

Simbiótica

REVISTA ELETRÔNICA

Edição vol.2, n.1, jan.-jun., 2015

entrevista

etnografias

charges

crítica

ilustração

contos

resenhas

poesias

artes plásticas

fotografia

ensaios

artigos

ISSN 2316-1620

<http://periodicos.ufes.br/simbiotica>

Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Ciências Sociais
Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias

Revista Simbiótica

Conselho Editorial

. Editores

Adélia Maria Miglievich Ribeiro (Departamento de Ciências Sociais/UFES)
Claudio Marcio Coelho (Programa de Pós-graduação em História/UFES)
Márcia Barros Ferreira Rodrigues (Departamento de Ciências Sociais/UFES)

. Conselho de Discentes e Pós-graduandos

Drnd. Dirce Nazaré de Andrade Ferreira, (Universidade Federal do Espírito Santo/ Brasil)
Mend. Edison Romera Junior, (Universidade Federal do Espírito Santo/ Brasil)
Dr. Elísio Macamo, (Universität Basel/ Suíça)
Mend^a. Larissa de Albuquerque Silva, (Universidade Federal do Espírito Santo/ Brasil)
Me^a. Jaqueline Marcelino de Souza, (Universidade Federal do Espírito Santo/ Brasil)
Dr. João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes, (Universidade do Porto/ Portugal)
Dr. Luís Fernando Beneduzi, (Università Ca' Foscari Venezia/ Itália)
Dr. Luís Wesley de Souza, (Emory University/ Estados Unidos)
Dr^a. Menara Lube Guizardi, (Universidad de Playa Ancha/ Chile)
Dr. Patrício Vitorino Langa, (Universidade Eduardo Mondlane/ Moçambique)
Dr. Santiago Alvares, (Universidad Nacional de San Martín/ Argentina)
Mend. Vinicius Rodrigues Zuccolotto, (Universidade Federal do Espírito Santo/ Brasil)

Análise Técnico-Redacional

Dirce Nazaré de Andrade Ferreira
Jaqueline Marcelino de Souza
Larissa de Albuquerque Silva
Vinicius Rodrigues Zuccolotto

Diagramação

Edison Romera Junior
Larissa de Albuquerque Silva
Vinicius Rodrigues Zuccolotto

Revisão

Aline Prúcoli de Souza
Aline Santos de Brito Nascimento
Cibele Verrangia Correa da Silva

Dayane Santos de Souza
Jorge Luís Verly Barbosa
Larissa Franco de Mello Aquino Ribeiro
Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres

Revisão Final e Editoração

Claudio Marcio Coelho

Produção Técnica e Webmaster

Antonio Carlos Rocha de Sousa

Apoio Técnico

Adriano Domingos Monteiro

Simbiótica é uma publicação eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias (NEI) da Universidade Federal do Espírito Santo. O NEI está sob a coordenação geral da Profª Drª Márcia Barros Ferreira Rodrigues, vinculada ao DCSO/PPGCS/PPGHIS/UFES.

Informações: NEI/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória, ES, CEP: 29075 - 910. Telefone: (27) 4009-7619

E-mail: revistasimbiotica@gmail.com

Home page: www.periodicos.ufes.br/simbiotica

Dados Internacionais de Catalogação - na - publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

----- Simbiótica - Revista Eletrônica - Ciências Sociais, UFES, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, vol. 2, n. 1, Junho, 2015.

----- ISSN: 2316-1620.

----- 1. Revista Simbiótica. 2. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. 3. Departamento de Ciências Sociais. Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, desta obra, por qualquer meio, sem autorização dos autores ou do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias, constitui violação da Lei 5.988.

Uma agenda contra o racismo na pauta dos movimentos sociais e culturais no Brasil

Cleyde Rodrigues Amorim¹

Pensando na necessidade de discutir sobre as teorias raciais que sustentam os discursos e as práticas racistas ainda vigentes em nosso país, o NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFES promoveu em 2013 o curso de extensão Teorias Sociais das Relações Raciais e Educação, com a regência do Professor Sérgio Pereira dos Santos e sob minha coordenação. No curso tivemos a colaboração de outros colegas pesquisadores da temática, que trouxeram um debate instigante sobre as teorias e as relações raciais brasileiras, nas diferentes perspectivas: sociológica, histórica, política, e a partir de diferentes leituras.

Uma das questões iniciais levantada no curso, e retomada inúmeras vezes, diz respeito ao fato de ainda usarmos o conceito de “raça”. É interessante lembrar que o uso do termo “raça” para referir ao segmento negro sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais, de um modo geral e na vida cotidiana do povo brasileiro, em específico. Por mais que os questionamentos feitos pela Antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo *raça* possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, *raça* ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia e nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, isso ocorre porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os afro-brasileiros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.

Os movimentos negros e os pesquisadores, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de existência de raças superiores e inferiores, como, originalmente,

¹ Antropóloga, Professora e pesquisadora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. E-mail: cleydea@yahoo.com

acontecia no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, a qual se baseia na dimensão social e política do referido termo.

Alguns estudiosos, como Antônio Sérgio Guimarães (1999)² usam o termo *raça social*. Esse autor defende que “‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural”, mas sim a uma construção social. Trata-se de “um conceito que transmite uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se ao mundo social”. Assim, é no âmbito da cultura e no contexto histórico que nós aprendemos a enxergar as *raças*.

Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes a partir da forma como somos educados e socializados, a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa maneira de ser e de ver o outro, em nossa subjetividade e nas relações sociais. O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante desse condicionamento e pode ser observado por meio da recusa à interação, da aversão e de sentimentos negativos em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial diferenciável por meio de sinais físicos, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, formato dos olhos, um conjunto de características denominadas de fenótipo.

No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base estes sinais físicos para determinar as pessoas que os portam como “boas” ou “más”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “irracionais”. Esses sinais, em especial a cor da pele de uma pessoa, são mais determinantes para o seu destino social do que os fatores estruturais (classe social), ou as condições e valores individuais (caráter, história, trajetória), conforme já constataram algumas pesquisas nas últimas décadas.³

Apesar do Estado Nacional só ter admitido que é racista em 1995, os estudos encomendados pela Unesco já faziam esta constatação desde os anos 1950, e os grupos discriminados já se

² GUIMARÃES, Antônio Sérgio (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fapesp/Ed.34.

³ Entre os autores destacamos ROSEMBERG, F. M. B. (1987). *Instrução, rendimento, discriminação racial e gênero*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: v.68, p. 324-355, mai/ago.

manifestavam há muito mais tempo. Para além dos movimentos de revoltas, insurreições e formação de quilombos, tais grupos articularam-se nos centros urbanos no início do século XX, promovendo denúncias sobre essa situação e reivindicando medidas de combate ao racismo brasileiro nas diversas áreas. É importante destacar o surgimento, no período pós-abolição, de várias associações visando atividades sociais envolvendo cultura e lazer, e de outras organizações que conseguiram, a partir de 1915, com imensas dificuldades, produzir jornais impressos. Essas últimas organizações ficaram conhecidas como a chamada “imprensa negra”.⁴ Elas falavam da cultura e da identidade afro-brasileiras, reivindicando e informando sobre direitos sociais e civis dos negros e das negras, e tentava promover a integração deste segmento social à ordem vigente da recente república. Outros movimentos nas grandes cidades também ficaram conhecidos ao longo do século, como a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931 em São Paulo, reunindo trabalhadores de diferentes segmentos. A partir da FNB, o movimento de mulheres negras se articulou, inicialmente em torno da educação e da defesa dos direitos das domésticas, em 1936.

Na década de 1940, quando a questão racial tomou a pauta internacional com a ascensão do nazismo e do fascismo, as organizações civis e o movimento negro se reergueram e se ampliaram para outras regiões do país, com destaque para a União dos Homens de Cor (UHC), surgida no Rio Grande do Sul, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), estimulando a formação de artistas negros e promovendo a valorização da identidade negra. Apresentaram espetáculos que foram ineditamente representados por negros e negras, peças clássicas e outras com temáticas relativas à história e cultura africana e afro-brasileira, a partir de textos brasileiros. Idealizado por Abdias do Nascimento, o TEN revelou uma primeira geração de atores e principalmente de atrizes como Lea Garcia e Ruth de Souza, que posteriormente ingressaram na televisão. Além das atrizes, esse movimento formou outras mulheres que atuaram na produção cultural, na articulação política, se desdobrando posteriormente no Conselho Nacional de Mulheres Negras, em 1950.

Novamente o país vive um momento de fechamento político com a ditadura militar que desarticulou os movimentos políticos. Assim, nesse período de proibições políticas dos anos

⁴ Uma boa discussão sobre o assunto é encontrada em FERRARA, M. N. (1986). *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. Boletim FFLCH. São Paulo.

1960 até o início dos anos 1980, a mobilização negra articulou-se em torno de espaços de sociabilidade e lazer: centros culturais e clubes negros, que reuniam centenas de pessoas em seus bailes. Os Grandes Bailes *Black* no Rio de Janeiro e em São Paulo, eram embalados pela *soul music* e o *funk* estadunidenses de Diana Ross, B. B. King, Aretha Franklin, Marvin Gaye, James Brown e pela *soul music* e *funk* brasileiros nascidos sob essa inspiração. Neste período ficaram mais conhecidos nacionalmente Tony Tornado, Sandra de Sá e Tim Maia. O movimento negro era então inspirado nos movimentos de libertação dos países africanos, e instauravam uma nova estética, mais colorida, assumindo cabelos estilo *black power*.⁵

Junto com os *black powers*, uma nascente classe média negra se articula com outros segmentos, contra o regime militar, nas organizações partidárias, universidades, sindicatos e outras instituições. Dentro destas articulações se coloca a pauta racial que, por não ser naquele momento absorvida pelos partidos e movimentos de esquerda, dá lugar à formação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, o qual inicialmente também congregava outras minorias como os judeus (SP, 1978). O movimento é apoiado por intelectuais e pesquisadores não negros que discutiam a questão, além de terem inspiração marxista e um discurso radical e de denúncia.

A partir dos anos 1980, já no contexto do retorno dos anistiados políticos e da abertura democrática, o movimento negro se expande e dentro dele se coloca o movimento feminista, propiciando o ressurgimento do movimento de mulheres negras. As mulheres negras buscam o enfrentamento da dominação masculina, mesmo dentro dos espaços das organizações políticas negras e feministas, evidenciando a dupla ou tripla discriminação que sofrem: raça/cor, gênero e também classe social. Neste momento, já temos publicações acadêmicas sobre a desigualdade das condições sociais entre negros e brancos no país e trabalhos de intelectuais negros e negras engajados, como Beatriz Nascimento⁶ e Lélia Gonzáles. Lélia denuncia em seus textos a representação sobre a mulher negra no ideário nacional, confinando as negras aos papéis sociais relacionados ora à sexualidade, cujo ícone

⁵ Sobre o tema consultar as dissertações: ALVES, Amanda Palomo (2009). *O poder negro na pátria verde e amarela: musicalidade, política e identidade em Tony Tornado*. (UEM) e FELIX, João Batista de Jesus (2000). *Chic show e Zimbábue e a construção da identidade nos bailes black paulistanos*. PPGAS/USP, São Paulo.

⁶ Para saber mais sobre a trajetória de Maria Beatriz Nascimento, consultar o trabalho de RATTIS, A. (2006), disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>

é a “mulata brasileira”, ora ao trabalho manual e doméstico em casas de família. Ela faz críticas aos movimentos sociais por não se atentarem à especificidade do recorte racial.

Os movimentos negros e de mulheres negras⁷ avançaram nos anos 1980 e 1990, constituindo sua participação em esferas civis, conselhos e associações, nos partidos políticos, sindicatos e mais recentemente nas esferas governamentais. A partir deste período, os movimentos tiveram apoio de organizações internacionais que passaram a organizar conferências e fóruns sobre a intolerância e o racismo, colocando esses temas em pauta na agenda governamental. Da participação nestas instâncias civis e estatais foi possível o acesso a dados e a produção de diagnósticos sobre a desigualdade racial e de gênero em diferentes áreas. Esses dados constataram a existência de desigualdades, mostrando, por exemplo, uma maior esterilização em mulheres de baixa renda (dados divulgados no final dos anos 1990, mostram que Goiás chegou a ter 70% das mulheres, em idade fértil, esterilizadas), mas também revelam práticas racistas que se “naturalizam” como é o denunciado caso de uso de menor quantidade de anestésicos em procedimentos, cirurgias e partos envolvendo mulheres negras. Esses indicadores são importantes para a constituição de políticas públicas, desde a legislação na conquista e proteção de direitos sociais, até os serviços como abrigos para mulheres em situação de violência e delegacias especializadas (Deams). Ao lado desta estrutura que vem se implantando, os movimentos de mulheres negras se reorganizam em formato de ONGs, profissionalizando as lideranças e oferecendo um leque maior de atividades (Maria Mulher, 1987; Geledes-SP, 1988; Fala Preta-SP, Instituto AMMA: psique e negritude, 1999-SP).

Hoje, apesar dos percentuais negativos terem sido reduzidos de forma visível na última década, ainda há uma diferença significativa quanto à participação das mulheres negras no mercado de trabalho, principalmente quanto às posições sociais na ocupação e quanto aos rendimentos derivados do trabalho, como nos mostram os dados do Pnad/IBGE. Os programas sociais desenvolvidos na última década, a exemplo do Programa Bolsa Família, têm propiciado um avanço feminista, a partir do qual as mulheres, em sua maioria negras,

⁷ Sobre o assunto consultar: ROLANDE. E. “O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas”. In: GUIMARAES, A. S. HUNTLEY, L. (orgs.) (2000). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

estão conseguindo se libertar das condições de miserabilidade históricas, socialmente impostas e também do julgo machista que, por várias gerações, as relegou à violência e submissão. Tudo isso se deve em parte à mobilização dos movimentos sociais e ao canal de diálogo aberto com o poder público neste período.

Enfim, ainda há muito a ser feito nesta agenda de antirracismo, e tentamos contribuir com esta luta por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente na formação de professores e pesquisadores. Esta publicação é fruto de mais um desses esforços, nela apresentamos uma discussão a partir da leitura e dos debates sobre as teorias raciais que influenciaram a ideologia brasileira e que engendraram relações e práticas sociais que têm se perpetuado até nossos dias, especialmente nos campos institucionais, na educação, na mídia. Agradecemos a todos os que se propuseram a esta empreitada, em especial à colaboração do Professor Marcelo Paixão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quem nos convidou a refletir sobre a questão das relações raciais, mote do curso proposto pelo NEAB.

Introdução

Sérgio Pereira dos Santos¹

A questão racial brasileira faz parte intrinsecamente das relações sociais brasileiras, não apenas pelo fato de o Brasil ter vivido a escravidão por quase quatrocentos anos ou por ter sido o último país das Américas a acabar com ela, mas também por manter, após a abolição, rígidas e perversas assimetrias entre pessoas de marcas raciais distintas, no caso, entre negros e brancos. Essas desigualdades raciais, como apontam muitos dados estatísticos do governo e de institutos privados, são verificadas, principalmente nos espaços de poder material e simbólico, de prestígio e privilégio, como no sistema universitário, no mercado de trabalho, no sistema político, na estrutura judiciária, no campo empresarial e diplomático, enfim, nas “áreas duras”.

Nesse preâmbulo e no contexto de meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação, de minha vinculação, como pesquisador, no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e de um grande incentivo de minha orientadora, a Professora Dr^a. Maria Aparecida Santos Correa Barreto (*in memoriam*), no ano de 2013 foi germinada e produzida a ideia de montar e ministrar um curso de extensão na UFES intitulado “As teorias sociais das relações raciais com interfaces no processo educacional”.

Nesse sentido, o acesso e o estudo da complexa, diversa e polissêmica produção do conhecimento ou do estado da arte sobre as relações raciais brasileiras dos séculos XIX e XX são pertinentes para se compreender como foi e é pensada, vivida e ressignificada as variadas formas de se entender o contato entre os grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira, mormente a abertura política democrática brasileira nos anos de 1980.

¹ Doutor em Educação pelo PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-Doutorando em Educação pelo PPGE. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, UFES, Vitória, Brasil. E-mail: dialogosantos@gmail.com

O curso durou seis meses, acontecendo sempre as quintas-feiras no horário das 18:00h às 22:00h no auditório do Centro de Educação da UFES. O público do Curso variava entre estudantes de graduação de vários cursos da UFES e de faculdades privadas do Espírito Santo, militantes de movimentos sociais, principalmente do movimento negro, professores das redes municipais e estaduais de ensino, gestores educacionais e estudantes de mestrado e de doutorado em educação. A metodologia do curso basicamente se deu com aulas expositivas e dialogadas, com pesquisas e revisão bibliográfica, com vídeos e filmes sobre a temática étnico-racial, com estudos comparativos de textos e legislações e com professores convidados que são especialistas ou que estudam autores debatidos no Curso. Para debater as ideias de Nina Rodrigues e Arthur Ramos, por exemplo, a professora Cleyde Amorim fez uma profícua discussão. O Professor Claudio M. Coelho discutiu competentemente as ideias de Gilberto Freyre. A Professora Andrea Mongim apresentou e debateu as construções teóricas de raça de Franz Boas. Os professores Osvaldo Oliveira e Sandro Silva problematizaram brilhantemente as ideias de Florestan Fernandes. Já o Professor Ahyas Siss, como ex-aluno de Carlos Hasenbalg, trouxe ricamente os conceitos dessa referência das relações raciais brasileiras.

O curso visou ampliar a discussão sobre as relações etnicorraciais envolvendo os afro-brasileiros e brancos, visando dar subsídios ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que se refere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas escolares brasileiros. Para isso, o curso objetivou-se analisar a produção teórica/acadêmica e militante das relações raciais do Brasil na interface com a produção estrangeira, considerando tanto as interpretações e perspectivas do processo do racismo e das desigualdades raciais brasileiras, vinculados a um projeto de estado nação, quanto o processo de construção da educação racista e anti-racista no contexto escolar.

