltar a importância das leis supracitadas como base para as lutas contra a exclusão racial imposta pela sociedade brasileira excludente e desigual. Sendo assim, a implementação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem como finalidade conduzir uma educação que preze pelo respeito às diferenças, o fomento da igualdade e o combate a qualquer tipo de discriminação no âmbito escolar, além de avivar o desenvolvimento de uma educação antirracista.

É oportuno destacar que o espaço escolar ainda é tido como uma das principais instituições de formação social e da construção do saber do indivíduo, portanto os trabalhos com as problemáticas sociais devem estar a todo o momento atrelado ao conhecimento difundido de tal modo que a escola é um ambiente propício para relações sociais.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003a, p. 77).

A escola é um ambiente diversificado, onde estão difundidas as mais diversas culturas, religiões e etnias. Tornando-o também um ambiente de exclusão e vivências preconceituosas. Isto remete um grande desafio, pois muitas crianças negras negam sua identidade e sua cultura. É difícil para criança vivenciar aulas de História que não valorizam sua identidade, aulas que por vezes são lecionadas de forma acrítica, sem valorizar o negro no processo de construção da história, estando este num plano secundário, assumindo um papel de passividade e sem resistência, sobretudo quando fazem alusão ao sistema escravagista.

Dá-se a impressão que o africano nunca lutou pela própria liberdade, e frequentemente reforça-se esse estereótipo com a alegação de que o negro veio aqui para suprir a necessidade de mão-de-obra provocada pelo amor à liberdade e consequente inadaptabilidade do índio ao regime escravista (NASCIMENTO, 2001, p. 119).

Descartar a influência do negro no processo de formação do povo brasileiro, bem como sua importância para o crescimento do Brasil, acaba por deixar de contemplar as

crianças negras, afinal “uma criança negra faz parte da cultura negra. Às vezes o pertencer de uns é menos envolvente que o de outros, mas todos fazem parte dessa cultura” (CAVALLEIRO, 2001, p. 174).

É nesta perspectiva que os debates acerca das diferenças culturais, raciais, religiosas, devem estabelecer o princípio do respeito mútuo dentro do ambiente escolar, proporcionando um diálogo entre os mais variados campos dos conhecimentos. Porém, estes assuntos devem ser encabeçados pela História, Literatura, Artes, sem prejuízos das demais disciplinas que contemplam o currículo escolar como está posto na própria Lei 10.639/2003, logo que está dentro do ambiente escolar é coerente tratar das mais diferentes culturas, dos mais diferentes povos.

Essas discussões contribuem direta e/ou indiretamente na formação dos sujeitos, de forma que o mesmo possa pensar e questionar o processo cultural e excludente que foram submetidos. Sendo assim, os/as alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessitam dessa base para construir um conhecimento crítico e reflexivo acerca do reconhecimento e da valorização da cultura negra.

O Processo de Escolarização e a luta por uma educação antirracista

A escola é um espaço em que se propaga a socialização do conhecimento e da cultura, sendo assim, esse âmbito entrelaça por diversas representações sociais e culturais. Mas, o público negro presente nas escolas, em especial nas públicas, são alvos de representações negativas, como relata Gomes (2001, p. 87): “[...] é preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre desse país. Nesse sentido não há como negar o quanto o seu caráter é excludente”.

Diante do exposto, podemos pontuar que no decorrer da história os negros foram excluídos dos setores básicos para a inserção e/ou inclusão social, como a educação, saúde e entre outros. De acordo com Gomes (2001) o povo negro é marcado por lutarem pelo seu direito, de ter um ensino digno para seus filhos e suas filhas. Essa luta é constante, uma vez que os negros ainda são minorias nas grandes esferas sociais.

O fator social vem sendo pesquisado e apontado como um dos determinantes para o baixo desempenho escolar em crianças negras, já que essa parcela da população está desproporcionalmente entre os mais pobres do país. Pretos e pardos representam pouco menos da metade da população do Brasil, mas estão entre os 60% dos mais pobres (RODRIGUES, 2018, p. 2).

Diante de tal informação, ao pensar nessa maioria minorizada que buscaram criar uma ideologia de “democracia racial”, onde se constituiu a ilusão de igualdades para todos os cidadãos brasileiros. Mas, quem são esses cidadãos? São brancos ou negros? Ao analisar essas perguntas observamos a subjetividade da falsa democracia racial, como relata Fernandes (2007), ao se referir às relações entre brancos e negros no Brasil, utiliza a expressão “mito da democracia racial”, aqui optamos por utilizar ideologia em substituição ao termo “mito”, uma vez que, para o africano o mito tem uma singularidade atravessada pela memória, mito é vida, é possibilidade, é esperança e no Brasil, temos utilizado essa terminologia em uma perspectiva negativa, principalmente do falsear.

Essa ideologia da democracia racial pode ser compreendido como “[...] uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre os dois grupos raciais uma situação de igualdade e de oportunidade e de tratamento” (GOMES, 2005, p. 57).

Para Campos (2018, p. 71), a expressão “democracia racial” só se fez presente na década de 1950.

Diante dos argumentos sobre a miscigenação, branqueamento e, por conseguinte a configuração da ideia que pairava nas mentalidades, na qual o Brasil estava inserido em um modelo de democracia racial, embora a partir de 1950 este último termo passou a ser questionado e combatido por meio dos estudos realizados e orientados por Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros intelectuais da época, procuraram romper com tal pensamento. Assim, consideramos que poderia até existir uma relação amistosa entre brancos e negros se comparado com países onde a segregação racial era institucionalizada, porém, esse negro não estava totalmente integrado em nossa sociedade, tendo em vista a real ausência destes no poder, bem como nos espaços ditos privilegiados e ocupados na sua imensa maioria por brancos.

Por isso, é necessário propor as discussões acerca da igualdade social, cultura, gênero e raça nas instituições escolares, para que os membros que compõe esse núcleo possam construir a concepção de igualdade e equidade.