Nessa direção estudamos as Teorias Científicas/Racialistas dos séculos XIX na Europa e suas influências no Brasil. Ideias de “degeneração das raças” de Arthur de Gobineau, do “determinismo geográfico” de Ratzel e Buckle, de “inteligência nata” de Galton, do “homem criminoso” de Cesare Lombroso foram também discutidas. Autores como o Padre Antonil; Joaquim Nabuco, João Baptista Lacerda, Edgar Roquette-Pinto, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Alberto Torres, Manoel Bonfim, Oliveira Viana e Silvio Romero, no

ajudaram a pensar as teorias racistas no contexto brasileiro e suas projeções para pensar o futuro do Brasil. As interpretações culturalistas de Gilberto Freyre, Arthur Ramos e de Franz Boas e seus contrapontos nos ajudaram a problematizar as ideias de raça muito vinculadas ao determinismo biológico no contexto das relações raciais brasileiras, assim como da existência ou não de uma sociedade marcada por uma “democracia racial”.

Outra parte rica do curso foi a leitura e o debate da produção dos estudos sobre relações de raça patrocinado pela UNESCO nos anos de 1950 e de 1960. As obras de Thales de Azevedo, Marvin Harris e Donald Pierson foram muito úteis, principalmente pela problematização do conceito de “sociedade multirracial de classes”, ideia da qual, mesmo considerando os casos de preconceitos contra os afro-brasileiros no País, o problema real do Brasil não seria também de raça, mas exclusivamente da falta de acesso à escolarização, ao status e a superação da pobreza, mecanismos dos quais, segundo eles, seriam os responsáveis pelas diferenças sociais entre negros e brancos.

Tivemos acesso também às teorias produzidas, dentro das pesquisas da UNESCO, pela Escola de Sociologia Paulista, principalmente a de Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Oracy Nogueira que trazem o debate de raça e classe, a desmitificação da ideia de “harmonia racial”, a concepção do “preconceito de ter preconceito”, e os conceitos de preconceito de origem e preconceito de marca, na comparação entre o preconceito brasileiro e o norte-americano. Tal comparação também foi evidenciada com a obra clássica de Carl Degler, intitulada “Nem preto, nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos E.U.A”. Para esse autor, a grande explicação para a “harmonia racial brasileira” seria que no Brasil “os mulatos” ou a mestiçagem seria a “válvula de escape” dos conflitos raciais, diferentemente dos E.U.A, onde a figura do mulato não existiria como tal função.

Autores como Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva, que dialogaram criticamente com as concepções de Gilberto Freyre, Carl Degler e de Florestan Fernandes, foram também muitos debatidos, como contrapontos às teorias clássicas do pensamento social brasileiro das relações raciais. Autores vinculados também ao movimento negro, como Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos e Edson Carneiro trouxeram outras formas de se entender a produção do racismo no Brasil e os privilégios para o grupo branco.

A leitura e os debates sobre uma educação anti-racista e a política de ações afirmativas [de cotas] para afro-brasileiros nas universidades também foram produzidos, considerando a “plêiade discursiva” e política envolta nas construções teóricas e práticas nas relações sociais.

A riqueza do curso foi a vivacidade com que as teorias racistas já “ultrapassadas” foram relacionadas ou contrapostas pelos cursistas para a compreensão da inserção ainda do racismo em nossas relações sociais, principalmente no sistema escolar brasileiro. Nesse processo, o conceito de raça torna-se atual como um mecanismo explicativo e sociológico das desigualdades raciais entre brancos e negros, como também um mecanismo operativo que utiliza concepções inferiorizantes e estigmatizantes nas mentalidades e práticas humanas das quais potencializa material e simbolicamente os brancos e sucumbi os negros a imaginários sociais negativos e a locais sociais confinados a precarização, a pobreza, ao medo, ao perigo e a morte social e, muitas vezes, física.

Como frutos da produção das leituras e dos debates oriundos do curso proposto, foi uma formação competente que já se via presente quando muitos cursistas, de alguma maneira, entendiam da existência ainda do imaginário racista e de práticas discriminatórias na escola, na universidade, na mídia, nas redes sociais, na família, no mercado de trabalho etc. Com o conhecimento do funcionamento do racismo no Brasil, há uma possibilidade maior de sua superação, principalmente com uma formação de professores coadunadas com os motes da diversidade, da inclusão, da justiça social e com as diferenças que existem no País, respaldados com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais. Outra consequência do curso foi os vários e ricos artigos, ora publicados nesse Dossiê, que de alguma maneira provocaram nos autores o desejo de problematizar as duras e complexas relações raciais brasileiras no contexto social e educacional brasileiro.

Diante disso, os artigos deste Dossiê tratarão de três temáticas básicas. A primeira refere-se à compreensão das relações raciais brasileiras, como o artigo de Marcelo Paixão e de Pollyanna Rangel. A segunda contempla o estudo das ações afirmativas, especificamente no contexto da UFES, como veremos nos textos de Sérgio Santos, Rosemeire dos Santos Brito e Pablo Carlos da Silva. Já a terceira temática contempla os estudos sobre a questão das

relações raciais no campo educacional, como apresentam os artigos de Tânia Mota Chisté; Vinícius de Aguiar Caloti e Cleyde Rodrigues Amorim; Kennya Eleotério da Silva e Luciana Ferreira da Silva; Ana Luiza Brandão, Karolini Galimberti Pattuzzo e Rosilene Bellon; e Guanair Oliveira da Cunha.

Que os artigos desse Dossiê sejam instrumentos profícuos de produção de outras leituras, práticas e formas de compreensão sobre o que se já produziu acerca das relações raciais brasileiras na sociedade e na educação. E a que a superação do racismo e das desigualdades raciais entre brancos e negros seja viabilizada também através do conhecimento e das teorias de como se processa esse problema social brasileiro.

Boa leitura!

Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX

¿Sólo es cuestión de color? Las teorías raciales de los siglos XIX y XX

Just a matter of color? The racial theories of the nineteenth and twentieth centuries

Recebido em 05-12-2014
Aceito para publicação em 28-04-2015

Pollyanna Soares Rangel¹

Resumo: Em fins do século XIX, a última sociedade escravista caiu. Foi nesse período que, embaladas pelas novas descobertas sobre a origem e evolução dos homens, surgiram novas teorias de cunho raciais. Além disso, o termo raça deixou de ter um sentido estritamente biológico para também ter um sentido social. Este artigo tem por objetivo discutir essas novas teorias raciais que permearam o início do século XX e que tiveram bastante respaldo principalmente no Brasil, sociedade amplamente miscigenada.

Palavras-chave: teorias raciais; racismo; raça; miscigenação.

Resumen: Fue a finales del siglo XIX cuando la sociedad esclavista el otoño pasado, pero también fue en este período estaba lleno viseras nuevos conocimientos sobre el origen y evolución de los hombres que surgieron nuevas teorías de sesgo racial, y el término raza ha dejado de tener estrictamente sentido biológico a tener también un sentido social. Este artículo tiene como objetivo

¹ Graduada em Licenciatura de História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Brasil.
E-mail: pollyannarangel@gmail.com

discutir estas nuevas teorías raciales que impregnó a principios del siglo XX y tuvieron suficiente apoyo principal en Brasil, ampliamente sociedad mezclado.

Palabras clave: teorías raciales; del siglo XX; raza; mestizaje.

Abstract: It was in the late nineteenth century that the slave society last fall, but was also in this period was packed visors new insights into the origin and evolution of men who emerged new theories of racial slant, and the term race has ceased to have meaning strictly biological to also have a social sense. This article aims to discuss these new racial theories that permeated the early twentieth century and had enough main support in Brazil, widely blended society.

Keywords: racial theories; twentieth century; race; miscegenation.

O século XIX viu surgir dois movimentos opostos sobre o pensamento racial: o movimento abolicionista, (campanha) que colaborou para o fim da escravidão no continente americano, e o nascimento de teorias deterministas de cunho racial. Com o crescimento e a consolidação política e econômica da Europa, começaram a aparecer formulações que explicassem seu imenso sucesso. Dentre elas surgiram razões de cunho científico que justificavam a superioridade dos povos do norte. O advento das ciências naturais fez emergir uma concepção de que a superioridade política e econômica dos europeus se deu devido à sua hereditariedade e ao meio físico favorável. Isso supunha que, enquanto os europeus do norte eram melhores por terem um clima ideal, os povos dos climas tropicais seriam aqueles considerados inferiores, incapazes de evoluir no meio político, social e econômico. O racismo, que fora definido como “uma teoria pseudocientífica, mas racionalizada, postulando a inferioridade inata e permanente dos não brancos”, transformou-se numa formidável teoria (Skidmore, 1976, p.65).

Hoje falar da existência de sociedades superiores ou inferiores pode parecer absurdo, mas nos séculos XIX e XX essa era a ideia dominante. Em inícios do século XIX, foi introduzido pelo naturalista Georges Cuvier o termo raça, o qual compreende que os vários tipos humanos apresentam heranças físicas permanentes, ou seja, cada povo apresenta

características hereditárias que serão passadas adiante. Essa introdução levou ao debate sobre as origens da humanidade, opondo duas vertentes sobre as origens do homem. De um lado estava a visão monogenista de cunho religioso, que acreditava que a humanidade era uma. Isto é, todos os seres teriam se originado de uma fonte comum. A outra visão era a poligenista que considerava que a humanidade teria surgido de vários centros de criação. Esta explicação contribuiu para o fortalecimento de uma interpretação biológica, pois separava os povos atribuindo a cada um uma procedência distinta. Se existem vários centros de criação, então, algumas sociedades não possuiriam ligação entre si, contribuindo, assim, para a diferenciação das culturas. Esse tipo de viés poligenista foi encorajado, sobretudo, pelo nascimento simultâneo da frenologia e da antropometria, teorias que passaram a interpretar a capacidade humana levando em conta o tamanho e proporção do crânio e cérebro dos diferentes povos. Este modelo ganhou novos impulsos, principalmente, nos estudos do comportamento criminoso (Schwarcz, 1993).

O médico Cesare Lombroso (1835-1909) foi o principal expoente da antropologia criminal. Relacionava demência com delinquência, argumentando que a criminalidade era um fenômeno físico e hereditário, e por razões congênicas o criminoso era determinado para o mal. Concluiu que a delinquência era uma doença, não devendo o transgressor ser responsabilizado pelos seus atos, pois ele não tem forças para lutar contra seus impulsos. O autor defende ainda que os criminosos deveriam ser mantidos isolados da sociedade porque eram um perigo para a mesma. Àqueles que eram incorrigíveis a prisão perpétua e pena de morte seriam a solução. “Na realidade, para os delinquentes natos adultos não há muitos remédios: é necessário isolá-los para sempre, nos casos incorrigíveis e suprimi-los quando a incorrigibilidade os torna demasiado perigosos” (Lombroso, 2010, p.29-45, 153-71). Os estudos do crânio foram amplamente utilizados nos campos de pesquisa sobre doenças mentais e sobre os estudos da loucura. Vários pesquisadores encontraram na frenologia um meio de inspiração.

O embate entre as teorias poligenistas e monogenistas durou vários anos chegando às disciplinas. Enquanto os trabalhos antropológicos faziam uma análise biológica do comportamento humano privilegiando a interpretação poligenista, os trabalhos etnológicos estavam indo por uma perspectiva mais filosófica, construindo uma orientação humanista e

tradição monogenista. Desses conflitos surgiram sociedades rivais que reinteravam essas distinções teóricas. As sociedades antropológicas defendiam a imutabilidade dos tipos humanos, sendo defensores das teorias de caráter poligenista; enquanto que as sociedades de cunho etnológico mantinham-se fiéis a uma interpretação monogenista, defendendo o aprimoramento evolutivo das raças.

Foi somente com a publicação, em 1859, do livro *A Origem das espécies* do naturalista Charles Darwin que essa rivalidade atenuou-se. A teoria de Darwin constitui-se num paradigma para a época. Segundo Lília Schwarcz (1993) os cientistas monogenistas satisfeitos com o suposto evolucionista da origem una da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos em função de seus diferentes níveis mentais e morais. Do outro lado, porém, cientistas poligenistas, ao mesmo tempo em que admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, afirmavam que as espécies humanas tinham se separado há tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. Ora, as teorias evolucionistas de Darwin acerca da evolução das espécies serviram para reafirmar as teses deterministas de cientistas monogenistas e poligenistas. Além disso, o conceito de raça passou a assumir uma nova conotação, deixando de apenas se referir às concepções biológicas e adentrando nas questões de cunho político e cultural. A preocupação com a miscigenação das raças refletia a nova realidade que se apresentava. A miscigenação fortaleceu a tese poligenista da origem diversa da humanidade, abrindo caminho para novas reflexões acerca da mistura das raças, uma vez que, as raças humanas eram consideradas espécies diversas e a hibridização era algo a ser evitado.

A antropologia cultural (os evolucionistas culturais) surgiu e se desenvolveu culturalmente sob uma ótica comparativa. Considerava a civilização e o progresso como modelos universais: o progresso era obrigatório e a humanidade única. A partir dela, duas escolas tornaram-se influentes: a escola determinista geográfica, que acreditava que o meio condicionava o desenvolvimento cultural, e a escola de viés racial, que considerava o processo de miscigenação como sinônimo de degeneração racial e social, enaltecendo os tipos raciais puros. Essa escola determinista de cunho racial gerou um ideal político de submissão das raças inferiores ou mesmo sua eliminação. Tal visão atingiu seu ponto alto quando em 1883 o cientista britânico Francis Galton sistematizou o conceito de eugenia, que

tinha como meta a intervenção na reprodução das populações para o melhoramento das raças.

(...) as proibições aos casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre alcoólatras, epiléticos e alienados, visavam, (...) a um maior equilíbrio genético, um aprimoramento das populações, ou a identificação precisa das características físicas que apresentavam grupos sociais indesejáveis (GALTON *apud* SCHWARCZ, 1993, p.60).

A eugenia como ciência buscava a compreensão das leis da hereditariedade humana e, enquanto movimento social se preocupava em promover casamentos entre determinados grupos, desencorajando uniões consideradas indesejáveis. Os ditos darwinistas sociais viam o progresso eugênico como algo restrito, alcançado apenas pelas sociedades puras. Com isso, o bom desenvolvimento de uma nação seria resultado da formação de uma sociedade racial pura. Pensadores como Arthur de Gobineau (1816-1882), partidário de um determinismo racial absoluto e favorável à condenação do arbítrio do indivíduo cuja vontade nada pode, acreditavam que a evolução europeia – evolução do tipo ariano – levaria a sociedade à civilização. O conde de Gobineau dizia que a mistura das raças geraria algo danoso, uma vez que, era legado às raças inferiores a impossibilidade ao progresso, já que as populações miscigenadas eram vistas como desequilibradas e decaídas (Schwarcz, 1993).

As teorias deterministas raciais tiveram bastante respaldo na América do Norte, onde a separação entre negros e brancos era mais sistematizada. Enquanto isso, no Brasil, devido ao alto grau de miscigenação não havia uma linha muito clara da divisão entre negros e brancos, mas as desigualdades raciais não estavam escondidas. Por conta disso, falar em divisões estritamente birraciais, em superiores e inferiores, não era algo muito viável, pois havia um elemento intermediário que compunha a sociedade brasileira: o mestiço. Mesmo assim, a presença desse sujeito não impediu que as teorias deterministas adentrassem no país, e nem que os pensadores brasileiros se espelhassem nelas afim de “resolver” os efeitos da mistura racial, julgando ser indispensável o domínio das teorias científicas para então poder aplicá-las ao país.

A questão da miscigenação foi usada para explicar a realidade brasileira: o mulato ora era visto como problema, ora como solução. Ao longo do século XIX, a escravidão foi a grande questão do Brasil, tratada por alguns como uma instituição arcaica que atrapalhava o desenvolvimento econômico e social, e que era ainda um empecilho à imigração europeia. Findado o sistema escravista, o problema agora não era mais a escravidão como instituição retrógrada, mas os negros e seus descendentes, classificados como raças inferiores. Em sua passagem pelo Brasil, o conde de Gobineau ficou espantado com o que viu. Segundo ele, a população nativa estava condenada ao desaparecimento, devido à sua degeneração genética. A solução para essa adversidade seria evitar o corrompimento da população ainda pura, e para isso, seria necessário o fortalecimento dos valores das raças puras europeias. Então, a raça renasceria, a saúde pública melhoraria, o temperamento moral seria revigorado, e as melhores mudanças possíveis se operariam na condição desse admirável país (Seyfert, 1989; Skidmore, 1976).

A questão racial tornou-se tão forte em fins do século XIX, que se acreditava que com a entrada maciça de imigrantes europeus no país a população brasileira, ao longo dos anos, iria se embranquecer. Um dos grandes expoentes da tese do branqueamento foi Sílvio Romero (1851-1914). Baseando-se nas explicações naturalistas da evolução da sociedade, Romero toma o mestiço como base para a formação do povo brasileiro. De acordo com ele, o Brasil seria o produto de três correntes raciais: o branco europeu, branco (greco-latino) que veio para o Brasil com os portugueses e seria inferior aos povos germano-saxões; os negros africanos, que jamais criaram uma civilização, considerado como derrotados na escala etnográfica; e os índios aborígenes, os mais inferiores na escala etnográfica. Porém, apesar do baixo nível cultural segundo os padrões europeus, esses povos conseguiram influenciar a cultura brasileira. A particularidade da nação brasileira provinha da mistura dessas três raças. “A raça ariana, reunindo-se, aqui, a duas outras totalmente diversas, contribuiu para a formação de uma sub-raça mestiça e crioula, distinta da europeia. Não vem ao caso (...) distinguir se isto era um bem ou um mal, é um fato e basta.” (Skidmore, 1976, p.51).

Romero concluiu que no Brasil não havia tipos puros. Mesmo que o negro ou o índio fossem puros-sangues, esses não se destacaram na história brasileira. Os anos de miscigenação

criaram um povo que sofrera influência desses três elementos, sobressaindo-se os brancos por serem os mais desenvolvidos, já que os índios haviam sido exterminados pelas guerras e doenças, e os africanos foram sujeitados à escravidão. Fundamentada na ideia de superioridade da raça branca, a tese de branqueamento partia da concepção da existência de raças mais adiantadas e menos adiantadas, mas esse argumento de inferioridade não era algo inerente ao indivíduo. Se com a introdução de elementos brancos na sociedade brasileira, visando ao longo do tempo branquear a população e conseqüentemente deixando de existir negros e mestiços, o Brasil tornar-se-ia, então, uma nação superior, só existindo pessoas de pele clara, a superioridade seria algo adquirível, não restrito aos arianos.

A miscigenação não produzia seres degenerados, como afirmava os poligenistas, mas sim, uma população capaz de tornar-se branca fisicamente e culturalmente. Para que isso acontecesse, a imigração branca deveria ser reforçada, aumentando a “oferta” de indivíduos brancos. Supunha-se que a miscigenação produziria uma população mais clara, pois o gene branco era mais forte, e as pessoas cada vez mais procurariam parceiros mais claros que eles. Por outro lado, imaginava-se que a população negra diminuiria progressivamente devido as baixas taxas de natalidade, a maior incidência de doenças e a desorganização social. A crença de que se poderia chegar a uma nação predominantemente branca, apesar da perturbadora realidade mestiça, era tão forte que, mesmo após a Primeira Guerra Mundial e a desmistificação do arianismo, esse tema não desapareceu do meio acadêmico brasileiro (Seyferth, 1989).

Em 1911 realizou-se em Londres o Primeiro Congresso Universal das Raças que reuniu antropólogos, sociólogos, ativistas sociais de diferentes lugares do mundo, os quais tinham como objetivo

(...) discutir à luz da ciência e da consciência moderna as relações gerais entre os povos do Ocidente e do Oriente, buscando estabelecer entre eles uma certa conformidade de ideias e de sentimentos, uma sincera amizade, e uma cooperação cordial (LACERDA, 1912, p.6).

Os representantes do Brasil foram o médico e antropólogo João Baptista Lacerda (1846-1915) juntamente com seu assistente Roquette Pinto (1884-1954), os quais apresentaram a solução brasileira para o problema das relações raciais. No ano seguinte, 1912, foi publicado um Relatório sobre as discussões do encontro e suas conclusões acerca da questão racial. No Congresso era de opinião geral que não existiam raças superiores ou inferiores, e sim, raças adiantadas e atrasadas: “As diferenças entre raças no ponto de vista physico, moral e intellectual pensa a maioria do Congresso que são devidas às influencias do meio physico, às condições sociaes sob as quaes têm vivido as raças atrasadas do outro continente (*ibidem*, p.7).

Seria o contato com o Ocidente que levaria as populações do oriente a acabar com o atraso. Pois “o contato do Ocidente tende a levantá-las a um nível superior, a mostrar-lhes o caminho da civilização e o modo pelo qual elas chegarão a realizar o ideal do progresso humano nas suas múltiplas variadas manifestações” (*ibidem*, p.7). Assim, o Congresso serviria como uma justificativa para a colonização na África. Segundo Lacerda, o domínio sobre os povos “atrasados” seria em benefício da humanidade, uma vez que, as nações adiantadas os ajudariam no progresso. Esse encontro internacional serviu para o autor reafirmar sua convicção de que era justo que os países europeus dominassem a África, já que, lhe trariam o progresso e fariam com que aquela civilização perdesse o status de atrasada. Lacerda ainda argumenta que não é verdadeira a questão da superioridade ou inferioridade das raças, que no mundo só existiam raças adiantadas ou atrasadas.

Demais, deveriam todos saber, porque a sciencia já o demonstrou, que embora tomada como caracter diferencial de raça, a cor não passa de um caracter anthropologico accidental, susceptível de modificar-se profundamente sob a influencia dos agentes cosmicos; que a superioridade e a inferioridade das raças no sentido absoluto é um facto inverídico; e que no mundo só existem raças adiantadas e atrasadas, devendo ser attribuidas essas diferenças às condições do meio physico e social em que o homem evoluiu (*ibidem*, p.90).

No contato entre as raças avançadas e atrasadas, a primeira pode adquirir os vícios e os defeitos da segunda, por isso Lacerda defendia que a solução para o modelo brasileiro dos

conflitos raciais se daria através de uma mestiçagem seletiva. Afirmava, ainda, que em um século não haveria no Brasil nem negros e nem índios.

Suppunha eu haver de ser dar a extinção do negro e do índio daqui a um século, devendo este facto coincidir com o predomínio da raça branca *latina sobre outras raças branca no Brasil*, alias esta suposição era traçada com perfeita clareza e sem ambiguidades. A ninguém de claro entendimento e boa fé ser ilícito, porém, inferir daquela conclusão que o predomínio do branco sobre o negro, no Brasil, só se daria daqui a um século (*ibidem*, p.93).

Para que isso pudesse ocorrer, a população branca teria que aumentar em proporções crescentes, ajudada pela sucessiva entrada de imigrantes nos portos brasileiros, à medida que as populações negra, índia e mestiça tenderiam a cair vigorosamente. Enquanto no Brasil a população negra tenderia a desaparecer em um século, nos Estados Unidos a tendência seria aumentar dois milhões em vinte anos. Isso se deve, porque no território brasileiro os negros se misturavam com brancos, já nos domínios norte-americanos eles se organizavam em uma sociedade à parte, ou seja, auxiliavam-se e protegiam-se contra a perseguição dos brancos. No Brasil, essa desorganização dos negros contribuiria para sua extinção.

Considerações Finais

A escravidão pode ter acabado no século XIX com a sua abolição, mas a questão do preconceito contra o negro perdura até hoje. Ao chegar ao Brasil, as teorias deterministas encontraram um campo fértil para se desenvolver. Os pensadores brasileiros adaptando essas teorias à realidade brasileira, logo viram o tema da mestiçagem como solução para a problemática racial, e acreditavam que em alguns anos o Brasil seria um país de brancos. Mais do que um anseio pelo branqueamento da população brasileira, a questão racial tornou-se uma questão social. O racismo, que outrora era aberto, transformou-se em algo velado. Aceita-se que o Brasil é um país miscigenado, mas não racista, como muito se ouve dizer: no Brasil não existe racismo, e sim, desigualdade social; a discriminação não é pela cor,

mas sim, pelo fator econômico. A grande dificuldade dessa ideia é acreditar que em nosso país existe igualdade racial devido à miscigenação, o que na vida social não se encontra respaldado. Essa miscigenação no fundo omite, oprime as diferenças.

Referências

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de (1987). ***Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX***. Prefácio de Peter Eisenberg. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

COSTA, Sérgio (2006). “O racismo científico e sua recepção no Brasil”. In: COSTA, Sérgio. ***Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo***. Belo horizonte: editora UFMG.

LACERDA, João Baptista de (1912). ***Relatório sobre o Primeiro Congresso Internacional da Raça***. Rio de Janeiro: Museu Nacional, pp.1-22; pp.85-101.

LOMBROSO, Cesare (2010). ***O homem criminoso***. Rio de Janeiro: Ícone Editora.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. “Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX”. In: SCHWARCZ, Lília K. Moritz (1993). ***O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930***. São Paulo: Companhia das Letras, pp.43-66.

SEYFERTH, Giralda. “As ciências sociais no Brasil e a questão racial”. In: SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia & WANDERLY, Regina (Orgs.) (1989). ***Cativeiro e liberdade***. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, pp.11-31.

SKIDMORE, Thomas E. (1976). ***Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro***. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

As questões raciais na educação infantil: possibilidades e desafios em uma dimensão pedagógica

Cuestiones raciales en la educación de la primera infancia: posibilidades y desafíos en una dimensión educativa

Racial issues in early childhood education: possibilities and challenges in an educational dimension

Recebido em 05-12-2014

Aceito para publicação em 28-04-2015

Kenny Eleotério da Silva¹

Luciana Ferreira da Silva²

Resumo: O presente artigo objetiva dissertar sobre um dos espaços de (des)construção de parâmetros estereotipados, por meio de ações e modos verbalizados de discriminação racial existentes em instituições de Educação Infantil. Partimos, como pressuposto, das leituras e aulas expositivas do curso ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFES (NEAB), que discutiu as teorias sociais enfocando as relações étnico-raciais e a educação. Entretanto, trazemos uma breve dimensão histórica e civilizatória da população negra, articulando, no contexto brasileiro, a importância desse estudo no âmbito escolar. Nesse sentido, concluímos sobre a importância de se valorizar as questões raciais, minimizando as práticas discriminatórias na Educação Infantil.

Palavras-chave: racismo; práticas discriminatórias; educação infantil; relações étnico-raciais.

¹ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Brasil. E-mail: kennyasilva2013@hotmail.com

² Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Brasil. E-mail: lulu_ferreira79@hotmail.com

Resumen: Este artículo tiene como objetivo disertar sobre uno de los espacios de (de)construcción de parámetros estereotipados, a través de acciones y modos verbalizados de la discriminación racial existentes en las instituciones de educación infantil. Dejamos como un supuesto de las lecturas y clases del curso ofrecido por el Núcleo de Estudios Afro-Brasileiros/UFES (NEAB), discutiendo las teorías sociales, centrándose en las relaciones étnico-raciales y la educación. Sin embargo, presentamos una breve dimensión histórica y civilizatória de la población negra, articulando el contexto brasileño y la importancia de este estudio en la escuela. En consecuencia, concluimos sobre la importancia de valorar los temas raciales, minimizando las prácticas discriminatorias en la Educación Infantil.

Palabras clave: racismo; prácticas discriminatorias; educación infantil; relaciones étnico-raciales.

Abstract: This article aims to discourse about one of the spaces (de) construction of stereotypical parameters, through actions and verbalized modes existing racial discrimination in childhood education institutions. We departed as an assumption of the readings and classes of the course offered by the Center for Studies Afro-Brasileiros/UFES (NEAB), discussing social theories, focusing on the relationships ethnic-racial and education. However, we present a brief historical and civilizational dimension of the black population, linking the Brazilian context, the importance of this study in the school. Accordingly, we conclude about the importance of valuing racial issues, minimizing discriminatory practices in Childhood Education.

Keywords: racism; discriminatory practices; childhood education; ethnic-racial relations.

Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos. Nenhuma vida vale mais que a outra diante do fato de que todas as crianças e todos os adolescentes do planeta são iguais.³

Santana, 2006

1. Introdução

O campo educacional é um campo que se constitui entre muitas lutas e conquistas. Temos visto/vivido em nossa sociedade, bem como no mundo, o empenho de muitos atores sociais (educadores-educandos), dentre outros profissionais ligados à educação, na "corrida" em prol de uma educação de qualidade, que resgate as culturas de seus participantes. Sabemos que é nesse campo também que a criança é inserida no meio social que a antecede. Esse será um dos responsáveis pelo desenvolvimento dos conhecimentos, assim como de suas trocas e experiências, durante sua formação e constituições identitárias.

No entanto, a infância é cercada por um mundo que (re)constrói suas intenções e ideologias na vida dos seres humanos. Assim, a escola, bem como os profissionais da educação precisam estar atentos quanto aos métodos a serem desenvolvidos nos espaços escolares, uma vez que é nesse âmbito que a criança passa "boa" parte da sua vida.

Em se tratando de educação, entendemos que a criança é marcada por e marca a sociedade da qual faz parte, desde a sua tenra idade, ajudando assim a construí-la, pelo seu convívio social e institucional, com a família, a escola, a igreja, dentre outros espaços relacionais. Demarcamos, contudo, que a criança tem seu modo subjetivo e singular de se inserir na sociedade.

Diante do exposto, queremos retomar que, ao colocarmos a palavra boa entre aspas, a intenção é assinalar as falhas educacionais, culturais e sociais, assim como os descasos

³ Salientamos que o termo "crianças e adolescentes iguais", neste artigo, refere-se às ações sociais atreladas ao respeito e à dignidade de todos os sujeitos – direitos e deveres constitucionais.

governamentais com a universalização da educação de boa qualidade, existentes em nossa sociedade, uma vez que, em diálogo com Cunha Júnior, por ser “a educação um direito assegurado pela Constituição, tendo a função de socialização e produção da cidadania”, não deveria promover o racismo e sim unir forças, para que, de fato, a escola pudesse se constituir como “um terreno de igualdade e justiça” (Cunha Júnior; Gomes, 2007, p.233). É no espaço escolar, pois, que muitas crianças brasileiras sofrem discriminação e preconceito, acarretando prejuízos na sua formação como cidadãos, principalmente quando se tratam de crianças negras.

Desse modo, demarcaremos, ao longo do artigo, a discussão sobre as relações étnico-raciais atreladas à violência simbólica, envolvendo os acontecimentos que abarcam as relações entre meninos, meninas e professores, assim como toda a equipe que constitui o sistema educacional e - nesse caso específico – a Educação Infantil (E.I.). Buscaremos nos aproximar de respostas que envolvam as discussões raciais de cunho educacional, que têm levantado/provocado pensamentos e ações, em prol do desenvolvimento de políticas públicas, tais como as ações dos sujeitos engajados, numa busca constante de oportunidades para os nossos irmãos afrodescendentes. E nessa perspectiva, buscaremos entender como a violência simbólica atravessa meninos e meninas na educação infantil, atentando-nos às questões raciais existentes em nossa sociedade.

A fim de compreender essas inquietações, buscaremos estabelecer relações nas dimensões histórica e civilizatória, atravessadas pelas populações negras⁴, visando melhores condições de vida e, além disso, ocupar seu lugar de pertencimento na sociedade. E, por conseguinte, tecer o contexto histórico ao universo infantil, para que possamos elucidar a temática do racismo e as práticas discriminatórias na Educação Infantil. Já nas linhas finais, consideramos a constante busca desse pertencimento de meninos e meninas negros na Educação Infantil,

⁴ Segundo Munanga (2004), os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA, não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. No contexto atual, no Brasil, a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo –, o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo também o conceito de afrodescendente, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços.

assim como na sociedade, a partir de práticas educativas emancipatórias e sem discriminação, por parte do corpo docente e das instituições infantis.

2. Dimensão histórica e civilizatória da população negra

A partir da tessitura de uma dimensão múltipla na constituição da população negra, abordaremos, breve e sucintamente, as diferentes teorias raciais produzidas durante o século XIX e que ainda, infelizmente, respingam duramente o contexto social e educacional brasileiro. Para entendermos melhor essa dimensão contextual e histórica, por meio das leituras, palestras e experiências compartilhadas no curso do qual participamos⁵, teceremos estas relações sociorraciais, interessando-nos, assim, por sua persistência histórica em uma dimensão dialética, na construção social.

Em grandes turbulências intelectuais, perante o Século das Luzes, apareciam neste contexto as forças antagônicas de Rousseau, defendendo a noção de uma humanidade una e, como contraponto, autores como Buffon e De Pauw apontando as diferenças essenciais entre os homens (Schwarcz, 1993).

Assim, pode-se dizer que a teoria humanista de Rousseau foi importante para pensar a diversidade humana. Nesse sentido, Schwarcz (1993, p.44) aponta: “marca de uma humanidade una, mas diversa em seus caminhos, a ‘perfectibilidade humana’ anunciava para Rousseau os ‘vícios’ da civilização, a origem da desigualdade entre os homens”.

No entanto, este contexto intelectual do século XVIII, herdeiro da visão humanista da Revolução Francesa, naturalizava a igualdade humana e, do outro lado, engendrava uma controvérsia, abarcando as diferenças básicas existentes entre os homens. A partir do século XIX, essa última postura foi influenciando a sociedade, estabelecendo, assim, o que Schwarcz (1993, p.47) coloca como “correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais”.

⁵ Curso de extensão universitária "Teorias Sociais das Relações Raciais e Educação", organizado pelo NEAB - UFES e ministrado pelo Professor Dr. Sérgio Pereira dos Santos, e coordenado pela Professora Dr^a Cleyde Rodrigues Amorim. Esse Curso foi realizado entre os meses de maio e dezembro de 2013.

Tiveram destaque os autores do século XVIII, principalmente em relação às suas reflexões sobre os nativos americanos. Suas diferenças culturais são cada vez mais associadas a uma espécie de essência, ganhando força, portanto, o conceito de raça e a ideia de um determinismo social.

Os desdobramentos desses debates foram aflorados na época em que discorreremos sobre as determinações do grupo biológico, sendo demarcados agora por correntes que discutem a origem do homem. Isto mostra um conflito entre as ideias do liberalismo – e consequentemente o individualismo – e o pensamento social evolucionista e darwinista, que analisa o coletivo como um todo e não os indivíduos. Por isso, a “perfectibilidade” de Rousseau passa a ganhar um sentido social, e que logo será associado também ao conceito de “raça” (Schwarcz, 1993).

Constatamos duas vertentes importantes para que possamos entender o processo histórico das diferenças e desigualdades, no que tange às questões raciais. A primeira é denominada visão monogenista, tendo como defensor Rousseau, pautando-se na afirmação da igualdade natural entre os homens e na criação do mito do “bom selvagem”, ideia segundo a qual os povos “selvagens” são naturalmente bons, mas corrompidos pela vida em sociedade. Assim, há a predominância da crença na perfectibilidade humana, capacidade que os homens têm de progredir de um estágio menos avançado a um mais elevado (Schwarcz, 1993). Com as leituras e debates, vimos que os comportamentos humanos deixaram de ter uma explicação teológica, para adquirirem uma explicação científica, que os via como sendo regidos por leis biológicas e naturais. Surge então a outra vertente, como uma visão poligenista, que interpreta as diferentes raças não como “subespécies”, mas como “espécies” distintas, não redutíveis a uma única humanidade. Assim como os monogenistas, os poligenistas também admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, mas, para eles, os homens se dividiram em espécies que configuraram heranças e aptidões diversas. O cruzamento de raças distintas resultaria em degeneração.

A perfectibilidade, que era considerada uma característica humana pelos monogenistas, para os poligenistas, somente seria encontrada em “raças puras”. Dessa maneira, mediante esses apontamentos, concordamos que, “(...) menos que um fato biológico, raça é um mito

social, e, como tal, tem causado em anos recentes pesados danos em termos de vidas e sofrimentos humanos” (Fry *apud* Muniz, s./d., p.1).

Percebe-se, portanto, o esboço de uma forma de classificação eurocêntrica da humanidade, na qual as características fisiológicas ganhavam cada vez mais importância dentro dos discursos de filósofos e cientistas do período abordado. Padrões de diferenciação que tinham como base a religião e a cultura perdiam terreno para a taxonomia racial, cujos critérios de análise se encontravam na cor da pele, na forma do cabelo, no tamanho dos crânios, entre outros.

Entretanto, por meio da visão poligenista, esse tipo de viés fora encorajado, no século XIX, pelo nascimento simultâneo da frenologia e da antropometria, teorias essas que passavam a interpretar a capacidade humana, vinculada ao tamanho e à proporção do cérebro e crânio dos diferentes povos. Contudo, essa linha de raciocínio da época faz com que o determinismo biológico se sobressaia em detrimento às questões de cunho político e cultural. Por conseguinte, estudos como os de Darwin e Spencer, no contexto mencionado, revigoram uma lei universal; em outras palavras, definem que o futuro melhor só se desenvolveria sob o comando da raça branca.