Essa discussão ajuda a desvendar o rosto do racismo. Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados (GOMES, 2001, p. 93).

Segundo a autora, o negro sofre com diversas violências ao adentrar o mundo “embranquecido”. Contudo, esse posicionamento do negro diante do branqueamento, por muitas vezes, é causado pelo posicionamento da própria sociedade, ou seja, ou o cidadão entra nas normas ou o mesmo terá dificuldade para penetrar, integrar a sociedade. Essa situação aparece com muita frequência no mercado de trabalho, na escola, igreja e entre outros.

Quando se trata de analisar a atual situação dos descendentes de africanos, o racismo, a invisibilidade do negro na política e nos cargos de poder, as diferentes formas de discriminação na escola e na sociedade, essa mesma herança não é levada em consideração (GOMES, 2001, p. 93).

Partindo dessa perspectiva, observamos o quanto o indivíduo negro tem dificuldades para acessar e conseguir aceitabilidade no meio social. Isso porque o negro carrega consigo a marca do preconceito racial, ou seja, quando o indivíduo apresenta características negróides, esse sujeito tende a ter dificuldades para ocupar espaços que são considerados pela “elite embranquecida” lugares sociais pertencentes aos brancos como nos apresenta Nogueira (1998, p. 243) “[...] o preconceito de cor ou de marca racial tende a coincidir com ele, em vista da concentração dos portadores de determinadas marcas raciais em certas camadas da sociedade”.

Marcas estas diretamente associadas ao fenótipo, ao cabelo, as vestimentas, a pigmentação da pele que serve inclusive como instrumento do racismo estrutural que nos acompanha, uma vez que, são essas marcas que, servem para o impedimento de negros/as ao mercado de trabalho, principalmente no tocante ao acesso a cargos considerados de lideranças, além disso, essas marcas produzem baixos salários, desempregos e conseqüentemente a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas.

O racismo no Brasil está acompanhado pela própria negação do racismo. E essa concepção torna-se “naturalizada” a partir do momento que essa negação sobressaia diante da circunstância social que o cidadão está envolvido. Essa é uma realidade que se perpassa pelo vasto campo social. Infelizmente, o povo negro é submetido a essas normas, pois necessita sobreviver ao posicionamento imposto pela sociedade brasileira como reafirma Gomes (2003a, p. 171) “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar a si mesmo”.

Por isso, podemos evidenciar que a escola é o campo fértil para um processo responsável pela transformação, uma vez que, se de fato trabalharmos ancorados na verdadeira história dos negros no Brasil, apresentando as mazelas produzidas pelo Brasil Colônia, Império e República, e a maneira pela qual o Estado brasileiro esteve omissos, principalmente quando pensamos e/ou analisamos a não inclusão dos “ex-escravizados” à sociedade, evidenciaremos a marginalização do povo negro, inclusive como um projeto de nação que buscou acima de tudo o branqueamento da sua população.

Desse modo, é preciso construir uma identidade negra historicizando o seu percurso e a maneira como este foi sendo controlado, moldado e estabelecido no campo da marginalização e subserviência, mas como a educação é composta de elementos e mecanismos capazes de estabelecer a valorização da cultura, bem como da identidade de negros/as elevando a autoestima dos/as alunos/as negros/as e estabelecendo um espaço de respeito pelas diferenças, para Gomes (2003b, p. 171) “[...] a identidade negra é entendida como uma construção social, histórico, cultural e plural”.

Nesse sentido, ao pensar no meio escolar, supomos que este ambiente esteja preparado para garantir o embasamento da cultura e da identidade do povo negro, pois “[...] é no âmbito da cultura que definimos as identidades sociais” (GOMES, 2003b, p. 171). Sendo assim, falar de cultura negra é falar de “nós” é, falar de nossa ancestralidade e falar da diáspora negra que contribuiu diretamente na formação cultural e social do país.

Segundo Gomes (2003b, p. 79) “[...] a cultura diz respeito à: consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural”, nesse contexto a escola passa a ser um núcleo político que envolve questões sociais, como relata Ferreira (2011, p. 28) a “[...] escola tende a funcionar como um instrumento de um determinado poder político-cultural e é tanto mais eficaz quanto se conjuga com uma ampla dinâmica social e política”.

A escola na sua concepção política, social e cultural, necessita ser uma parceira contra o preconceito racial e cultural, precisa assumir a responsabilidade de um ambiente que produz e reproduz relações sociais e tem a função de auxiliar os alunos de forma acolhedora para construção da cidadania, com o objetivo de garantir os direitos humanos contidos na Constituição Federal de 1988 a qual afirma que atentar violentamente contra a criança e adolescente é atentar contra a dignidade da pessoa

humana, cujos direitos fundamentais estão garantidos pela Constituição Federal, como prevê o seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 65).

Se faz necessário acentuar que a escola é mecanismo importante para socializar a cultura negra com os indivíduos que frequentam este ambiente. Contudo, não é bem assim que acontece. As escolas apresentam dificuldades para se relacionarem com as culturas negras, pois sua concepção poderá estar ligada a ideologia eurocêntrica, onde sobressaia o pensamento elitizado, como sinaliza Campos (2018, p. 31):

[..] é importante pensarmos na resistência encabeçada por parte dos professores, direção, coordenação, alunos, pais, bem como a própria estrutura dos conteúdos e a elaboração dos materiais didáticos, apresentando lacunas sobre a referida temática.

Essas dificuldades mencionadas podem estar atreladas no processo de formação de professores. Vale pontuar que durante a graduação muitos docentes não tiveram acesso à informação sobre a história Africana e Afro Brasileira e isso dificultou e dificulta a mediação entre o conhecimento teórico com a práxis. Por isso, que são fundamentais os cursos e projetos continuados que ressalvam os conhecimentos que enfatizam a valorização social, cultura e política e religioso do povo negro. Nessa perspectiva, destaca Gomes e Jesus (2013, p. 31):

Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico- raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras.

Conhecer a africanidade e a negritude não são tão interessantes devido à ideologia eurocêntrica enraizada na sociedade, uma vez que vêm agregadas com os seus conhecimentos e crenças, como enfatizam os autores Gomes e Jesus (2013, p. 31) “algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa”.

Salutamos que ainda são insuficientes as iniciativas do corpo docente para aderir aos conhecimentos específicos acerca da cultura negra. Essas indisposições podem estar interligadas com as crenças, não aceitação do “diferente”.

Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiras. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável, e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam aceitar (GARCIA, 2009, p. 15).

Foi nesse contexto que o autor sinaliza que o “entender e interpretar” as crenças é fundamental para correlacionar esses conhecimentos “Culturais” no contexto escolar. E o professor tem um papel importante de produzir conhecimentos para, então, quebrar tabus que idealizam o negro como subalterno e oprimido. Vale pontuar que o posicionamento do docente poderá interferir de uma forma negativa ou positiva no processo de aprendizado acerca da cultura negra. Portanto, desejamos:

[...] remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias a lutas rumo à concretização de um mundo mais justo e humano (GIROUX; MCLAREN, 2009, p. 140).

A formação continuada é de suma importância para desconstruir conceitos racistas enraizados, bem como sinalizar práticas racistas, que por vezes são naturalizadas. Flertando com tal reflexão, Gonçalves (2011, p. 23) destaca o artigo 2º da Lei 10.639/2003, que por sua vez, “[...] impõe aos cursos de capacitação docente e participação de entidades do “movimento afro-brasileiro”, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinente à matéria”.

Segundo o autor, o artigo 2º está acompanhado de dois momentos: o primeiro, a prática pedagógica como mecanismo de abordagem positiva acerca da valorização da cultura afro, bem como, o posicionamento e a responsabilidade do professor em estudar, pesquisar e se apropriar de conhecimentos específicos sobre a história do povo africano. O segundo momento é participar dos movimentos negros na luta do reconhecimento cultural e humanizado dos povos negros, visto que, esse movimento simboliza a resistência contra qualquer tipo de ações que diminua a importância da formação cultural do sujeito negro.

Por isso, a Lei 10.639/2003 visa contribuir com o reconhecimento e respeito da diversidade cultural e social. Sendo assim,

Não podemos negar que a oficialização do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede pública de ensino do país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de nossa história e a participação de outras culturas, além da europeia. Entretanto, a essa demanda acrescentada na LDB cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnico-raciais no ambiente escolar em todo o país (SILVA et al., 2010, p. 7).

Nesse sentido, podemos apontar que o currículo escolar se torna uma peça fundamental para correlacionar os conteúdos programáticos da cultura negra no âmbito escolar. “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raízes europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17).

A partir desse contexto, defendemos que o espaço escolar em uma dinâmica curricular, enfatize uma educação antirracista onde preconize o respeito humanizado, como reafirma Gomes (2001, p. 89) “[...] é tarefa da escola que quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática”.

Portanto, é essencial problematizar as questões que evidenciam a valorização do povo negro e sua cultura, para então, construir mentes pensantes que instaure a produção do verdadeiro significado do respeito à diversidade e as diferenças culturais, como afirma Munanga (2002, p. 82), “[...] uma identidade de resistência, que resulta de uma cultura de resistência”.

A Formação Docente e os desafios para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas

O professor é uma fonte importante para estabelecer uma parceria entre a educação e a cultura negra. Isso porque em seu cotidiano escolar se depara com vários contextos sociais presentes em sala de aula. Por este motivo, a sua conduta pedagógica é de suma importância para elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem melhor desenvolvimentos para com os alunos negros, que por muitas vezes são estigmatizados por uma sociedade excludente que visa os seus próprios ideais, deixando de lado o mais importante que é o “Respeito à integridade Humana”.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (...) Sou professor a favor da liberdade (...) sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação (...) sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 1996, p. 103).

Diante da reflexão de Freire, se faz necessário a tomada de consciência por parte dos docentes no tocante à composição das salas de aulas, principalmente da escola pública, quando temos o recorte racial de maioria negra, composta pelas diferenças que de fato requer a instauração de novas metodologias que possibilitem o estabelecimento de uma educação antirracista capaz de aguçar a autoestima dos/as alunos/as negros/as e do mesmo modo proporcionar as/os alunas/os não negros/as a despertarem e materializarem o dispositivo do respeito pelas diferenças que compõem não só as nossas salas de aulas, mas também a nossa sociedade.

Contudo, é necessário trabalhar na perspectiva da compreensão de como se configuram as culturas africanas e afro-brasileiras no olhar de uma criança negra e não negra, jovens e adultos, para então, desconstruir visões estereotipadas acerca dos africanos e afro-brasileiros. É nesse contexto que a prática pedagógica se torna uma ferramenta importante para relacionar professores/alunos, pois através dessa relação, que se constroem laços afetivos que poderão auxiliar o aluno no seu aprendizado e na sua autoestima. Portanto, é por meio das práticas que o aluno poderá desconstruir discursos e ideologias racistas, inclusive naturalizadas socialmente.

Partindo do pressuposto que o diálogo é um requisito fundamental para nutrir relações sociais que poderá enfatizar o respeito humanizado, isso porque, para Freire (2005, p. 91).

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Partindo dessa concepção que sinalizamos, o diálogo como fonte principal para intercalar com as práticas pedagógicas, haja a vista que, sem a mesma o educador e educando não poderão construir relações sociais. Entretanto, por meio do diálogo que o educador poderá auxiliar as crianças negras em diversas áreas: sentimental, social e cultural. Isso porque, historicamente, muitas crianças negras ao adentrarem o espaço escolar, foram e continuam sendo submetidas a tratamentos cruéis que por vezes são naturalizados, a saber: a falta de atenção do professor, as questões envolvendo os laços afetivos, os desrespeitos imputados a identidade e religiosidade, a exclusão de alunos/as negros/as de protagonistas das atividades comemorativas.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. 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, 2001, p. 386).