Os teóricos, digamos racistas, estavam preocupados com o “problema” da mistura racial, pois esse seria um exemplo de degeneração, a partir do cruzamento de diversas espécies. E enraizadas na tese do poligenismo, as raças humanas deveriam ver na hibridação (mistura) um fenômeno a ser evitado, conforme as ideias de Gobineau, quem acreditava que a desigualdade das raças humanas não era uma questão absoluta, mas um fenômeno ligado à miscigenação (Schwarcz, 1993).

Desse modo, com o fortalecimento e principalmente fincado na ideia de uma pureza racial, surgiu, neste momento, o que se pode chamar de eugenia, ciência que partia do pressuposto de que os caracteres mentais, tais como as características físicas, eram hereditários.

Contudo, propunha-se, nesse contexto, a realização de uma “higiene racial” intervindo, neste caso, na reprodução da população, como, por exemplo, na proibição de casamentos

inter-raciais, separação geográfica e esterilização dos considerados socialmente “impuros”, “estragados”.

Interligado às questões apontadas, temos o cientista Cesar Lombroso, estudioso da evolução e da hereditariedade alcançando o campo da criminologia, certificando que a tendência ao crime não só é inata e herdada, como pode ser decifrada pela investigação de características anatômicas dos indivíduos, ou seja, pontuando as condições físicas negroides, como características que corresponderiam à criminalidade.

Todavia, as teorias raciais legitimaram as diferenças raciais no século XIX, trazendo, nessa época, um discurso científico que, por si só, buscava explicar as diferenças nas relações humanas, potencializando, em contraste, a hierarquização da humanidade, de uma maneira que o homem branco ocupasse o topo da evolução da espécie, sendo esse o símbolo maior do progresso e da civilização, ainda imperativo nos dias atuais, principalmente no contexto escolar, conforme mostraremos no transcorrer do texto.

3. O pensamento racial no Brasil, desde o século XIX, até os dias atuais, visando o âmbito escolar

Muitos estudiosos, no final do século XIX, afirmaram que a “solução” para o Brasil estava na imigração de europeus, ou seja, se o Brasil, neste período, recebesse a entrada de imigrantes italianos ou alemães, e não aceitasse a entrada de africanos e asiáticos, talvez assim estivéssemos em “pé de igualdade” com os demais países, como, por exemplo, os Estados Unidos e os europeus. Com esse processo acometido no país, que denominamos tese do branqueamento, pode-se dizer que esta política era vista como uma mestiçagem, isto é, sinônima de regeneração racial e social.

Por conseguinte, neste momento histórico, passou-se a ver o mestiço não como um degenerado, como em tempos de Lombroso e Gobineau, mas como uma projeção social final da população branca, tanto cultural, quanto fisicamente. E assim, é cabível mencionar que tínhamos, nesta dimensão histórica, a ideia de purificação étnica.

Contribuindo, nesse sentido, para tais questões concernentes a esse debate histórico, o estudioso da época Silvio Romero discursava que, no mais tardar, a população negra e indígena brasileira iria desaparecer, através da mestiçagem. Porém, o autor duvidara mais adiante de suas próprias previsões a respeito da “raça inferior”, temendo agora que o Brasil viesse a ser dominado por “raças inferiores”. Conforme tais apontamentos, Silva e Paludo asseveram:

(...) Esse ideário sustentava a ideia de que o baixo desenvolvimento do país era resultado da miscigenação, fundamentando assim o princípio eugênico de que uma raça pura como a branca não poderia misturar-se com “raças inferiores”, como as dos indígenas e negros (SILVA; PALUDO, 2011, p.7).

Em paralelo à abolição, processo esse que muitas vezes é enfatizado nas escolas como o momento libertador dos escravizados, perguntamo-nos que liberdade fora essa se é justamente nos estudos desse processo que percebemos as dificuldades pelas quais passaram os negros ao serem inseridos em uma contextura e situação desconhecida, na qual foram expostos a sérios agentes de destruição, quase sem recursos para se manterem. Assim, podemos dizer que a abolição não teve e, ou tem relação com o cumprimento das questões humanitárias.

Nesse sentido, faz-se necessário sublinhar a preocupação que muitos estudiosos contemporâneos têm em relação à temática racial, quando essa é estudada na educação básica, pois muitos educadores, bem como os livros didáticos, mostram que foram essas dificuldades enfrentadas pelos negros ao serem inseridos nesse processo que os levaram para o mundo do crime, da prostituição, ou seja, tudo aquilo que demonstra ser uma das “mazelas” da sociedade. Joga-se a culpabilidade na abolição, acarretando assim a culpa aos negros: “Ah, o próprio negro é racista!”

E isso nos interessa, sobremaneira, para uma melhor compreensão quanto ao que Nascimento (2005) enfatiza, que esses livros didáticos não conseguiram perceber que há uma produção historiográfica, sendo assim, coloca-se livros didáticos no sentido de que os

autores e o sistema vigente que os produzem não abordam a partir de outro olhar, em uma dimensão mais histórica, a participação dos negros na construção dessa própria história. Desse modo, observamos e analisamos ainda fatores decorrentes da abolição que decorreram/decorrem por meio de outras metamorfoses de dominação no mundo contemporâneo, mesmo que implicitamente na sociedade. Nesta linha de raciocínio, Nascimento assinala:

Por isso, no jogo das preferências, fundado em razões econômicas, e segundo as condições culturais herdadas da escravatura, o negro foi preterido, em benefício do imigrante. Assim, é o negro que formará o exército dos desocupados, dos sem trabalho. Como a oferta de braços era maior que a procura (...) o negro viu-se à margem das atividades produtivas. No jogo dos excedentes, cabia-lhe a pior posição. (...) Por isso (...) o pauperismo dos assalariados foi garantido pela condição anômica dos desocupados (...). Portanto, ao ser convertido em cidadão, o negro conheceu de modo brutal a condição alienada da liberdade que lhe ofereciam. (NASCIMENTO, 2005, p.16).

Para melhor compreensão destes desdobramentos no caso brasileiro, Seyferth (1989) aborda as principais ideias de Nina Rodrigues, mostrando que a utopia do Brasil branco e civilizado desaparece para dar lugar a um pessimismo absoluto, chamado “problema negro”. Desse modo, a autora enfatiza que

Os fantasmas da elite povoam os seus escritos: a crença na inferioridade geral dos negros, índios e mestiços de todos os matizes, principalmente quanto ao equilíbrio mental, apesar de admitir a existência de um pequeno grupo de mestiços superiores, de todo modo prejudicado pela “fraca moralidade” e “inércia inata”, a “haitização”; a possibilidade de uma corrente imigratória negra proveniente dos Estados Unidos, a impossibilidade de educar “raças inferiores” para a civilização, etc. (SEYFERTH, 1989, p.18).

Dialogando com tais ideias, também presentes em Silvio Romero (1949), a “mulataria” seria uma válvula de escape e, ou um afrouxamento nas relações sociais, por meio do processo de

branqueamento. Segundo o autor, o elemento branco tende, em todo caso, “a predominar com a internação e o desaparecimento progressivo do índio, com a extinção do tráfico dos africanos e com a imigração europeia que promete continuar” (Romero, 1949, p.120).

Para tais fins, segundo Seyferth (1989), no decorrer da historicidade racial, estudiosos caíram em um dogma que entendia o Brasil como um país que já abarcava a chamada “democracia racial”. Nesse sentido, perceberam que o problema racial no país tinha sido solucionado com as ideias de Gilberto Freyre, ao enfatizar que o problema fora solucionado, porque os colonizadores brancos adotaram a “estratégia” da miscigenação. Em explicação a tal colocação, a autora aponta ainda que

(...) As desigualdades sociais do presente são justificadas pelo passado escravo: as discriminações são de caráter social e os conflitos raciais são sempre minimizados ou negados, ou atribuídos a problemas de saúde, educação, eugenia. As raças que compõem o mosaico étnico brasileiro se entenderam porque se misturaram: este é o dogma da democracia racial. (SEYFERTH, 1989, p.23).

Entretanto, há autores que colocam a questão da desigualdade não pelo viés da raça, cor ou características físicas, mas pela questão da classe, como foi explanado pelo sociólogo americano Donald Pierson, que fez uma ampla pesquisa na Bahia, influenciado por Gilberto Freyre, defendendo que não há um problema racial no Brasil, por causa da tendência brasileira em absorver a gente de cor, “reduzindo tudo a uma questão de classe, numa sociedade onde afirma inexistirem categorias de raça” (Seyferth, 1989, p.26). Assim, para o estudioso, o problema social que os negros vivenciam no Brasil seria estabelecido por problemas econômicos e educacionais, gerados pela situação das pessoas de cor, como descendentes de escravos e situados nas classes mais baixas existentes na sociedade.

A ideologia de uma “democracia racial” é posta no país como motivo de orgulho. Na verdade, o que existe mesmo é uma camuflagem, para despistar a realidade do tratamento dado à população negra e continuar, conseqüentemente, a dar aos brancos os privilégios simbólicos e materiais oriundos das desigualdades raciais brasileiras.

Compartilhando tais ideias, Nascimento menciona que o racismo brasileiro,

(...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. (...) Não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo (...), um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial. (NASCIMENTO, s./d., p.3).

Questiona-se agora, depois de analisarmos o contexto histórico ao qual o negro está vinculado: como é possível reconhecer-se, aceitar-se e nomear-se negro numa sociedade racista onde este é representado por características negativas? E quando se trata, principalmente, de crianças negras que estão inseridas na instituição de educação Infantil? O que o professor e a instituição fazem para que se possa minimizar práticas educativas discriminatórias no âmbito educacional?

Isso nos interessa sobremaneira, para que possamos adentrar nesse âmbito tangente ao espaço escolar, pois, até aqui, tentamos elucidar sucintamente, desde o século XIX, como a população negra fora inserida na sociedade, lutando e relutando por uma emancipação civilizatória. Assim, concordamos com Cunha Júnior (2007, p.239), ao afirmar que “abusar, achincalhar, xingar são ofensas tragicômicas que destroem a imagem social dos indivíduos, que não devem tomá-las como brincadeiras ingênuas, pois não existe neutralidade em afirmar que não ouviu e viu”.

É com essas palavras acima que Henrique Cunha Júnior finaliza seu texto nos mostrando que infelizmente ainda há nas escolas – lugares onde deveríamos educar os sujeitos para se respeitarem, sem preconceitos e sem discriminação – pessoas que produzem e disseminam práticas discriminatórias. Essas enfatizam a questão das desigualdades raciais que foram

aparecendo ao longo da história em nossa sociedade, conforme explicitado no início de nossa discussão neste artigo.

Isso transforma, dessa maneira, a escola em um ambiente hostil e extremamente conflituoso, fato que, conseqüentemente, poderá nos levar a entender que um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva e, ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores.

Dessa maneira, Cardoso enfatiza o discurso e a importância na elaboração dos currículos e materiais de ensino, o trabalho com as diversidades étnico-raciais no âmbito escolar, por isso mencionando:

É fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade. É obrigação do Estado a proteção das manifestações culturais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais grupos participantes de nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação. (CARDOSO, 2005, p.9).

Nesta instância, cabe ressaltar que há crianças que sofrem ainda com este não reconhecimento ou com um reconhecimento precarizado e, além disso, com o não pertencimento a diversos lugares na sociedade, principalmente na escola. Isso impacta em sua autoestima, tornando-se uma criança frágil, enfraquecendo seu rendimento escolar ou sua ida à instituição, dentre outras sequelas profundas.

Este trabalho nos ajuda a refletir e analisar algumas discussões silenciadas, sobre os conflitos étnico-raciais, bem como as práticas discriminatórias e de preconceitos que se instalam no âmbito escolar. Nessa perspectiva, é importante também destacar como os discentes veem a imagem do negro inserida nos conteúdos escolares, relacionando à construção de imaginários coletivos pelas agências socializadoras, assim como a família, a escola etc.

Nesse sentido, com as leituras realizadas para o presente artigo, foi possível analisar com mais precisão as questões referindo-se ao racismo, mediante o relato de certa aluna, em uma pesquisa realizada pela Universidade de Uberaba, na qual a jovem coloca sobre sua tristeza o estudo acerca da escravidão na escola, pois geralmente é a única negra da classe, ficando muitas vezes constrangida.

Para que isso seja minimizado na juventude, faz-se necessário trabalhar e discutir essas práticas desde a educação infantil, momento importante e primordial na construção da identidade afrodescendente das crianças negras e dos demais grupos étnicos. Nessa linha de raciocínio, Bernardes *et al.* assinalam que,

Nessa perspectiva, temos que entender que a formação de sua identidade pode ser afetada, pois esses lugares de socialização, trocas de saberes, aprendizagem, ao trabalhar a imagem do negro brasileiro estereotipada, pode acarretar a negação de suas identidades, contribuindo para um perigoso processo de negação de si mesmo. (BERNARDES *et al.*, 2012, p.66).

Com relação ao ambiente escolar, meninos e meninas, negros e brancos, já estão imbricados numa ideologia disseminada nesta sociedade, na qual a negritude estaria associada a lugares e posições subalternas. Dialogando com este debate, o ensaio de Nilma Lino Gomes, interpelando o papel do professor, recupera os marcos oficiais sobre os quais deve estar assentado o papel da escola na construção da cidadania, ao reposicionar o combate do racismo, do preconceito e da discriminação, no plano da atitude política do professor. Gomes (2005, p.150) indaga: “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola”. A autora questiona ainda: “Será que estamos dispostos?”. Que dizer de educadores que colocam a criança negra para dançar com um cabo de vassoura, durante a festa junina, porque ninguém quer ser seu par? Ou que estabelecem como “castigo”, para os desobedientes, sentarem-se ao lado da criança negra da sala? Ou que são coniventes e, no máximo, “sentem pena”, quando presenciam, calados e omissos, agressões racistas à criança negra? (Gomes, 2005).

Retomando o contexto infantil, é nesse período da vida, a partir do convívio com o outro, pelos gestos, toque, olhar, que a criança vai se constituindo cidadã, representando o mundo e significando tudo aquilo que a cerca. No entanto, faz-se necessário que os corpos docentes e as instituições de Educação Infantil busquem o conhecimento sobre o assunto abordado, recriando didaticamente o ensino, por meio de brincadeiras, contos infantis, para promover entre os educandos, o reconhecimento dos valores e conceitos, sobre a igualdade e diferenças entre nós, humanos.

É cabível mencionar que toda instituição educacional que vise a uma educação emancipada, pautada em princípios éticos, estéticos e políticos, de acordo com as resoluções nas quais o ministério da educação dispõe a todo sistema de ensino, fará certamente diálogo com a Lei 10.639/03. Sendo assim, a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A lei acrescenta o Art. 26 – A, que insere a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. Inclui conteúdos de história da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História. Em suma, essa lei é uma das estratégias para recuperar a história e a cultura africana e afro-brasileira no Brasil, ampliando a autoestima e o reconhecimento da importância dessa cultura, no contexto do país que somos hoje.

Todavia, mesmo sendo obrigatoriedade no ensino fundamental, médio e outros segmentos, não deixa de ser importante trabalhar essa temática na Educação Infantil, pois, conforme ressalta Santana, independentemente do grupo social e, ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil

(...) reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permitam às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso

a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (SANTANA, 2006, p.37).

É importante salientar que existem professores “analfabetos” no tema em debate, pois um princípio filosófico geral que coordena o ato educativo nas instituições escolares, tradicionalmente, correlaciona-se à humanização da vida. Gomes e Júnior (2008, p.247) abordam ainda que o analfabetismo social e, em específico, do professor com relação ao tema, tal como podemos ver, “limita o potencial de intervenção docente, uma vez não instrumentalizado e sensível para tal”.

É nesse sentido que, como educadores, teremos que intervir, pois as crianças que convivem conosco, adultos, aprendem a técnica da teia competitiva que nós mesmos construímos. Por exemplo, quando uma professora chama a aluna de “neguinha”, como mostram os autores num relato de experiência, ou uma criança diz para a outra: “– Manda a neguinha descer! Desce neguinha. Faz uma hora que você tá aqui!”, confirma que a discriminação e o preconceito são recursos que desqualificam outrem. Em situações como essas, de competitividade, o professorado deveria intervir no momento da ação acontecida.

Essas, dentre outras questões que atravessam a nossa sociedade, bem como os espaços escolares, precisam urgentemente de serem colocadas como prioridade nos quesitos de transformação social, respeito, dignidade, direitos iguais a todos os sujeitos pertencentes à sociedade, pois a ideia que formamos, no decorrer da história, é a de que o negro não sabe o que a sociedade denomina como o seu lugar: no banco dos sem privilégios.

Diante disso, nós, enquanto educadores, não podemos e nem devemos fechar os nossos olhos e, ou cruzar os braços perante essas discussões que podem tanto qualificar, quanto desqualificar o sujeito. É importante que desejemos ver esse desenvolvimento sendo processado no sistema educacional, de maneira a despertar nos sujeitos que compõem esse espaço uma visão ampliada junto às relações sociais, reconhecendo-se e principalmente vendo-se nelas, como cidadãos emancipados que começam a se posicionar de maneira crítica, entendendo a importância de sua participação e ação consciente, exercendo o papel

de cidadão ativo, para além de consciente. Isso culminará com um possível desenvolvimento de um senso de pertencimento, por parte desses cidadãos, dando ênfase a um saber/fazer propositivo, em suas ações sociais, culturais, educacionais e políticas.

3. Considerações Finais

O racismo consiste na discriminação de pessoas, baseada em características fenotípicas, justificando a superioridade de uma raça sobre a outra. Sua “recontextualização” derivou-se das teorias evolucionistas do século XIX, que influenciaram diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Biologia e as Ciências Sociais, teorias estas que defendiam a existência de raças diferentes, menosprezando assim os negros e valorizando os brancos europeus. Mas, ainda no século presente, o racismo se induz em outras metamorfoses na sociedade, seja por meio da família, da escola, da igreja, da mídia, entre outros campos.

E quando se trata desse assunto tão importante e tão pouco discutido, faz-se necessário primordialmente debatê-lo nas salas de aula, pois a educação é um dos meios com que podemos minimizar e, ou acabar com as práticas discriminatórias no cotidiano escolar e social. Nenhuma instituição social está isenta do racismo, por isso ele está inclusive no ambiente escolar, caracterizando-se de maneira implícita ou explícita, sendo o racismo presente em ofensas verbalizadas e, ou ações de discriminações.

Portanto, em linhas finais, considerando que a escola possui um caráter social, entende-se que é de suma importância a articulação entre educação, cidadania e raça, visto que é preciso ir “além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes”. Deste modo, as práticas pedagógicas necessitarão considerar:

(...) a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. (GOMES *apud* SILVA e PALUDO, 2011, p.9).

Nesse sentido, é mister que se valorizem relações étnico-raciais, mostrando às crianças da Educação Infantil, segmento enfatizado no transcórre do artigo, os valores e conceitos sobre o igual e o diferente, o belo, o feio, o bom, o mal, entre outros, que podem e devem ser desmistificados. Sendo assim, é imprescindível que, no momento em que os conceitos étnicos forem trabalhados em sala de aula, os saberes das crianças sejam ampliados. Estas aprenderão, desde muito cedo, que a prática da discriminação e, ou racismo é incorreta e fere os direitos do seu próximo. Ainda não basta aos professores terem consciência da importância de trabalhar a temática racial na escola, é preciso que estes tenham formação para melhor desenvolverem seu trabalho.

Gostaríamos de salientar também que os educadores podem e devem alcançar a condução de um processo pedagógico que nos leve a uma dinâmica mais dialógica, favorecendo a interação de todos os sujeitos, permitindo-nos desconstruir as visões de uma sociedade desigual, possibilitando-nos, contudo, entendermos que fazemos parte da mesma raça (raça humana) e que somos todos iguais. Se juntos estivermos nessa luta constante, em prol de melhorias sócio-racionais e educacionais, estaremos ampliando as chances de obtermos resultados positivos e, por conseguinte, o sucesso emancipatório de todos os cidadãos, sejam brancos, negros, amarelos, índios etc. Lutemos sempre por direitos iguais, para que todos nós (sujeitos sociais) tenhamos visibilidade, uma vez que já sabemos que ninguém existe sem participação na construção histórica da humanidade.

E é com esse pensamento de provocar e realizar ações transformadoras no espaço social, educacional e no mundo que convidamos os leitores que a essas considerações tiverem acesso – em especial os profissionais do campo da educação - para refletirem sobre suas práticas e ações cotidianas, a fim de enxergarem que, assim como a história não é estática, linear, a prática também não pode ser, pois ambas estão ligadas aos processos de desenvolvimento e conhecimentos dos fatos históricos, teóricos, cotidianos; e só veremos as transformações acontecerem se estivermos de fato conscientes das nossas obrigações enquanto educadores. Sendo assim, lembremos que o bom ensino é aquele que adianta o processo de desenvolvimento, orientando-se não apenas para funções intelectuais já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

4. Referências

BERNARDES, Aparecida Martins *et al.* (2012). **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops. Disponível em: <http://www.neab.ufu.br/sites/neab.ufu.br/files/Livro_Especializa%C3%A7%C3%A3o_NEAB_0.pdf>.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.

CUNHA JUNIOR, H. (Org.); GOMES, A. B. S. (Org.). (2007). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Editora da UFC. v.1.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) (2005). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, pp. 143-154.

MEC. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais** (2006). Brasília: SECAD. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_e_tnicoraciais.pdf>.

MUNANGA, Kabengele (2005). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>.

_____. (2004). “A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil”. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v.18, n.50, pp.51-66.

MUNIZ, José Roberto Alves (2012). **A identidade dos brasileiros em questão**. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH - Rio. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338812411_ARQUIVO_TrabalhodaANPUH-Aidentidadedosbrasileirosemquestao_final_.pdf>.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História”. In: SALGUEIRO, Maria

Aparecida Andrade”. (Org.). (2005). *A república e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República.

NASCIMENTO, Antonia Eunice de Jesus do. (s.d.). *Educação e preconceito racial no Brasil: discriminação no ambiente escolar*. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/EDUCACAO-E-PRECONCEITO-RACIAL-NO-BRASIL-DISCRIMINACAO-NO-AMBIENTE-ESCOLAR.pdf>>.

ROMERO, Silvio (1949). *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: J. Olympio, pp.99-121.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. “Educação infantil”. In: *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais* (2006). Brasília: SECAD, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SCHAWARCZ, Lília K. Moritz. “Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX”. In: SCHWARCZ, Lília K. Moritz (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, pp.43-66.

SEYFERTH, Giralda. “As Ciências Sociais no Brasil e a questão racial”. In: SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia; WANDERLY, Regina (Orgs.). (1989). *Cativeiro e liberdade*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, pp.11-31.

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês (2011). *Racismo implícito: um olhar para a educação infantil*. Anais do X Congresso Nacional de Educação. PUCPR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5643_3318.pdf>.

Considerações sobre o racismo no Brasil, a partir das representações acerca do negro, no imaginário das Escolas Públicas, na Grande Vitória/ES

Consideración del racismo en Brasil, a partir de representaciones de negro, en la imaginación de las Escuelas Públicas en el Gran Vitória/ES

Consideration of racism in Brazil, from representations of black, in the imagination of Public Schools in Greater Vitória/ES

Recebido em 05-12-2014

Aceito para publicação em 28-04-2015

Vinícius de Aguiar Caloti¹
Cleyde Rodrigues Amorim²

Resumo: O respectivo estudo analisa como as representações sociais acerca do negro, nas escolas públicas da Grande Vitória, influenciam no ordenamento das relações étnico-raciais quotidianas, dentro da instituição e conseqüentemente nas construções das identidades de estudantes negros, através de um estudo de caso realizado no Colégio Almirante Barroso em Goiabeiras, Vitória/ES. Assim, partimos de uma análise pautada na leitura indiciária e na hermenêutica de profundidade das formas simbólicas presentes no imaginário social escolar, constatando a influência das representações sociais "negativas" sobre a autoestima, as concepções de mundo e, conseqüentemente, as construções identitárias dos estudantes negros. Ensaio posteriormente reflexões sobre a constituição do racismo na sociedade brasileira, principalmente utilizando um

¹ Graduado em Ciências Sociais e graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Brasil. E-mail: aguiar0caloti@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS) do Centro de Educação (CE) da Ufes. Coordenadora do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros (NEAB) da UFES. Vitória, Brasil. E-mail: cleydea@yahoo.com

approach teórico pautado na hermenêutica marxista de Badiou, na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, e na psicanálise freudolacanianana.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; filosofia da diferença; representações sociais; psicanálise.

Resumen: El estudio examina las representaciones respectivas cómo sociales de negro, en las escuelas públicas de la Gran Victoria, influir en el ordenamiento de las relaciones étnico-raciales cotidianas dentro de la institución y en consecuencia, las construcciones de las identidades de los estudiantes negros a través de un estudio de caso realizado en Colegio Almirante Barroso en Goiabeiras, Vitória / ES. Así que partimos de un análisis guiado en la lectura circunstancial y la profundidad de la hermenéutica de las formas simbólicas presentes en el imaginario social de la escuela, teniendo en cuenta la influencia de las representaciones sociales "negativo" sobre la autoestima, las visiones del mundo y por lo tanto las construcciones de identidad de los estudiantes negro. Ensayando reflexiones posteriores a la constitución del racismo en la sociedad brasileña, especialmente el uso de un enfoque teórico guiado por la hermenéutica marxista de Badiou, la filosofía de la diferencia de Deleuze y Guattari, y el psicoanálisis freudolacanianana.

Palabras clave: educación de las relaciones étnicas y raciales; filosofía de la diferencia; representaciones sociales; psicoanálisis.

Abstract: The respective study examines how social representations of black, in the public schools of the Great Victory, influence the ordering of everyday ethnic-racial relations within the institution and consequently the constructions of black students identities through a case study conducted in College Almirante Barroso in Goiabeiras, Vitória / ES. So we start from a guided analysis on circumstantial reading and depth of hermeneutics of symbolic forms present in the school social imaginary, noting the influence of social representations "negative" about self-esteem, the worldviews and hence the identity constructions of students black. Rehearsing later reflections on the constitution of racism in Brazilian society, especially using a theoretical approach guided by the Marxist hermeneutics of Badiou, philosophy of difference Deleuze and Guattari, and freudolacanianana psychoanalysis.

Keywords: Education of ethnic and race relations; philosophy of difference; social representations; psychoanalysis.

1. Introdução

O Brasil ratificou na órbita supranacional, declarações várias, comprometendo-se com a igualdade de direitos e a promoção da dignidade e bem estar das pessoas, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e, incluso, a Carta da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, produzida em Durban, África do Sul em 2001.

Desde há alguns anos, uma substantiva produção legiferante está sendo engendrada nas esferas federal, estadual e municipal. No campo da educação, ressaltamos a lei federal nº. 10.639/2003, que apresenta a constituição de uma nova visão acerca do negro brasileiro (inclusive alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996) e, para sua implantação, em 2005, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do Ministério da Educação (MEC).

Ademais, para aplicar a supramencionada lei, o MEC fundou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para promover a instituição de políticas públicas, com o intuito de mitigar as desigualdades sociais, através da efetiva inclusão dos sujeitos na escola. Desta forma, alguns estados construíram subsecretarias ou outros órgãos para deferirem as orientações e diretrizes desse Ministério. Tais dispositivos, acordes com a Constituição Federal brasileira (CF) de 1988, indiciam um anseio de produção de igualdade, dentro do ordenamento jurídico democrático de direito brasileiro. Entretanto, a inclusão e a isonomia factual não se realizam, apesar do aparato legal prescritivo.

As representações sociais sobre o negro, estereotipadas e eivadas de preconceitos, constituem uma das variáveis da (des)ordem das relações étnico-raciais na sociedade coeva. Estudos variados sobre a educação denotam que o racismo contra os discentes, classificados como negros, intervém no desempenho escolar, conforme exprimem variadas pesquisas realizadas por Angela Albernaz *et al*, da PUC-RJ, usando dados extraídos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do MEC.

As pesquisas sinalizam a não inclusão de estudantes negros na Educação Básica. A má *performance*, muitas vezes, se conecta a um quadro psicopedagógico de baixa autoestima e até mesmo, “insuficiência imunológico psíquica”, influenciado por relações sociorraciais marcadas por preconceitos, discriminações, racismos, ou seja, um desordenamento nas relações étnico-raciais. Contudo, visualizamos transformações devires nas relações sociais, valores culturais, instituições econômicas, estruturas políticas, enfim “democratizações nas democracias” (Boaventura, 2002), postulando práticas de educação diferenciada para grupos específicos.

Segundo os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), há mais de 914 mil alunos matriculados no Espírito Santo. Aproximadamente 203 mil deles cursam o ensino médio regular e a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), sob a orientação de 21,4 mil professores³. Assim, este artigo analisa a influência das “representações sociais” (Moscovici, 2004) sobre o negro nas relações étnicorraciais, no âmbito das escolas públicas, da região metropolitana da Grande Vitória, partindo de um estudo de caso na EEEFM Almirante Barroso, a fim de refletir acerca do racismo na sociedade brasileira.

Elaboramos este trabalho em três etapas: na primeira, apontamos as potencialidades do uso da “hermenêutica de profundidade” (Thompson, 2011) e do “indiciarismo” (Coelho, 2007), na interpretação das “representações sociais” (Moscovici, 2004); já na segunda, analisamos os conteúdos dessas representações, mostrando como elas influenciam as relações étnico-raciais nas escolas públicas e as construções das identidades dos estudantes negros. Finalmente, na terceira etapa, havemo-nos dessas informações para refletir sobre o racismo na sociedade brasileira, partindo de uma abordagem orientada pelo paradigma da complexidade, a filosofia da diferença, a psicanálise freudolacaniana e a hermenêutica marxista contemporânea, na elaboração desse conhecimento.

³ Dados da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/>>. Acesso em: 01 de Novembro de 2011.

2. As possibilidades quanto ao uso da hermenêutica de profundidade e do indiciarismo na análise das representações sociais

Neste tópico apresentamos respectivamente dois métodos, a hermenêutica de profundidade e o indiciarismo, mostrando as suas potencialidades e as possibilidades de compô-los na constituição de um *approach* teórico, a fim de interpretar as relações e as formas simbólicas que atravessam as representações sociais.

As representações sociais são percepções, ideias, opiniões, imagens, valores, crenças, atitudes, princípios; com os quais significamos a realidade, fenômenos sociais e circunstâncias que originam as condições de existência individual e coletiva. Em suma, são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, possuindo orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social.

Compreendemos igualmente, as representações sociais como um sistema cultural que, no contexto da definição de Geertz (1989), são “sistemas de símbolos que interagem ou padrões de significados que trabalham interativamente”. Segundo Amorim (2011), ao representarmos socialmente a realidade, somos influenciados pela cultura social em que vivemos, embora elaboremos ideias próprias e novas, a partir da nossa imaginação e de como refletimos sobre a nossa vivência e interação com os outros indivíduos. As representações constituem um conjunto de saberes sociais adquiridos pelo sujeito em sua vivência, mas reformulados e colocados em ação, através de sua prática cotidiana.

As representações sociais podem ser consideradas como o substrato dos preconceitos e estereótipos elaborados, incorporados e construídos no pensamento, a partir de esquemas inconscientes de percepção, avaliação e apreciação, mediante o aprendizado da linguagem, valores, concepções e crenças expressas pelas culturas nas quais convivemos, desde o nascimento. Introjamos o mundo, a partir de categorias mentais e conceitos classificatórios, quanto aos seres humanos, objetos, relações e fenômenos sociais, assim formulando e concebendo a realidade de uma maneira peculiar, através da construção de juízos de valor sobre todas as informações que depreendemos, levando-nos à formação de pré-juízos ou preconceitos que orientam as nossas ações.

Logo as representações sociais sobre o negro no coração das escolas, eivadas pelo estigma, ou seja, locupletas de estereótipos, preconceitos e discriminações, influenciam negativamente as relações sociais, afetando a autoestima, as cosmologias, as perspectivas de futuro e as construções das identidades dos estudantes negros. Assim propusemo-nos a uma análise qualitativa destas representações, centrados na hermenêutica de profundidade e no indiciarismo (Coelho, 2007).

A hermenêutica de profundidade evidencia o fato de que as representações sociais acerca do negro são construções simbólicas significativas que exigem uma interpretação, estando inseridas em contextos sociais e históricos de variados tipos, sendo estruturadas internamente de diversas maneiras. Logo o estudo das formas simbólicas é fundamental e inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação, postulando um referencial teórico pautado na pluralidade e conciliação de métodos de análise.

O mundo sócio-histórico é tanto um campo-objeto que está ali para ser observado, quanto um campo-sujeito que é construído por sujeitos inseridos em tradições históricas e sociais que, no decurso de suas vidas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, interpretando as ações, as falas e os acontecimentos que ocorrem ao seu redor, formando a *doxa*.

A constituição do negro no imaginário social brasileiro é um território pré-interpretado pelos sujeitos que constroem o campo-objeto do qual as formas simbólicas são parte. O papel do analista social é fornecer uma interpretação da *doxa*, ou seja, uma hermenêutica da vida cotidiana superando-a, a fim de considerar outros aspectos das formas simbólicas, que brotam da constituição do campo-objeto. Assim, a hermenêutica de profundidade é um referencial teórico-metodológico amplo que compreende três procedimentos principais: a análise sócio-histórica, a análise formal ou discursiva e a (re)interpretação. Essas fases devem ser vistas como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo.

Comprendemos que as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas, postulando que a análise sócio-histórica reconstrua as condições peculiares de produção, circulação e recepção dessas construções simbólicas.

Assim, podemos subdividir tal análise, considerando quatro aspectos dos contextos sociais: as situações espaço-temporais, os campos de interação, as instituições sociais e a estrutura social.

Alguns suprimimos que os objetos e as expressões que circulam nos campos sociais são também produções simbólicas complexas, apresentando uma estrutura articulada e postulando uma fase de análise, que pode ser descrita como análise formal ou discursiva interessando-se *a priori* pela organização interna das formas simbólicas com suas características estruturais, padrões e relações. Existem várias maneiras de se conduzir a essa análise. Assim, optamos pela análise argumentativa dos discursos sobre o negro cujo objetivo é reconstruir e tornar explícitos os padrões de inferência que o caracterizam. A fim de realizar tal análise são produzidos vários métodos que possibilitam romper o corpo do discurso em conjuntos de afirmativas ou asserções, organizadas ao redor de certos temas (tópicos) e então mapear as relações entre estas afirmativas e tópicos em termos de determinados operadores (quase)lógicos (implicação, contradição, pressupostos, exclusão, entre outros).

A (re)interpretação é a última fase do enfoque desta abordagem hermenêutica. Aludimos alhures que as formas simbólicas ou discursivas possuem um “aspecto referencial”, significante que procuramos compreender no processo de interpretação que supera as análises sócio-histórica e formal discursiva, excedendo a contextualização das formas simbólicas tratadas como produtos socialmente situados e o fechamento delas como construções que apresentam uma estrutura articulada. Assim, o caráter transcendente das formas simbólicas deve ser compreendido pelo processo de interpretação, mediado pelos métodos do enfoque da hermenêutica de profundidade que é simultaneamente um processo de reinterpretação dessas representações, onde reinterpretemos um campo pré-interpretado, projetando um significado possível que pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico (Thompson, 2011).

Nesse estudo, ainda utilizamos os princípios do indiciário enquanto subsídio para decifrar as representações sociais acerca do negro, no âmbito da escola e na análise das categorias dos discursos e tabulações dos dados, contidos nos questionários aplicados na instituição, a

fim de transformá-los em informações que signifiquem o objeto outrora recortado e focalizado.

Dentre os parâmetros fundamentais do indiciarismo, apontamos a inferência das causas a partir dos efeitos, a não hierarquização das fontes, a construção dos procedimentos de investigação durante a pesquisa, a análise detetivesca, a microanálise ou análise microscópica, o caráter subjetivo e indireto do conhecimento, o estudo das especificidades do objeto, o exercício da conjectura na análise, o pluralismo teórico e metodológico, a conciliação entre razão e sensibilidade; e o estudo intensivo, minucioso e exaustivo do material coletado (Coelho, 2007).