Vale salientar que é no meio escolar que se ouvem vários relatos de alunos que sofrem com essa realidade supracitada e, conseqüentemente esses transtornos sentimentais poderão causar traumas irreversíveis. Portanto, o posicionamento da instituição escolar e do corpo docente é de suma importância para realizar um giro epistemológico capaz de promover o rompimento com as desigualdades raciais e estabelecer um paradigma edificado nas bases antirracistas e promotor de equidade social.

O que podemos notar diante desse estudo é que a história brasileira foi constituída de fatos que ressalvam a exclusão do povo negro no ambiente escolar. Isso porque, o

direito de estudar foi negado por décadas. O que levou a uma intensa desigualdade social, principalmente no que se refere à cultura e ao posicionamento dos negros na sociedade brasileira.

A escola representa um mecanismo de relação entre os meios culturais e padrões sociais. Contudo, a escola transmite e camufla padrões elitizados que omitem a valorização dessas culturas, conforme Munanga (2005, p. 15) “Somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos em função desta, reproduzir conscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Nesse contexto que os autores Gomes e Jesus (2013, p. 22) pontuam:

Para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo.

Nessa perspectiva a Lei 10.639/2003 torna-se relevante a partir da consolidação da valorização da cultura africana em todas as suas essências e particularidades. Aliás, esse conhecimento é fundamental para enfatizar saberes pedagógicos que podem estimular práticas pedagógicas que sobressaem a valorização da cultura negra.

Isto posto, o docente poderá estabelecer práticas pedagógicas que proporcionarão as buscas de conhecimentos e descobertas sobre os fatos históricos africanos, construindo assim, saberes importantes para romper com as práticas racistas e discriminatórias contra o povo negro e suas distintas culturas.

As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

O envolvimento das instituições escolares com temáticas que evidenciam eventos que promovam formação continuada para auxiliar os docentes nos seus conhecimentos é indispensável e indissociável, tendo em vista que para se obter um resultado plausível acerca da interação da cultura afro-brasileira nos parâmetros escolares é necessária essa interação entre ambos.

Vale pontuar que a prática interdisciplinar busca a junção de diferentes saberes, permitindo assim, uma educação emancipatória e igualitária.

A educação constitui-se como um dos principais mecanismos ativos de transformação de um povo, se levar em consideração o papel da escola, de forma democrática e comprometida com a formação do ser humano na sua integralidade, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos distintas (CAMPOS, 2018, p. 122).

A escola é um ambiente propulsor de transformação social. Segundo Cortella (2006, p. 16) o ensino escolar precisa “garantir que as crianças tenham acesso ao conhecimento que possibilite a compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadão, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria”. Desse modo, a escola se configura como instituição voltada para a construção social e cultura desse aluno.

Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros” (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Essa resistência que os autores salientam poderá ter ligação com a não aceitação dos diferentes e, especificamente quando se direciona os direitos dos negros. Essa realidade atinge o “ego” das consideradas elites embranquecidas brasileiras.

Vale salientar que a comunidade negra se reafirma através de manifestações culturais que transmitem resistência contra e qualquer tipo de racismo. Sendo assim, podemos observar que a cultura negra está extremamente ligada com a identidade negra, ou seja, estão agregados aos adereços, vestimentas, estereótipos (cabelo, nariz, boca) e o empoderamento (externo como interno). Aliás, essa identidade é a marca que configura a resistência contra todo e qualquer tipo de racismo.

Sendo assim, a identidade negra se torna uma afronta contra a ideologia embranquecida que envolve a sociedade brasileira. Isso porque a cultura negra por décadas era vista em uma perspectiva negativa, como bem destaca Campos (2018, p. 106):

[...] a cultura negra, esteve vinculada à imagem depreciativa, marginalizada, desprezível, somando ainda, ao fortalecimento e investimento do processo e do projeto da miscigenação, culminou na própria negação da identidade negra, muito em virtude da construção social da inferiorização que fora projetada em meio a cultura negra.

Mesmo diante desse fato histórico, a comunidade negra não pode se omitir diante do posicionamento da elite embranquecida. A comunidade negra pode fazer uso do seu empoderamento e da sua voz ativa para desconstruir os preceitos racistas presente na sociedade.

Diante dessa realidade, observamos que esses discursos de resistência no campo escolar são acionados com mais frequência no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Segundo os autores, essas datas comemorativas são importantes para configurar diálogos que reafirmem a desconstrução do racismo estrutural presente no contexto escolar. Entretanto, se faz necessário o estabelecimento de tais abordagens ao longo do ano letivo, quando o/a professor/a poderá por meio de suas práticas pedagógicas traçarem métodos interdisciplinares que estimulem os alunos negros e não negros, a se tornarem críticos e construtivos acerca das diferenças culturais.

Diante do exposto, notamos que a luta contra essa desigualdade e discriminação, se torna um caminho árduo, porém necessário para sobressair a voz do povo negro que, por muito tempo, vem resistindo ao projeto de branqueamento, de marginalização, silenciamento e invisibilidade.

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa, contextualizamos as práticas educacionais que enfatizam a valorização da cultura negra no contexto escolar. Percebemos que a escola

é uma grande parceira para reafirmar a importância das diferenças culturais. Contudo, analisamos a grande dificuldade em adentrar a essas culturas no meio escolar, visto que, a falta de conhecimento e interesse dos envolvidos, divergem com a importância dos diálogos que envolvem essa temática.

As práticas educacionais são importantes para romper os preceitos discriminatórios agregados no contexto escolar, e o professor tem um papel fundamental nessa mediação entre a prática e o conhecimento, sendo necessário para combater possíveis práticas racistas em sala de aula, pois é onde se observa os maiores índices de agressões verbais e não verbais contra alunos negros. Sendo assim, o professor, ao demonstrar conhecimento sobre as temáticas voltadas para as questões raciais e a educação, poderá conduzir a materialização dos princípios norteadores da Lei 10.639/2003, com a promoção da justiça social, igualdade racial e valorização da identidade negra. Para tanto, a cultura negra fez e faz parte de toda essência brasileira e isso é fator importante para valorizar e enfatizar o respeito para com essa cultura e toda sua diversidade que aflora e enriquece a sociedade brasileira.

Referências

ARAUJO, E. **Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro**. São Paulo: Museu Nacional, 2007.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais 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 de Igualdade Racial/MEC, 2004.

CAMPOS, L. L. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, A. G. A Europa e a herança cultural da escola. **Revista Educação e Questão**, v. 40, n. 26, p. 10-30, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários á pratica educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, v. 8, p. 7-22, 2009.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo. Ática. 2001.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **Racismo e anti-racismo na educação**: repesando nossa escola. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23. Rio de Janeiro, maio/ago. 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professore/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun., 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GOMES, N. L. 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, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

Gomes, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista** [online], n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GONÇALVES, L. A. de O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (Org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). **Diversidade Cultural**: da proteção a promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76-87.

MOURA. C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática. 1988.

MUNANGA, K. **A criação artística negro na África**: uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática. África Negra. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/Fundação Gregório de Mattos/Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, jun. 1988. p. 7-9.

MUNANGA, K. Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e Educação**: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.

Dossiê *Cultura em foco: Enfrentamentos e reexistências das culturas marginais*

Escola e cultura negra: um desafio a ser superado

DOI: 10.23899/9786586746136.6

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

RODRIGUES, G. F. O que há por trás do fracasso escolar de crianças negras. **Revista V CEDUCE**, v. 2, 2018. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA8_ID1331_21052018222337.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, P. K. A. *et al.* História e Cultura Afro-Brasileira: caminhos pedagógicos abertos pela Lei Federal n 10.639/03 no combate ao Preconceito Racial. In: Encontro de Iniciação à Docência. **Anais...** 11, João Pessoa, 2010. Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDHPPLIC05.pdf>.

O preconceito subjetivo como entrave ao ensino de culturas caracteristicamente de origem africanas

Liliane Rodrigues de Souza*
Sérgio Rodrigues de Araújo**

Introdução

A práxis docente jamais pode ser entendida como um ato isolado de todo o ambiente que envolve os atores e da ação destes resulta na possibilidade de interpretação do fenômeno da aprendizagem e, em especial da formação da estrutura psicológica do estudante. Destaca-se neste mecanismo, aquele que ensina e aquele que aprende; ambos indivíduos ativos, marcados pela subjetividade que os construiu e pela expectativa de uma formação; logo, nada disto pode ser ignorado, porque ao fazer isto, tem-se que ambos os envolvidos no processo didático terminam escravizados por uma situação de controle externo que os exortam a seguir uma linha de raciocínio subjetivo desmentindo seu modo de expressar e de compreender coisas as quais se fazem necessárias ações efetivas e eficazes de raciocínio e reflexão, uma vez que se tratam de fenômenos filogenéticos e culturais, podendo cair no grave risco de interpretar determinadas atitudes como algo consensual e na sequência, torná-la corriqueira. Este é o problema que vem acontecendo com os processos didáticos quanto ao ensino e à aprendizagem de conteúdos de matriz africana.

O ensino de conteúdos de matrizes africanas encontra diversos entraves na escola regular, especialmente pelo fato de que toda uma cultura branca, europeia, protestante, judaico-cristã permeou a formação do Estado Brasileiro desde a chegada dos colonizadores, no século XVI, e a forma que encontraram para barrar uma cultura tão forte como a africana foi a demonização da mesma e de seus conteúdos epistemológicos e gnosiológicos. Na esteira disto, a educação de orientação jesuítica cuidou de sobrevalorizar a cultura europeia e seus princípios, em detrimento do

* Mestre em Educação. Pedagogia na Prefeitura Municipal de Serra - ES.

E-mail: liliaraujoe10@hotmail.com

** Pós-Doutor em Psicologia. Instituto Educacional Athena.

E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

menosprezo da cultura daqueles que se encontravam em estado de subjugo, apesar de demonstrarem um nível elevado de espiritualidade e de conhecimentos técnicos. Os padres criaram todo um juízo de valor pejorativo sobre os costumes, tradições e princípios africanos que os tornaram objeto de horror¹.

Este tipo de atuação didática fez com que desde pequenas, as crianças crescessem aprendendo a evitar estas situações de aproximação com os elementos tradicionais das culturas de matriz africana por medo da punição divina. Esta interpretação subjetiva, com relação ao tema, faz surgir o que chamamos aqui de *preconceito subjetivo*, que pode ser traduzido por medo a algo que não se conhece; no máximo, tem-se uma visão [de]formada sobre o assunto e isto vai sendo levado pela vida afora e, mesmo depois de graduado, de ter atingido um determinado grau de esclarecimento intelectual, o sentimento de medo persiste, como um amálgama [*não resolvido*], o que faz com que na aplicação de sua práxis pedagógica, o profissional da educação não consiga pensar e muito menos atuar de maneira interdisciplinar e quando aborda o tema sobre culturas de matrizes africanas, o faz de modo superficial e o preconceito aparece em sua própria dificuldade de expressão ideológica.

Este é um problema que vem permeando a educação brasileira que, mesmo tendo criado uma lei que obriga os currículos escolares a inserirem temas de matiz afro, fato que, por si só, já demonstra o descaso com toda a formação histórico-cultural e filogenética da nação, porque os africanos que aqui aportaram trouxeram consigo toda uma gama de valores e instrumentos técnico-metodológicos que iriam auferir grandezas de caráter epistemológico e gnosiológico a um povo que ainda seria formado, dado que aqui habitava um único grupo nativo, denominados de índios pelos colonizadores, por causa de interpretação geográfica errônea cometida pelos navegantes.