A partir dos parâmetros teóricos e metodológicos do indiciarismo, procuramos nos atentar aos detalhes quando incursionamos ao campo, coletando vestígios, indícios e sinais reveladores da construção social do negro no imaginário escolar, conciliando a razão e a sensibilidade na investigação social, remontando a trama das relações sociais e construindo uma narrativa minuciosa, sensível, racional e interpretativa das relações étnicorraciais.

Perante as possibilidades de análise dos conteúdos das representações sociais, através da hermenêutica de profundidade, do indiciarismo e da psicanálise, compusemos uma matriz teórica e metodológica, a fim de interpretar na próxima seção deste trabalho, as formas simbólicas que perpassam essas representações, atravessando o imaginário social escolar.

3. Analisando as representações sociais sobre o negro no ambiente da escola pública

A pesquisa foi realizada no colégio Almirante Barroso, situado no bairro de Goiabeiras, na semiperiferia de Vitória/ES. Instituição que abarca estudantes das camadas populares e da classe média baixa, procedentes das cidades ou periferias *ubicadas* na região circunvizinha à capital, perquirindo o acesso a um ensino mais substantivo e (ou) a inserção num equipamento público escolar próximo aos seus locais de trabalho, favorecendo a sua mobilidade urbana.

Durante um ano realizamos uma pesquisa etnográfica com “observação participante” na instituição, verificando que as observações de campo, as preleções, as entrevistas informais, as aplicações de questionários e as anotações nos cadernos adotados para registrar as interpretações das ações sociais, discursos e representações notadamente sobre o negro, apresentam um nexo de continuidade no interior institucional, conforme apercebemos. Desse modo, infracitamos alguns dados acerca das representações sobre o negro no núcleo da escola, onde os percentuais apresentados resultam da tabulação dos dados e da produção de informações, a partir dos questionários semiestruturados aplicados, convergindo com as coletas e transcrições das entrevistas informais e as observações dialógicas dentro da instituição.

Inicialmente apresentamos as autodeclarações de “raça (cor)” nos questionários, livres e estimuladas na formatação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cotejando com os dados das observações realizadas. Tanto nos questionários aplicados, quanto nas entrevistas informais e nas análises dos discursos, dentro das salas de aulas e observações nos pátios, notamos poucas autoafirmações de estudantes negros. Consoante à tabela 1 abaixo e atinando-se aos questionários, 58,63% dos estudantes foram identificados enquanto pretos, porém, apenas 13,79% assim se autodesignaram nas perguntas estimuladas, dentro da especificação IBGE e menos ainda, 10,35% nas autodeclarações livres.

TABELA 1 – RAÇA (COR) POR AUTODECLARAÇÃO LIVRE, ESTIMULADA (IBGE) E SEGUNDO OBSERVAÇÃO NA PESQUISA

Raça (cor)	Autodeclaração (livre)	Autodeclaração (IBGE)	Observação (IBGE)
Amarela	3,45%	6,90%	0,00%
Branca	17,24%	13,79%	13,79%
Indígena	17,24%	17,24%	13,79%
"Morena"	13,79%	NA	NA

Preto	10,35%	13,79%	58,63%
Pardo	34,48%	48,28%	13,79%
NR	3,45%	0,00%	0,00%

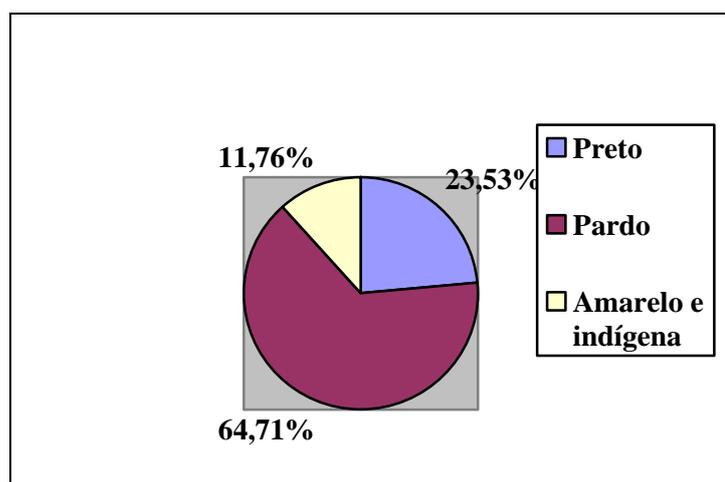
Fonte: Elaboração própria.

Nas autodeclarações não estimuladas de “raça (cor)”, notamos que diversos estudantes pretos e pardos se definiram enquanto “morenos” e suas variantes (moreno claro, moreno escuro, *et al*), fazendo-nos refletir sobre a imprecisão com que o brasileiro tipo ideal weberiano pensa e sente a sua racialidade. No jogo dos códigos da cor e do *status* social, a categoria com a qual as pessoas indicam a própria cor demonstra também uma posição sociocultural peculiar. Assim, Silva (1994) afirma que o fato mais conspícuo no cálculo racial brasileiro não seria a multiplicidade de termos raciais, mas a indeterminação, a subjetividade e a dependência contextual de aplicação. A vantagem quanto ao uso da noção de moreno estaria em sua ambiguidade e extensão, designando um branco com cabelo escuro, um mestiço, um negro muito escuro, uma pessoa muito escura e negróide, dependendo da situação (Sansone, 1996).

Bordejando as informações tabuladas, se acrescentamos o quinhão da categoria “pardo” ao “preto”, temos 72,42% de indivíduos classificados enquanto negros que, adicionados aos 13,79% de origem indígena nos fornece uma soma de 86,21% de pessoas categorizadas como “minorias sociológicas”. Dos 58,63% de estudantes pretos questionados observados, 23,53% deles apenas se autoafirmaram “pretos”, 64,71% “pardos”, 11,76% “indígenas” e “amarelos”; já quanto aos pardos observados, 50% deles se afirmaram brancos. Levando-nos a refletir e conjecturar sobre o desconhecimento quanto aos marcadores sociais que apresentam as negritudes e a mais-valia simbólica da matriz branca em relação à matriz negra (Hasenbalg, 2005), também indiciando haver representações negativas sobre o negro que atravessam o imaginário social dos estudantes, introjetadas numa sociedade

hierarquizada e estratificada em classes sociais, onde o racismo é um “fato social” durkheimiano, apresentando-se da mesma forma institucionalizado.

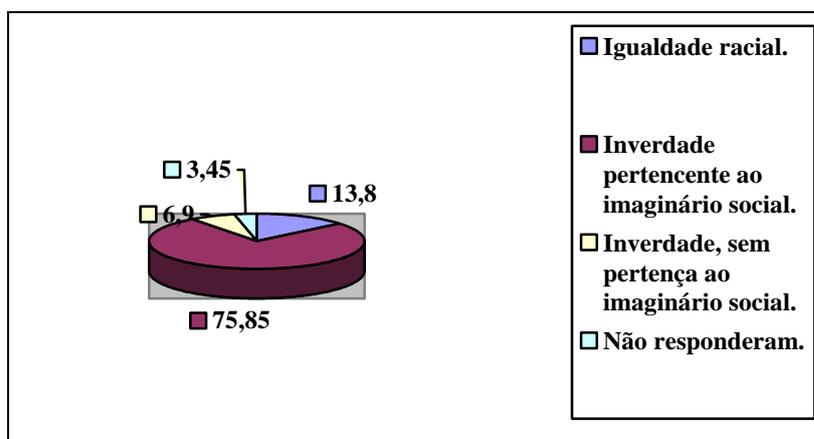
Figura 1 - Autodeclaração dos estudantes classificados pretos (IBGE)



Fonte: Elaboração própria.

Segundo os discentes indagados, 62,07% deles acreditam que o preconceito racial no Brasil exista abertamente e 58,62% abonam que tal preconceito seja discutido, apesar de 82,76% não conhecerem nenhuma reivindicação do movimento negro (dos supostos 17,24% conhecedores, 40% apenas têm ciência do “dia da consciência negra”, enquanto vindícia). Quando questionados acerca da premissa estruturada de que “haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira”, categorizamos então as respostas como: 13,8% afirmaram sobre a existência de igualdade racial no Brasil; 75,85% replicaram que tal premissa pertence ao imaginário social brasileiro, todavia sendo inverossímil; 6,9% disseram que a mesma é inveraz, logo não pertencendo às representações coletivas; e 3,45% não responderam.

Figura 2 – Representações sociais dos estudantes sobre o preconceito racial no Brasil.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto às políticas de ações afirmativas, inquirimos aos estudantes em relação às suas posições, acerca do sistema de cotas sociais e raciais adotado no concurso de vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), defrontando-nos com a necessidade de lhes dar ciência e explicar, sobre tais políticas para os alunos oriundos das escolas públicas, uma vez que a maioria dos entrevistados e indagados, pouco ou nada sabia sobre esta questão.

Assim, obtivemos 89,66% de respostas propícias às cotas sociais, porém somente 65,52% àquelas raciais. A maioria das pessoas é favorável às cotas para estudantes de escolas públicas, justificando e argumentando em prol da necessidade da produção de igualdade e justiça social, inclusive afirmando estarem em descompasso em relação aos seus homônimos concorrentes, advindos das escolas privadas. Abaixo, apresentamos alguns dos discursos dos estudantes acessados.

"Porque alunos de escolas particulares têm mais condições, para entrar em uma faculdade" (JCS, 18 anos). "Por que eles têm que ter direitos aos estudos e de ter uma boa educação, para ser alguém na vida" (ISB, 16 anos). "Porque muitas pessoas que estudavam em escola particular têm mais condição financeira, enquanto os estudantes de escola pública não" (LDC, 15 anos). "Porque o ensino de escola pública acaba não sendo exigente como o de escola particular" (AMM, 16 anos). "Porque alunos de escolas particulares têm mais condições, para entrar em uma universidade" (MPS, 16 anos). "Porque o ensino público não é tão bom quanto

o privado, os interesses dos alunos não são iguais, isso prejudica os estudantes de Escola Pública" (NOC, 16 anos). "Pois quem estuda em escola particular tem muito mais chance de passar. Mas mesmo assim eles julgam dizendo que os cotistas atrapalham" (JAS, 18 anos). "Porque os estudantes teriam que ter mais chances de estudos" (MLS, 17 anos).

Na citação abaixo, indiciariamente selecionamos alguns discursos de estudantes abordados que são favoráveis às cotas sociais, porém contrários às cotas raciais. Se eles percebem tal política de cotas sociais como uma ação de promoção à igualdade e justiça social, todavia divisam as políticas de cotas raciais para pretos e pardos como atentado ao mérito, “preconceito” e “beneficiação”, nos dizeres dos mesmos:

"O fato da sua cor não muda nada, pois não te impede de entrar em uma faculdade" (JCS, 18 anos). NR⁴ (ISB, 16 anos). "Porque não devemos separar as pessoas negras, dos demais estudantes. Não é porque são negros que tem que está separado" (LDC, 15 anos). "Sou contra porque se somos todos iguais, não deveria ter essa 'beneficiação', acaba criando uma distinção entre os próprios estudantes" (AMM, 16 anos). "O fato da sua cor, não impede de entrar em uma universidade, se a pessoa é inteligente" (MPS, 16 anos). "Todos são iguais perante a lei, então todos são iguais perante o governo também" (NOC, 16 anos). "Não deveria ter cotas raciais, pois é a mesma coisa que preconceito. Deveria ter um limite para ambos, independente da cor" (JAS, 18 anos). "Por que não é pra existir preconceito" (MLS, 17 anos).

As alegações sobre as políticas de cotas raciais da UFES considerando-as como atos de “preconceito”, “beneficiação”, *et cetera*, dos negros (contra os brancos, porque supostamente “os negros seriam racistas”)⁵, lembram-nos da nomenclatura cunhada por Guerreiro Ramos (1957) nos estudos das representações sobre o negro, “patologia social do branco”, caracterizando um fenômeno sociológico, onde indivíduos brancos imputam aos

⁴ NR: não respondeu.

⁵ Se tomados nos corpos discursivos, os fragmentos dos discursos acima se ligam a expressões, acusando os negros de preconceito, discriminação e racismo. Inclusive às políticas sociais afirmativas de serem preconceituosas, favorecendo injustamente o negro e promoverem o racismo.

próprios negros vítimas de racismo, a pecha de algozes (tipificando um crime perfeito). Não obstante, percebemos através desta pesquisa que tais representações são muitas vezes (re)produzidas e veiculadas por alunos negros, fato que atribuímos à introjeção pela (in)consciência coletiva⁶ de um racismo latente na sociedade brasileira, mediante o desenvolvimento das relações e interações sociais, no processo de produção das existências individual e social cotidianas.

Retornando à discussão sobre as cotas, interpretamos o desnível entre as opiniões favoráveis às cotas sociais e aquelas propícias às cotas raciais, como indícios da influência de valores sócio culturais meritocráticos, que atravessam a nossa sociedade espetacular debordiana concorrencial, operando dentro do *logos* do capitalismo hipertardio; ademais de uma vacatura no currículo da educação básica, quanto à formação social, política, econômica e cultural brasileiras, dificultando a compreensão de uma história social promotora de exclusões e racismos, implicando na ausência do reconhecimento da matriz negra e de seu contributo à sociedade brasileira; outrossim, denotando vestígios de uma construção social do negro demarcada por estereótipos e preconceitos, no imaginário social e nas representações destes estudantes⁷.

Indagando ainda aos discentes, se eles já sofreram algum preconceito racial e (ou) presenciaram alguma atitude racista na esfera da escola, 65,52% deles anuíram afirmativamente, provindos dos próprios Professores e (ou) do grupo de colegas, alguns

⁶ Usamos a expressão “(in)consciência coletiva” no corpo do texto, aludindo aos processos psicossociais que perpassam tanto à consciência, quanto à inconsciência coletivas. Teimamos não somente em tipificar os casos de racismos mascarados, mas em precitar sobre a existência do racismo, enquanto afeto (e sentimento) nas subjetividades sociais. Este, pressupomos ainda mais deletério às negritudes e, por conseguinte, à sociedade brasileira. Conjecturamos ser esta variável também, um grande empecilho às políticas sociais afirmativas, assim como o racismo dissimulado.

⁷ Na constituição da história social, política e econômica da escravidão no Brasil, ocorreu um processo de aviltamento da subjetividade negra (e, por conseguinte, da sua corporalidade e simbolicidade), conjunto ao desenvolvimento do modo de produção (material) escravista colonial, depois integrando à ordem “liberal imperial” (à brasileira), muito similar àquilo que os estudos de campo, na confluência principalmente da Antropologia Econômica com a Histórica, realizados por Meillassoux (1995) descreveria acerca da África, como uma produção social e arquitetura simbólica sobre o negro que perpassa a sua dessimbolização, dessocialização, despersonalização, decivilização e dessexualização. Já Batista (2002), em seus estudos na área de criminologia crítica correlacionando a influência das representações sociais das classes senhoriais sobre as camadas subalternas, na construção das espacialidades urbanas, afirma que os negros portavam uma “subcidadania” quanto ao direito penal, no apenamento de supostos crimes, todavia sendo desconsiderados como pessoas (reificados), na totalidade do direito brasileiro, no final do Brasil Império e no início da Primeira República.

incluso relatando haver experimentado o racismo sob a forma de *bullying*⁸. Outra questão abordada foi quanto à existência de diferenças no tratamento ministrado a estudantes brancos e negros no ambiente escolar, onde 44,83% redarguíram positivamente, 44,83% contestaram negativamente e 10,34% informaram não observar diferenças no tratamento nesta escola, porém atestando-as noutras pelas quais passaram. Já quanto à experienciarem algum preconceito racial na vida quotidiana, seja na própria infância, dentro da instituição familiar, escola, comunidade e *locus* de trabalho; 79,31% declararam haver sofrido e (ou) presenciado tais situações.

“Uma professora chamou um aluno de pretinho da macumba, por ele estar em pé conversando” (JJM, 16 anos). “Um aluno sofreu preconceito, todos riram dele e ele saiu chorando” (NOC, 16 anos). “Quando eu e minha mãe entramos em uma loja, um pouco mais cara e ninguém veio nos atender” (GSSS, 15 anos). “Ouço pessoas trocando palavras ofensivas o tempo todo, por exemplo, macaco, preto e etc.” (AMM, 16 anos). “Professores por causa de minha cor não me dão tanta atenção, como ao restante da turma e também apelidos maldosos” (JOS, 16 anos). “Ao entrar em uma determinada empresa minha amiga sofreu esse tipo de preconceito só pela sua cor” (BTS, 16 anos). “Falavam coisas absurdas sobre os negros, tipo piadinhas sem graça” (TVS, 16 anos). “Trabalho, o menino era uma cor negra, ficavam zuando ele aí ele não gostou e acabou saindo da escola por causa disso” (CGF, 15 anos).

Interpretando as narrativas das experiências de preconceitos, discriminações e racismos presentes na ordem dos discursos dos estudantes supramencionados, percebemos que as experiências de violências simbólicas que atravessam as suas vidas sociais também se manifestam através das piadas e apelidos maldosos (inclusive mediante palavrões, configurando injúria racial no ordenamento jurídico vigente) envolvendo a questão racial, (re)estruturando as relações sociais.

⁸ Apenas através da audição do acontecimento nos certificamos de que se tratava de um caso de racismo. A estudante em questão, DPBA de 16 anos nos relatou o fato, sob a forma de *bullying* (representação individual da jovem), sem refletir sobre a questão racial envolta no problema. Acreditamos que uma das variáveis prementes nesta interpretação seja o trabalho realizado pelo corpo docente-pedagógico elaborando esta temática nalgumas disciplinas escolares intersetoriais.

Segundo Freud (1996), o dito jocoso ou chiste apresenta uma relação com o inconsciente psíquico, conectando-se à satisfação dos desejos recalçados e podendo ser analisado tal como um processo de manifestação dos sonhos (onírica), revelando indícios de agressividade, demonstrações de desprezo e até mesmo de desejos sexuais reprimidos. Já quanto ao apelido maldoso, há que se sobressaltar a sua capacidade de dessimbolar, despotencializar, despersonalizar, (des)significar e violentar as alteridades, influenciando na produção dos quadros de estudantes com baixa autoestima e até mesmo de psicopatologia individual e social, podendo ser associado a um processo de “insuficiência imunológico psíquica”.