Os africanos, em sua terra natal, já se constituíam como uma nação sólida e que possuía toda uma cultura consolidada em diversos campos do saber humano, indo desde a escrita, a literatura, a medicina, a agricultura, a astronomia, a engenharia de minas, religião, extração de minerais e outras vertentes que, por causa do regime a que foram submetidos quando aportados no Brasil, foram impedidos de exercer, como uma forma de dominação absoluta.

No entanto, o *stablishment* sabia bem que não bastaria a proibição pela proibição, porque isto era abstrato por demais para ter efeito prático; necessitava-se criar um mecanismo que, uma vez aplicado à realidade objetiva e sobre o objeto-alvo, ele próprio

¹ O vocábulo *horror* é compreendido, de modo semântico, como *aversão*.

alimentaria a máquina repressora, tornando-se mais poderoso a cada tentativa de superação por aqueles que estavam sob seu jugo direto. É aí que elaboram o processo de pré-conceito subjetivo, maquinação que a Igreja Católica aprovou e que, com seu cristianismo institucional, cuidou de fomentar o terror nas mentes apavoradas de um povo que começava a se formar.

Assim que, toda uma construção mística de negação dos preceitos africanos foi sendo implantada de modo insurgente no espírito e na cultura dos brasileiros, via religião, via educação jesuítica, via contos que, para um povo aprisionado em meio a uma terra selvagem e coberta de mata, como eram as terras brasileiras, tudo aquilo pareceu bem real. Mesmo quando a educação se amplia, isto depois de mais de 300 anos de colonização europeia, a condição de construção do sentimento de superioridade dos atributos dos brancos sobre aqueles atribuídos, originalmente, aos africanos e, conseqüentemente, aos seus descendentes (afro-brasileiros) continuou como uma tradição arraigada nos mecanismos psicológicos de ação didático-pedagógicas, expressas sempre de forma subjetiva.

O preconceito subjetivo quanto aos afrodescendentes e sua expressão cultural

O principal problema enfrentado é aquele para o qual não se conhece a sua real dimensão, porque subexiste, mascarado sob diversas formas sutis de enfrentamento que não se apresentam de modo aberto aos que sofrem seus impactos. Com a cultura afro-brasileira, isto vem ocorrendo desde a diáspora africana, em que os africanos foram trazidos para cá, porque ocorreu que, ao chegarem ao Continente Africano, os futuros colonizadores (os portugueses) se depararam com uma civilização já consumada em todos os seus aspectos culturais, incluindo um sistema político de governo bastante organizado.

Isto representou um duro golpe, porque esperavam encontrar um povo com uma economia retrógrada, com um sistema arcaico de governança política e sem estrutura educacional, coisa que se mostrou contrária ao pensamento que os europeus faziam dos povos que não pertencessem ao continente.

Esta condição já deixa claro que havia um pré-conceito estabelecido sobre os habitantes das regiões africanas ainda inexploradas pela cultura branca e aqui, abre-se a necessidade de explicar o sentido semântico de pré-conceito, em que este se trata de um conceito formado *a priori*, isto é, antes que se tenha o mínimo de conhecimento sistemático sobre o objeto do qual se pretende abordar e na ânsia da vaidade, cria-se uma visão de inferioridade que começa a fazer vulto em todo o continente, auxiliado

pela Igreja Católica que buscava novos domínios para expandir seus ensinamentos de fé cristã.

No *Caderno de luta contra a discriminação*, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem-se a seguinte definição de preconceito: “[...] opinião formada sem conhecimento dos fatos; julgamento feito sem reflexão; ideia antiga a rotineira que não se apóia em provas e argumentos sérios; conceito antecipado; superstição” (SÃO PAULO, 1987, p. 10).

No caso do *preconceito subjetivo*, este apresenta um efeito ainda mais catastrófico, porque aquele que o expõe contra um determinado grupo, no caso colocado neste trabalho contra toda uma cultura e não necessariamente contra um povo, dado que os afrodescendentes que estão, no Brasil, são cidadãos brasileiros e isto não pode ser ignorado por nenhuma das partes, sob pena de perder-se uma identidade conquistada já por séculos e que é consolidada nas inúmeras constituições que formam o escopo jurisdicional da Nação Brasileira.

Quando ocorre a presença da Companhia de Jesus em terras brasileiras, o primeiro cuidado que tomaram foi o de colocar toda e qualquer religião que não fosse a Cristã Romana sob suspeita e implantaram o terror sobre os nativos e quando os africanos aqui chegam, trazidos em comitivas que vinham carregando toda uma bagagem cultural elevada, não houve outra saída senão a de criar estereótipos de todas as formas sobre estes e seus processos culturais-filogenéticos, deturpando, negando tudo o que se relacionasse a eles, direta e indiretamente.

Não foi difícil encontrar adeptos para as teorias infundadas dos professores da Companhia de Jesus acerca dos africanos, porque estes últimos estavam em condição de servidão extrema, isolados de seus manes e de sua pátria-mãe. E, quando se impede um povo de expressar sua fé nos seus manes e nos seus deuses domésticos, tem-se o primeiro passo dado para torná-lo submisso, porque jamais recorrerá ao Deus do estranho a si e aos seus antepassados e, sem a proteção da fé, nenhum ser humano resiste [por muito tempo] e, como fim desta tortura imposta pelo agressor, acaba cedendo aos caprichos deste.

A escravização não tem a intenção *somente* de submeter o outro ao seu domínio e explorar a sua força de trabalho, porque para persistir, necessita subverter o espírito do indivíduo subjugado à crença dupla de que sua cultura e tudo o que ela representa é inferior à daquele que detém poder sobre si e ainda há que levar o indivíduo ou o povo subjugado a crer que a cultura do dominador e tudo o que ela representa é superior.

Por este motivo, se criar os mecanismos de apropriação de domínio subjetivo para além do domínio do corpo e da força de trabalho.

A intenção, não explícita, é a de manter um sistema que proporciona uma condição de inferioridade *ad infinitum* e mesmo que se crie e se aplique mecanismos de enfrentamento à problemática, os elementos não percebidos pela razão, impedem que se alcance resultados eficientes, inclusive no espaço de atuação escolar que, por mais que se queira alegar sua superioridade e neutralidade quanto aos acontecimentos sociais, este pensamento simplório, ingênuo e desprovido de lógica é a grande conquista do pensamento do *status quo* operante e dominante.