As representações sobre a palavra “macumba” no âmago da Escola são pejorativas para 93,1% dos entrevistados, muitas vezes associadas ao *desespero*, à *coisa do demônio*, aos *afrodescendentes*, a algo *ruim* ou *horrível*; resultados oriundos de pessoas independentes das igrejas cristãs as quais frequentavam (curiosamente apenas 37,93% dos abordados, declararam-se vinculados às denominações cristãs e protestantes). Ainda utilizando as associações livres, a fim de categorizar os discursos, notamos demasiadas conexões entre as categorias “branco” com as palavras e (ou) expressões: *rico, nem todos são racistas, são mais uma diferença*; “negro” com: *pobre, classe D, tenho orgulho de ser parda (morena)*⁹, *trabalhadores, gente, ancestrais, como todos*; “cor dos olhos” com: *azuis, verdes, castanhos*; “cor dos cabelos” com: *liso, bom, status social, cacheado, loiros*; e “cor da pele” com: *branca, morena*.

Analisando o discurso dos estudantes no âmbito escolar, através da observação dos diálogos nas salas de aulas, pátios institucionais, entrevistas informais e responsivas dos questionários semiestruturados, percebemos uma predileção pelos marcadores sociais (e raciais) associados à matriz branca, envolvendo nas representações “preconceitos de marca” (Nogueira, 1985), uma hierarquização e estratificação dos “supostos gostos” e caracteres, configurando a existência de uma mais-valia simbólica da matriz branca em relação àquela negra (Hasenbalg, 2005).

⁹ Afirmação de uma estudante preta em nossa abordagem.

A propósito, tal desequilíbrio quanto à repartição dos bens simbólicos (expropriados pela matriz branca) nos revela igualmente *sýmptom*as sobre a existência de outras mais-valias nas esferas econômica, social, cultural, erótica, psicoafetiva, *et al.* Salientamos bem assim haver entre as palavras e as expressões copiosamente mencionadas, representações sociais estremadas por essencialismos e negatividades sobre o negro, (re)produzindo um “lugar social de confinamento” (Carvalho, 2006) ou “lugar do negro” (Gonzalez e Hasenbalg, 1982) e divisando a negritude entre zonas ou “áreas moles” e “duras” (Sansone, 1996), ou seja, construindo simbolicamente e circunscrevendo socialmente o negro a determinadas espacialidades, ocupações, camadas sociais e papéis sóciosexuais delimitados.

Destacamos da mesma forma que as aplicações de questionários expuseram um autodesempenho estudantil insatisfatório para 62,07% dos estudantes, sendo 76,47% deles negros e 17,65% de origem indígena. Percentual corroborado através das observações em salas de aulas e entrevistas informais, no período em que foi realizada essa investigação. Para nós estes dados indiciam também a ponderação de uma “razão sensível” (Mafesoli, 1998) e a importância das componentes “raça”, “classe social”, “gênero” e “psicoafetiva”, na leitura e interpretação de informações que tangem ao autodesempenho insatisfatório discente, sendo uma “questão complexa”, portanto multifrontal, variada e plurívoca; estando (in)direta e implicitamente relacionada à autoestima, sentimentos, concepções de mundo (cosmologias), perspectivas de vida e, conseqüentemente às construções identitárias.

A leitura desses dados também pode revelar sinais de um sofrimento psíquico (*pathos*) vivenciado por vários estudantes na dimensão dos afetos (e sentimentos), segundo os estudos sobre a psicopatologia fundamental freud-lacanianiana e conseqüentemente, uma “insuficiência imunológico psíquica”. *A priori* sendo um epifenômeno da questão social (associado à relação entre o capital e trabalho, portanto à esfera da reprodução da vida material), uma vez que as inserções destes estudantes nas estruturas familiares e comunitárias não foram investigadas nesta pesquisa.

4. Ensaaiando algumas reflexões sobre o racismo na sociedade brasileira, a partir da Hermenêutica Marxista, da Filosofia da Diferença e da Psicanálise.

Nalguma parte deste texto enlaçamos os casos de preconceito e discriminação racial nas escolas públicas ao sofrimento psíquico e, conseqüentemente, aos prejuízos à autoestima, à resistência psíquica, ao desempenho escolar e às identidades negras. Logo, associamos as representações sobre o negro no imaginário escolar à construção do racismo na sociedade brasileira, como um fato social (instituição) internalizado pelas (in)consciências coletivas, implicando numa figuração sobre o tema (problema), refletindo-se sobre a constituição dos saberes-verdades, a partir das disciplinas enfocadas nos “campos acadêmicos” da História, Antropologia, Sociologia, Biologia, Pedagogia, Medicina, etc.

Da mesma forma há que se ressaltar que o racismo na sociedade brasileira é idênticamente uma “questão complexa”, demandando uma interpretação intersetorial (transsetorial e dialética), conectando as questões de “raça”, “classe social”, “gênero”, “orientação sexual”, ademais de uma leitura inter, trans e metadisciplinar variada, postulando inclusive, uma abordagem considerando a “lógica do desejo” (Lacan, 1956-57) na perspectiva dos afetos.

Os afetos humanos podem ser compreendidos como sentimentos que provocam transtornos ou prazeres subjetivos (in)conscientes. Assim o afeto é, portanto, político, conformando as nossas ações muito mais que o pensamento. Concebemos, a partir de Lacan, que o registro do simbólico no inconsciente se estrutura como uma linguagem, associando-se a um “tesouro de significantes” que sabemos tratar-se de uma linguagem pulsional, influenciando os afetos, os sentimentos, os comportamentos e as ações sociais.

Tal perspectiva se relaciona a uma microanálise da política, ou seja, a uma acepção política dos afetos, permitindo-nos uma extensão do discurso da Psicanálise, para uma reflexão sobre outros campos do saber. O que nos possibilita novos avanços no campo de estudos inter e transdisciplinares, formulando interpretações complexas dos fenômenos sociais, através da constituição de matrizes teóricas e epistemológicas (*approachs*), conectando a Psicanálise à Teoria Política, Ciências Sociais, História, Filosofia, *et al.* Tencionando reflexões acerca do racismo também numa dimensão psicoafetiva, em simbiose com outros demais campos das ciências.

Considerando o âmbito psicoafetivo, imaginamos o comportamento psíquico não apenas como um simples reflexo passivo de conflito, mas um modo ativo de solvê-lo, embora mistificado. As ideologias seriam estratégias habilidosas para a contenção, administração e resolução imaginária das contradições sociais, ao contrário de subprodutos inertes. A realidade assim como a verdade, nunca é por definição toda. De imediato nos deparamos com um paradoxo estrutural-dialético de um efeito, ou seja, uma aparição espectral e fantasmagórica, apenas existindo para apagar as causas de sua existência. Nesse sentido, o indício pode ser lido como sintoma, seguindo a noção de repetição no pensamento freudiano (Rodrigues, 2009).

Assim, afastamo-nos de Ginzburg para concitar um diálogo entre indício e excesso, compreendendo o indício como excesso, escopo de um “indiciarismo de base psicanalítica”, proposto por Cerqueira Filho (2005). O indício aí é tomado como um sintoma, portanto, escorregadio, deslizante. Tal perspectiva nos leva necessariamente aos domínios moleculares da sensibilidade, da inteligência emocional e do desejo. A questão do racismo está atravessada por emoções (contradições, ambivalências) que nos afetam na discussão do político e da ideologia. Dessa forma, cogitamos também pensar a componente do afeto (e do sentimento) na construção do racismo em nossa sociedade.

Quando historicizamos o racismo na sociedade brasileira contemporânea, verificamos que este exsurge no Brasil colonial e atravessa os Brasis imperial e republicano, podendo ser, outrossim, interpretado pela via do “autoritarismo afetivo” (Cerqueira Filho, 2005) vinculado aos sentimentos inconscientes que nos afetam de forma indelével, possibilitando-nos analisar as implicações político-afetivas dessas condicionantes nas relações sociais, incluindo os efeitos políticos presentes e constitutivos, na estrutura psíquica dos brasileiros relacionados ao racismo.

Desse modo, o racismo no Brasil se origina no período colonial, vincula-se à dimensão dos afetos, combinando-se à ideologia dos grupos dominantes e, conseqüentemente, à ideologia da sociedade, reconfigurando-se depois em formas sociais posteriores, ou seja, perambulando os períodos imperial e republicano, até chegar aos dias atuais. Assim o racismo contemporâneo reeditou-se (e reedita-se) salvaguardando uma permanência de longa duração, conectando-se a fantasias absolutistas de poder tomista, quiçá até

inscrevendo-se nos registros “real-simbólico-imaginário” (R-S-I), segundo Lacan, inclusive numa perspectiva retomada por Badiou (2012), *a posteriori* também encontrada numa (re)leitura, apresentada na obra de Slavoj Žižek.

Numa perspectiva lacaniana, o registro do real está associado às pulsões insatisfeitas (parcialidade), “ao impossível de ser simbolizado” (Jorge, 2011), logo ao não-senso radical. Para ele, a pulsão se define pela perene referência ao real (não-senso), sendo da ordem do significante. Ela é também o veículo pelo qual a sexualidade participa da vida psíquica, “constituindo um eco no corpo do fato de que há um dizer” (Jorge, 2011). Essas informações também nos levam a pensar acerca de um caráter político do corpo vibrátil, apresentando-se inscrito numa realidade histórica, num domínio socioeconômico e político, assinado por relações de força e sujeito às consequências de uma multiplicidade de discursos e poderes instituídos, numa *optiké* foucaultiana.

O registro do simbólico está associado ao encadeamento de significantes do inconsciente que se estrutura enquanto uma linguagem, permitindo ao falante “mediatizar o encontro com o não-senso do real” (Jorge, 2011). Já o imaginário está associado à ordem libidinal e ao domínio da fantasia. Para Lacan, o eu seria da ordem do imaginário e do sentido, enquanto o sujeito estaria partilhado entre os significantes do simbólico. Assim a falta que constitui o objeto da pulsão é a mesma que constitui o núcleo real do inconsciente, sendo precisamente através desta órbita, assinalada pela falta, que o inconsciente se estrutura no simbólico enquanto linguagem (Jorge, 2011).

A reinterpretação da obra de Lacan por Badiou (2012), renegociando as categorias da tripartição R-S-I, a partir de uma releitura do conceito de ideia em Platão (*eidos* ou *idéa*, mais precisamente a ideia do bem, não apenas associada às verdades políticas, outrossim, relacionando-se à uma verdade qualquer)¹⁰, vincula os registros do real às verdades políticas (estendendo-se às verdades de modo geral) ou à “ordem do evento”, do simbólico ao

¹⁰ A reinterpretação por Badiou (2012) do conceito platônico de ideia fá-lo nominar tal categoria como uma totalização abstrata dos três elementos primitivos: um processo de verdade, um pertencimento histórico e uma subjetivação individual. Sua definição formal então seria a subjetivação de uma relação entre a singularidade de um processo de verdade e uma representação da História. No caso peculiar, onde ele discorre sobre a ideia de comunismo, Alain afirma ser a ideia, uma possibilidade do indivíduo compreender a sua participação num processo político singular (sua entrada num *corpus* de verdade), como também, numa dada maneira de ver uma decisão histórica. Com a ideia, o indivíduo enquanto elemento do novo Sujeito realiza seu pertencimento no movimento da História.

componente histórico e do imaginário à ideologia, repensando a hipótese comunista nas sociedades ocidentais contemporâneas, ou seja, *comment construire* um devir comunista nas psiquês e nas realidades socioeconômica, histórica e cultural nessas sociedades. Para ele, a "ideia comunista" seria uma operação imaginária, pela qual uma subjetivação individual projeta um fragmento do real-político na narração simbólica de uma história, sendo nesse sentido judicioso dizer que a ideia é ideológica¹¹.

Enfocando o “conceito de evento” de Badiou (1996), no “campo político”, constatamos que o mesmo é considerado uma singularidade forte, um acontecimento pleno de esperanças e bons auspícios, “uma revolução” e até mesmo um “devir” (Deleuze e Guattari, 2008). Conseqüentemente, levando uma situação à existência real-política; a asserção da possibilidade de existência d’algum fato outrora inexistente ou que apresenta um valor de existência nulo, existir ou angariar um valor de existência positiva.

Ele também denomina “evento”, a uma ruptura na disposição normal dos corpos e das linguagens, tal como existem, para uma situação ou, como aparece num mundo particular¹². Para ele, um evento não é a realização de uma possibilidade interna à situação ou dependente das leis transcendentais do mundo, mas a criação de novas possibilidades, situando-se, não simplesmente no nível das possibilidades objetivas, mas na possibilidade dos possíveis. Em relação à situação ou ao mundo, um evento abre a possibilidade daquilo que, do *stricto* ponto de vista da composição dessa situação ou da legalidade desse mundo, é propriamente impossível.

Retomando Lacan, temos a equação “real = impossível”, onde vemos de imediato, a dimensão intrinsecamente real do evento. Desse modo, poderíamos dizer também que um evento é um advento do real, enquanto possível futuro dele mesmo. Se o tempo não tem relação com a verdade, então o futuro admite um infinito de verdades. Admitindo desta forma, a possibilidade de uma vida, uma existência e de um tempo pleno de sentidos e

¹¹ Assim para um indivíduo, uma ideia seria a operação subjetiva pela qual uma verdade real particular é imaginariamente projetada no movimento simbólico de uma História, logo uma ideia apresentaria tal verdade como se ela fosse um fato. Portanto a ideia apresenta certos fatos como símbolos do real da verdade. Conseqüentemente, a ideia é uma mediação operatória entre o real e o simbólico, apresentando sempre ao indivíduo algo que se situa entre o evento e o fato.

¹² Ainda segundo Badiou (1996), um evento pode “devir” (Deleuze e Guattari, 2008) em quatro âmbitos da vida social, ou seja, nas esferas do amor, das ciências, das artes e do real-político.

significados. O evento também não tem relação com o saber, numa ótica foucaultiana. Ele é imprevisível pelo saber, produzindo furos no mesmo. Mediante as informações até agora apresentadas, conjecturamos a assunção do racismo no Brasil, como um “falso evento” (associado a um “falso genérico”) no campo político brasileiro.

A partir da conjunção entre essa relação patenteada e o arcabouço teórico-analítico conceitual apresentado, salientamos uma conjectura acerca do racismo presentificado na consciência coletiva (fato social durkheimiano) da sociedade brasileira que atravessando as esferas social, política, econômica, histórica e cultural; faz-nos refletir sobre a colonização da dimensão psicoafetiva e a inscrição nos registros do real-simbólico-imaginário, navegando o mar bravio dos afetos e cruzando a natureza selvagem dos sentimentos, através do autoritarismo afetivo e das fantasias absolutistas de poder tomista, promovendo reedições do racismo sob outras várias formas (e conteúdos) e conseqüentemente a sua permanência de longa duração na nossa sociedade, hipótese esta que, doravante poderá ser desenvolvida em Programa de Pós-Graduação, possivelmente no campo dos Estudos Literários.

Reflexionamos que estas atualizações do racismo na vida social brasileira prejudicam os grupos sociais e as populações negras, portanto, constituindo-se um óbice à produção e à *promotione* de políticas sociais afirmativas, estorvando o reconhecimento pleno do negro, enquanto sujeito de direitos nas suas singularidades, multiplicidades, diversidades, logo não contribuindo para a repartição dos bens simbólicos e a valoração do patrimônio étnico, simbólico, histórico, político e psicoafetivo da matriz negra, promovendo o aprimoramento das instituições sociais, a democratização do regime político e a justiça social.

Através desta investigação realizada e cogitada sobre a realidade social das escolas públicas da Grande Vitória, propusemos repensar o racismo na sociedade brasileira, a partir de uma *epistème* complexa, ou seja, transbordando essa questão sobre os vários campos e dimensões da produção do conhecimento teórico, filosófico, acadêmico, científico, num “jogo de escalas do macro ao micro e vice-versa” (Revel, 1998), construindo suposições acerca de uma interpretação do racismo, inclusive sob a lógica dos afetos.

5. Considerações finais

O estudo focalizado nesta pesquisa realizou uma antropossociologia das relações étnicorraciais no âmbito das escolas públicas da região metropolitana da Grande Vitória, a partir de um estudo de caso feito no colégio Almirante Barroso, situado em Goiabeiras, Vitória/ES. Percebemos que a construção do negro nas representações sociais no seio das escolas públicas dessa região, apresenta-se atravessada por atributos negativos e essencialismos, influenciando no ordenamento das relações étnicorraciais cotidianas, logo na autoestima, pensamentos, sentimentos, compreensões de mundo (cosmologias), perspectivas de vida e construções identitárias dos estudantes negros.

Basicamente interpretamos e analisamos os conteúdos das formas simbólicas das representações sociais, presentes na ordem dos discursos, colhidas através das observações etnográficas de campo nas salas de aulas, pátios institucionais, mediante entrevistas informais e questionários semiestruturados aplicados. Ademais, apropriamo-nos dessas informações para elaborar reflexões sobre a construção e institucionalização do racismo na sociedade brasileira, sensibilizados por um *approach* teórico e metodológico, orientado pela hermenêutica de profundidade, o indiciarismo, o paradigma da complexidade, a filosofia da diferença, a hermenêutica marxista e a psicanálise, na construção do conhecimento.

6. Referências

BADIOU, A. (2012). *A hipótese comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial.

_____. (1996). *O ser e o evento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ.

CARVALHO, J. J. (2005-2006). "O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro". *Revista USP*, São Paulo, n.68, pp.88-103, dez./fev.

CERQUEIRA FILHO, G. (2005). *Autoritarismo afetivo: a Prússia como sentimento*. São Paulo: Escuta.

- COELHO, C. M. (2007). ***Gilberto Freyre: indiciarismo, emoção e política na casa-grande e na senzala***. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em História Social das Relações Políticas. CCHN-UFES. Vitória.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (2008). ***Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia***. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34.
- FREUD, S. (1996). ***Os chistes e a sua relação com o inconsciente***. vol. 8, Rio de Janeiro: Imago.
- GEERTZ, C. (1989). ***A Interpretação das culturas***. Rio de Janeiro: Guababara Koogan.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. (1982). ***Lugar de negro***. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- GUERREIRO RAMOS, A. (1957). ***Introdução crítica à sociologia brasileira***. Rio de Janeiro: Andes.
- HASENBALG, C. (2005). ***Discriminação e desigualdades raciais no Brasil***. São Paulo: Ed. Humanitas.
- JORGE, M. A. C. (2011). ***Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan. As bases conceituais***. Vol. 1, 6ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- LACAN, J. (1995). ***O Seminário, livro 4: a relação de objeto***. Rio de Janeiro: Zahar.
- MOSCOVICI, S. (2004). ***Representações sociais: investigações em psicologia social***. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- NOGUEIRA, Oracy. (1985). ***Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais***. São Paulo: T. A. Queiroz.
- REVEL, J. (1998). ***Jogos de escalas: a experiência da microanálise***. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- RODRIGUES, M. B. F. (2009). "A fantasia na política: sofrimento e culpa na contingência imprevisível do desejo". ***Passagens***. Rio de Janeiro, vol.1, n.1, pp.55-78.