Neste sentido, Martins (1988, p. 17) vai afirmar que,

A sociedade atual muitas vezes dificulta reflexões, críticas e questionamentos sobre si própria. Tais fatos não produzem apenas a alienação dos seres humanos, mas também condições propícias ao aparecimento do preconceito. Uma sociedade pautada no preconceito é uma sociedade sem reflexão e sem razão.

No campo da Educação, engana-se o professor que alega em sua defesa que jamais fala contra a cultura alheia, especialmente contra os manes africanos, porque basta que ele se omita de oferecer espaço para os seus estudantes conhecerem e discutirem as crenças e os valores históricos de seus antepassados que já cuidou de manter o *status quo* de preconceito contra o outro. E a sua defesa apaixonada de que não possui preconceitos contra nada, contra nenhum tipo ou contra alguém já demonstra que não conhece a si mesmo e que, é exatamente por este motivo que se torna sujeito à manipulação obsessiva dos grupos dominantes.

Somente o autoconhecimento e o estudo sistemático sobre as culturas alheias se mostram capaz de proporcionar condições para que os envolvidos não sejam capturados nos discursos onde se fala mais alto a probabilidade estatística e a expropriação do direito de defesa. Martins (1998, p. 17) argumenta que,

O preconceito é constituído nas mediações da subjetividade e das relações sociais e, portanto, tanto o estudo desse tema como sua transformação são extensos, complexos e envolvem uma variedade de fatores que devem ser analisados, mesmo nas manifestações mais subjetivas e específicas de preconceito. Desse modo, o preconceito é produto e produtor das intermediações entre subjetividade e sociedade.

O terreno da subjetividade é um campo que se estende para além e para aquém do indivíduo, não sendo possível fazer a sua interpretação de maneira apressada e, quando em sala de aula, em que o mais comedido professor é pego soltando um suspiro de desalento quando um estudante negro faz-lhe uma pergunta, aparentemente simples e que, para este docente, qualquer um deveria saber, percebe-se que, existe ali, arraigado em seu inconsciente, uma forma de preconceito velado contra determinado grupo de estudantes.

Mecanismos de enfrentamento ao preconceito subjetivo com relação à cultura afro-brasileira

A principal forma de se combater *pré-conceitos* é através de estudos sistemáticos, profundos e categorizados na busca de um entendimento sólido sobre as coisas que são e sobre as coisas que não são, procurando entender e compreender porque em alguns momentos elas são discutidas e em outros não são. Não existe uma forma de extinguir ou, pelo menos, minimizar os impactos provocados por uma tradição de exclusão do saber apenas negando que tal e qual coisa exista, porque não pode ser vista e é por este viés que o preconceituoso continua a manter-se como tal, porque, em primeira instância se nega a refletir sobre suas atitudes cotidianas.

Não existe nenhum sentimento ou conhecimento, por mais subjetivo que seja transmitido ou adquirido através de *categorização osmótica*. Tudo no ser humano deve ser ensinado; portanto, o preconceito contra determinados grupos e aqui, tratamos dos grupos afrodescendentes e toda sua cultura [*em todos os vieses*], isto também obedece a padrões de construção histórica, em que toda uma pedagogia da exclusão foi pensada e aplicada sobre o tema, sempre com o viés da supremacia *dos valores brancos sobre os valores dos africanos e seus descendentes em terras brasilis*. Destrói-se os valores de uma nação ou cultura e, tudo o que se seguir é nada mais que consequência, não existindo um culpado para o problema suscitado e tudo o que se vem na esteira é tratado como sendo normal; como se a deterioração moral de um povo, uma nação, uma cultura, fosse a coisa mais natural de se fazer ou deixar acontecer. E, ao se questionar tais atitudes, haverá quem diga que cabe aos oprimidos que se levantem e se defendam contra as injúrias que sofrem.

Segue a este problema o fato de que os jornais têm realizado um imenso serviço negativo ao combate a todas as formas de preconceitos, especialmente contra as culturas de origem e orientação afro-brasileira, porque suas reportagens devem ser marcadas pelo sensacionalismo exacerbado, afetado, em que toda uma dramatização é

construída, em que toda a ação é exposta de maneira nítida, dispensando toda e qualquer análise do discurso, a análise do conteúdo e uma interpretação situacional.

Este tipo de preconceito subjetivo com relação à cultura de matriz africana, vai se assumindo como preconceito institucionalizado e sem perceber e, por esta razão, sem entender ou compreender os motivos, os assuntos envolvendo a história e a cultura afro-brasileira, vai sendo retirado do currículo até restar aquela parcela que a Lei 10.639/2003, obriga a sustentar e que termina relegado a uma mísera semana, dentro do ano letivo e em lugar desta toda uma cultura de oposição é ofertada como objeto de valor ao estudante e nas salas dos professores, muito comum ver-se profissionais dizerem que ensinam *aquilo* aos estudantes porque existe a força da lei a obrigar, porque de outra forma, aquelas blasfêmias não seriam apresentadas a eles.

Há que esclarecer que a referida lei [*supracitada*] que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira tem como mote principal a justiça social, a promoção da igualdade racial, o desenvolvimento da negritude, enquanto movimento positivado para a elevação da autoestima de alunos/as negros/as e acima de tudo pela promoção do respeito pelas diferenças, sobretudo no contexto escolar. Dito isso, a não implementação da Lei 10.639/2003, ou mesmo trabalhos pontuais em novembro, descaracteriza o esforço canalizado pelo Movimento Negro ao longo da história desse país, a fim de garantir a inserção da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Ainda em tempo, é importante salientar que para avançarmos no processo de implementação da Lei supracitada, se faz necessária formação continuada dos docentes, para não restringir uma temática tão importante, urgente e necessária a uma semana no mês de novembro; além disso, não pode ser vista e interpretada apenas como instrumento de combate ao racismo por parcelas mínimas de docentes que se identificam com a causa, motivação pessoal, militância. A Lei está aí e deve ser implementada como uma política pública de ação afirmativa, como um projeto de Estado e não de governo.

Outra situação ridícula ocorre quando o professor para se dizer isento de preconceitos se enfeita todo de indumentária afro-brasileiras para comemorar o *Dia da Consciência Negra* e a escola enche-se de cartazes com frases recortadas sobre humanismo, conscientização e combate a todas as formas de preconceito às crenças, religiões e cultura afro-brasileiras. Nada disto poderia mostrar-se mais caracterizante da situação de ignorância sobre o assunto em questão. Basta perguntar quando foi que o professor de literatura indicou um livro de um autor de origem africana e/ou afro-brasileira para que seus estudantes o lessem e elaborassem resenhas, organizar grupos de estudos ou sínteses. E o professor de Artes quando vai exibir as pinturas do período

escravocrata brasileiro faz questão de mostrar o africano ou afrodescendente em trajes andrajosos e o patrão em roupas esbeltas, garboso e as mulheres, da mesma forma, em que as patroas são exibidas nas imagens dos quadros e dos livros didáticos com suas longas perucas loiras importadas da Inglaterra e as mulheres negras, sempre rebaixadas realizando serviços pesados, desprovidas de qualquer adorno que as encante.

Não precisa estereotipar através de vitupérios os afrodescendentes, nem dizer que é preconceituoso, porque as suas escolhas didáticas já dizem exatamente o que pensa sobre o tema e como o reflete sobre a realidade educacional. Este tipo de preconceito é um câncer na sociedade que vai fazendo sua metástase a partir do processo de formação educacional formal, quando se nega a pensar as formas de exposição a que cada cultura é apresentada aos estudantes. O que denota, diante de tais posturas, é que se mantém, “[...] por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro lado, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente” (BENTO, 2002, p. 31).

Nas aulas de história, ao tratar das batalhas em que o Brasil participou, omite-se que os afrodescendentes estiveram à frente e que foi graças ao seu empenho de guerra que a nação saiu vitoriosa. Pelo contrário, não nega sua participação, mas de igual forma, não se toca no assunto, logo, a ideia que se forma é a de que o africano e seus descendentes, nascidos aqui, serviam apenas para o trabalho braçal e exploração nos canaviais, cacauzeiros e outras modalidades.

Na Geografia, não se explica, talvez em virtude do processo de formação inicial do professor, que não teve contato com as discussões voltadas para a temática em questão que foi graças aos africanos que se tornou possível explorar ouro nas terras da Capitania de Minas Gerais, porque estes detinham conhecimento de escavação de minas e sabiam distinguir o ouro de tolo² do ouro real e também o diamante de tolo do diamante real.

Nas aulas de Língua Portuguesa, trata-se somente da origem da língua como sendo de origem europeia e, não se discute o quanto os africanos influenciaram na formação do Português brasileiro que hoje se fala. Estuda-se uma semântica de palavras que foram introduzidas por um viés eurocêntrico e nega-se ao estudante o contato com as vertentes do léxico africano.

² Nome popular dado à piritita de ferro devido ao seu brilho metálico e à cor amarelo-dourada, semelhante ao ouro. Piritita de ferro é um dissulfeto de ferro, FeS₂. Tem os cristais isométricos que aparecem geralmente como cubos, mas também frequentemente como octaedros ou pirititoedro. Fonte: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/ouro+de+tolos/>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

Nisto, o que se tem é uma negação ao direito de conhecimento da cultura brasileira que, muito além de ser tratada como uma *miscigenação* de três culturas, o que já traz em si, um discurso mesquinho visando a esconder esta potencialidade de exploração semântico-cultural, é uma cultura sólida, mas que, para ser compreendida como tal, o estudante deve conhecer a fundo as bases epistemológicas e gnosiológicas que a sustentam como tal.

Considerações finais

O preconceito subjetivo com relação à cultura africana e/ou afro-brasileira é um problema estrutural que impede uma práxis pedagógica eficiente no quesito de formar um estudante que compreenda o significado de cultura como toda uma carga histórica que compõe o seu estofo pessoal.

Com relação à África e toda a sua composição histórica, o primeiro ponto a se considerar que, de uma maneira distinta, o conhecimento deste continente e todo o seu povo, com sua cultura e distinções, é a forma mais objetiva de aproximar-se de um entendimento da estrutura personológica do povo brasileiro.

Privado de parte da cultura que agrega elementos importantes e essenciais para a formação da estrutura personológica dos cidadãos brasileiros e cita-se aqui, a herança filogenética africana, com os seus valores, crenças e conhecimentos, o que se tem é um indivíduo que tenderá a exprimir atitudes preconceituosas por causa do desconhecimento e não necessariamente por que seja assim, por uma convicção legítima.

Os professores, desconhecedores que se tornam destas manobras políticas elaboradas por burocratas e lançadas sobre a escola, via currículo oficial e especialmente, via currículo oculto, terminam acreditando que estão a seguir ordens superiores, quando, de fato, eles mesmos sentem-se à vontade para negar aos seus estudantes este acesso mais amplo à cultura de seus ascendentes históricos. Não poderia ser diferente, porque o sistema social dominante é perverso e cria uma estratégia para que, ao longo de sua carreira estudantil, eles conheçam somente o que interessa ao *stablishment* e não ao que teria necessidade efetiva de conhecer para que pudesse formar uma consciência crítica sobre o todo.

Referências

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

MARTINS, M. M. Reflexões sobre preconceito – em busca de relações mais humanas. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 2, p. 9-27, jan./dez. 1998.

SÃO PAULO. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO – ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO E CONTROLE EDUCACIONAL. **A escola na luta contra a discriminação**. São Paulo: Fundação para Desenvolvimento da Educação, 1987.

Editora CLAE

2021