SANSONE, L. (1996). “Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda”. *Afro-Ásia*, Salvador, n.18. pp.165-187.

SANTOS, B. S. (2002). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SILVA, N. do V. (1994). “Uma nota sobre ‘raça social’ no Brasil”. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro, n.26, pp.67-68, set.

THOMPSON, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

“Eu queria ser branco”¹: reflexões que transbordam as linhas de existência da criança negra

“Yo quería ser Blanco”: reflexiones desbordando las líneas de la existencia de los niños negros

“I wanted to be white”: reflections overflowing lines of existence of black children

Recebido em 05-12-2014
Aceito para publicação em 28-04-2015

Tânia Mota Chisté²

Resumo: Este artigo tem como proposta refletir sobre a maneira como as crianças negras presentes no espaço escolar estão experienciando seus processos de constituição identitários, a partir da fala de um aluno negro que sonha em ser branco. Entende que a escola é um importante espaço de formação do sujeito e procura mostrar também como os discursos produzidos e legitimados pelas ideologias racistas do século XIX influenciaram e influenciam o reconhecimento simbólico do sujeito negro na sociedade brasileira. Para isso, busca dialogar com autores como Schwarcz (1993), Gomes (2007) Paixão (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992) e Freyre (1933), entre outros que vêm contribuindo para o aprofundamento e melhor compreensão da questão etnicorracial da desigualdade brasileira na educação e na sociedade. Finalmente, o artigo aponta para a necessidade da escola e da sociedade de criar espaços de diálogos e mecanismos potentes para mudar as

¹ Essa é a fala de um menino negro de 7 anos ao ser questionado sobre qual seria o seu sonho. Na escola em que ele estuda – no 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental –, estava-se trabalhando com um projeto institucional que abordava a literatura africana e afro-brasileira. Após a leitura de uma história sobre o sonho de alguns animais, a professora perguntou aos alunos qual era o sonho deles. Com a voz bem baixa e com os olhos voltados para o chão, esse menino disse que o seu sonho era “ser branco”.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes. Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha e Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFES. Vitória, Brasil. E-mail: taniamota@yahoo.com

relações de dominação, de exclusão ou de inclusão precarizada do sujeito negro nesses lugares.

Palavras-chave: criança negra; processos identitários; relações etnicorraciais, escola.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo los niños negros presentes en el ambiente escolar, están experimentando sus procesos de constitución de identidad del discurso de un estudiante negro que sueña con ser blanco. Creemos que la escuela es un tema importante de espacio de formación y trata de mostrar también cómo esos discursos producidos y legitimado por las ideologías racistas del siglo XIX influido e influyen en el reconocimiento simbólico del sujeto negro en la sociedad brasileña. Para ello busca el diálogo con autores como Schwarcz (1993), Gomes (2007) Pasi3n (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992), Freyre (1933), entre otros que vienen contribuyendo a la profundizaci3n y una mejor compresi3n de la emisi3n etnicorracial de la desigualdad brasileña en la educaci3n y la sociedad. Por 3ltimo, el art3culo señaala la necesidad de que la escuela y la sociedad para crear espacios de di3logo y mecanismos poderosos para cambiar las relaciones de dominaci3n, exclusi3n o inclusi3n de chico negro precaria en esos lugares.

Palabras clave: ni3o negro; procesos de identidad; etnicorraciais relaciones; escuela.

Abstract: This article aims to reflect on how black children present in the school environment, are experiencing their identity constitution processes from the speech of a black student who dreams of being white. We believe that the school is an important subject of training space and tries to show also how those produced speeches and legitimized by the racist ideologies of the nineteenth century influenced and influence the symbolic recognition of the subject black in Brazilian society. For it seeks to dialogue with authors such as Schwarcz (1993), Gomes (2007) Passion (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992), Freyre (1933), among others coming contributing to the deepening and better understanding of etnicorracial issue of Brazilian inequality in education and society. Finally, the article points to the need for school and society to create spaces of dialogue and powerful mechanisms to change the relations of domination, exclusion or inclusion of precarious black guy in those places.

Keywords: black child; identity processes; etnicorraciais relations; school.

1. Pra início de conversa...

Eu sou o escravo não da idéia que os outros têm de mim, mas de minha própria aparência. (...) Quando gostam de mim, eles dizem que gostam apesar da minha cor. Quando não gostam dizem que não é por causa da minha cor. De um jeito ou de outro, estou fechado num círculo infernal.

Frantz Fanon, 1971

A partir da epígrafe que abre esse texto, inicio uma reflexão sobre a escola como um dos espaços importantes de formação do sujeito, pois os conhecimentos, as atitudes, as ações, as falas, as interações sociais que acontecem nela constroem, desconstroem e, de forma sutil, também reforçam representações e comportamentos sociais que podem despotencializar o reconhecimento positivo da criança negra³ e, como coloca Fanon, fechá-la num círculo infernal. Se atentarmos para o título do texto, pode-se perceber que a fala da criança negra, expressando querer ser branca, está, de certa forma, relacionada com a epígrafe, pois a questão da cor da pele está no bojo das relações raciais brasileiras e traz sinais das experiências negativas, inferiorizantes e estigmatizantes que podem ser incorporadas pelo sujeito negro, levando-o a negar seu pertencimento racial. Ou seja, são os “sentidos” sentidos na pele que tecem significados a partir da relação com o outro em suas vivências e experiências cotidianas.

Assim, este artigo tem como proposta refletir sobre como as crianças negras presentes nos espaços escolares estão se constituído enquanto sujeitos, a partir da fala de um aluno negro que sonha em ser branco, tendo em vista que as representações simbólicas do sujeito negro podem estar sendo apresentadas e vivenciadas de forma estereotipada e estigmatizada em relação ao padrão de belo que a sociedade e a escola exigem, remontando às produções raciológicas do século XIX.

³ Consideramos negro(a) a junção de pretos e pardos, de acordo com a classificação do IBGE. Segundo D’Adesky, a multiplicidade de categorias cromáticas, do ponto de vista do negro, permite-lhe, estrategicamente, e mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo do modelo tido como superior, isto é, o branco (D’ADESKY, 2001). Nesse sentido, é pertinente considerar ou juntar pretos e pardos como negros, já que, do ponto de vista ideológico e político, o pardo se aproxima do branco, porém, nas relações duras do cotidiano, ser pardo é sintoma de ser negro.

2. Ideias/ideologias racistas na sociedade e na escola brasileiras

De acordo com Seyferth (1989), a descrição social que se faz de negros é a pior possível, pois o desqualifica e o inferioriza, com respaldo em diferentes teorias raciais e evolucionistas que se difundiam na Europa no século XIX e que ganharam a adesão da elite intelectual e política brasileira da época.

Nesse sentido, a pesquisadora Maria da Conceição André complementa criticamente a descrição do negro que foi se construindo no imaginário social brasileiro quando diz que “(...) o lugar ideologicamente constituído que lhe foi dado é o de um ser inferior em todos os aspectos do desenvolvimento – intelectual, emocional, econômico e social –, que foi reafirmado pelas várias ciências da época” (André, 2008, p.36). Assim, essas teorias e ideologias permitiram que as imagens do negro fossem construídas, reconstruídas e reinterpretadas social e historicamente pela sociedade brasileira, tanto em tempos de outrora, como em dias atuais.

Nessa perspectiva, vale salientar também as contribuições de Santos (2002), que mostram que

O percurso de construção deste imaginário confunde-se com a elaboração de uma estética e de filosofias que definiam o negro e a África como exóticos, estranhos, demoníacos e assustadores e permitiram, por isso, que se justificasse e naturalizasse o lugar do negro com o servil e inferior. (SANTOS, 2002, p.275)

Essas representações estéticas não ficaram no passado, ao contrário, elas continuam presentes no imaginário social e se tornam potentes recursos para inferiorizar, desqualificar, rotular, estigmatizar e desrespeitar o sujeito negro, principalmente na escola.

A partir dos estudos desses autores e outros como Bento (2002), André (2008) e Souza (1983), podemos visibilizar os sinais e indícios da rede de sentidos e significados que estão atravessados na tessitura dos processos de constituição identitária do sujeito negro brasileiro e que o faz, muitas vezes, negar seu pertencimento racial. Vale

destacar que essa tessitura das identidades também pode se enredar na construção de outros sentidos e significados de ser negro para o sujeito, pois existem as “linhas de fugas” que possibilitam outros encontros, outros diálogos e outros processos identitários.

Nesse processo, Gomes (2007) nos alerta para um aspecto importante dessa construção identitária do negro, ao dizer que ela

(...) não se dá apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais. As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade (GOMES, 2007. p.98).

A partir desses aspectos em relação às construções identitárias e pensando no aluno que tem o sonho de ser branco, Lima (2010) chama a atenção para as relações estabelecidas no espaço escolar quando diz que uma das maneiras de concretização das representações desse imaginário na prática pedagógica acontece por meio das interações dos sujeitos da escola e dos bens materiais e simbólicos presentes nessas relações, como livros, cartazes, atividades, brincadeiras, falas, silêncios, imagens, ações e tantos outros fazeres e dizeres que estão no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que muitas ações estão sendo implementadas – principalmente a partir das lutas dos Movimentos Negros – nas escolas e na sociedade em busca de uma educação antirracista, tais como: a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica pública e privada; a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas raciais nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; o Estatuto da Igualdade Racial; e a efetivação de ações afirmativas, entre outras. Porém, essas mudanças caminham a passos lentos, uma vez que ainda não conseguem tensionar, influenciar e transformar de fato as práticas pedagógicas e as atitudes

racistas que continuam permeadas e atravessadas pelos recursos ideológicos, legais e institucionais que estruturam as relações raciais brasileiras.

Um desses recursos que dificultam os diálogos potentes de mudança é o mito da democracia racial, que de acordo com Siss (1999) é a representação de que na sociedade brasileira todos se relacionam de forma harmônica, pois

(...) o brasileiríssimo fenômeno da miscigenação forneceu o substrato sobre os quais se assentaram as bases da democracia racial brasileira: as raças que integram o mosaico populacional brasileiro, ao se misturarem e se entenderem, deram existência a uma convivência harmônica, do tipo “suave” quando comparada a outras sociedades das Américas e do Caribe. É possível perceber-se, então, ainda de acordo com as prédicas dessa democracia, que as desigualdades a que estão sujeitos os afro-brasileiros constituem-se como desigualdades sociais e não raciais, pois a miscigenação eliminou a possibilidade da existência de um preconceito ou discriminação que tenha por substrato a variável raça. Este é o dogma central do mito da democracia racial, que tem em Gilberto Freyre o seu mais alto expoente (SISS, 1999, p.82).

Nesse sentido, é importante atentar para a seriedade dessas questões em relação à educação das crianças negras na escola e na sociedade, visto que ao afirmar que não existe o conflito racial não há necessidade de discussão da temática do racismo e muito menos da criação de políticas para a inclusão do negro como cidadão pleno da sociedade brasileira, cria-se um dos impedimentos para se criar e garantir políticas de reconhecimento dos direitos constitucionais do cidadão negro.

Outro recurso ideológico é o processo de branqueamento inventado e mantido pela elite branca brasileira para legitimar sua superioridade em relação ao negro. A esse respeito, D’Adesky ressalta:

O ideal do branqueamento, que se apresenta por meio da miscigenação como um anti-racismo, revela na realidade um racismo profundamente heteróforo em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção

evolucionista da caminhada necessária da humanidade em direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência. (...) em suma, a mestiçagem, que aparentemente aproxima e une, vem ferir o indivíduo negro que não corresponde ao tipo ideal, o qual, despido de semelhanças, supõe a exclusão e a degeneração da identidade (D'ADESKY, 2001, p.69).

Sendo assim, ao tratar da questão racial no espaço escolar e na sociedade de forma geral, se faz necessário, a priori, um trabalho de desmitificação dos mitos e ideologias produzidos historicamente pelas elites brancas, intelectuais e políticas e que estão impregnados em nossas representações simbólicas em relação ao negro e ao seu lugar na sociedade. Porém, identificar e desmitificar essas representações não são tarefas fáceis, já que foram construídas ao longo de nossas rígidas relações e em todo o processo histórico e cultural que nos constituiu enquanto sujeitos e requer, de cada um de nós, uma mudança de atitude em relação ao respeito às diferenças do outro.

Nesse sentido, primeiro será necessário reconhecer que o racismo existe para depois buscar ressignificar essas representações. Para isso, precisamos conhecer e reconhecer o outro como o outro do direito, da identidade, da história. E conhecer a história do negro é também conhecer a própria história social brasileira.

3. Continuando a conversa e evidenciando as pistas

“A escravidão acabou, os negros foram libertados, mas o racismo ainda não acabou” (George, 10 anos, aluno negro). Destaco essa frase de uma criança negra para continuar uma discussão que é o ponto central dessa conversa que é a questão do racismo, tão bem colocada por ela, pois enquanto criança tem a consciência de que o racismo existe e opera em nossa sociedade, trazendo sérias consequências para a população negra, mesmo após o fim do escravismo. Porém, para a maioria da sociedade brasileira, essa é uma questão que não faz parte das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

Os estudos de Seyferth (1989) sobre as questões raciais nos ajudam a refletir sobre a relação que o aluno faz sobre a escravidão e o racismo, ao mostrar que,

Na prática, o negro é desqualificado como cidadão também por sua raça e não apenas por seu passado escravo, sempre lembrando que os negros foram escravizados no passado porque o branco lhes tirou a condição humana para transformá-los em mercadoria – estigma que permanece impresso nos estereótipos tão comuns em todas as classes sociais. A abolição lhes deu o direito de cidadania, mas apesar da “mágica” da assimilação, essa nunca foi uma cidadania plena (SEYFERTH, 1989, p.30).

Para tentar conversar um pouco sobre essa questão é preciso buscar alguns fios da história da população negra no Brasil e descortinar as pistas e os sinais que alguns estudiosos da temática vêm evidenciando na busca em fazer uma leitura a *contrapelo*, como diria Benjamin (1986), das construções ideológicas, sociais, econômicas e políticas que influenciaram e influenciam ainda hoje as relações marcadas pelo racismo em nossa sociedade.

Dentre esses estudiosos encontram-se Schwarcz (1993), Gomes (2007) Paixão (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992) e Freyre (1933), entre outros que vêm contribuindo para o aprofundamento e melhor compreensão da questão etnicorracial da desigualdade brasileira na educação e na sociedade. Esses estudos nos evidenciam tanto as práticas racistas que acontecem de forma direta, como as metamorfoseadas e que se manifestam em diferentes espaços de interação social.

Na opinião de Hasenbalg,

(...) o racismo como ideologia é conjunto de práticas que se traduzem na subordinação social dos não-brancos, é mais do que um reflexo epifonômico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. A persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente (HASENBALG, 1992, p.11).

Esses interesses de dominação construíram e disseminaram a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e a eugenia, que foram os mais perversos e cruéis mecanismos usados para inferiorizar, subalternizar e desqualificar a população não branca. E tudo isso apoiado pela influência da ciência, que durante muito tempo foi um dos principais meios para respaldar as ideologias racistas e a supremacia da raça branca. E, segundo Guerreiro Ramos (1957), esses mecanismos foram usados para garantir a espoliação do grupo negro, que era maioria e precisava ser desqualificado pela minoria europeia para ser dominado. Sendo assim,

Nas condições iniciais da formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em posições inferiores. Para que a minoria colonizadora mantivesse e consolidasse sua dominação sobre as populações de cor, teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e de costumes (GUERREIRO RAMOS, 1957, p.174).

Isso se constitui na sociedade brasileira como sólidos pilares para a efetivação da dominação da minoria branca, sendo um “valioso” instrumento de conservação e afirmação da *excelência da brancura* em detrimento da estética do negro, aliado à sua condição de escravizado, como nos lembra Azevedo

Recorda-se que, durante quase todo o período da escravatura, enquanto o termo *negro* significava escravo, chamando-se de “negros” aos próprios escravos índios, mulatos e até brancos, *branco* era por definição o não-escravo e sobretudo as pessoas de *status* elevado (AZEVEDO, 1966, p.33).

Essa associação do negro como escravizado perdura ainda hoje no imaginário social e se constitui num impedimento de reconhecimento simbólico do sujeito negro na sociedade brasileira. E a forma como é contada e ensinada a história do período de escravização do negro no Brasil não tem nada de positivo para essa população. Ao

contrário, o que existe é uma completa desvalorização, subalternização, domesticação e deformação desses sujeitos que passaram por um processo de escravização. Assim, segundo Ziviani,

O “reconhecimento” advém da necessidade que um grupo étnico tem de se ver conferido na História positivamente. Ter sua História reconhecida representa para o indivíduo pertencente ao grupo étnico marginalizado o valor de sua dignidade enquanto ser humano. (...) E a projeção de uma imagem inferior ou desvalorizada pode concretizar a deformação e a opressão com posterior interiorização da imagem inferiorizada (ZIVIANI, 2012, p.59).

Nessa perspectiva, retomo o sonho da criança negra de querer ser branca e questiono: como ela pode querer ser negra “carregando o peso” dessas práticas racistas sociais mais amplas e individuais que a deformam, desqualificam e discriminam? O que a escola, como uma das agências socializadoras, está fazendo para potencializar a construção de interações mais positivas para as crianças negras? Que história continua a ser ensinada nesse espaço? Aquela que oportuniza uma identificação positiva com a ancestralidade africana ou aquela que a deforma?

A escola como direito de todos não foi alicerçada para todos. Surgiu para atender a uma clientela burguesa, homogênea, branca, cristã e hegemonicamente dominante. Essa escola para todos não foi idealizada para incluir as diferenças, as diversidades e as heterogeneidades. Sendo assim, com todas essas demandas em seu cotidiano, faz-se necessário e urgente pensar em uma pedagogia das diferenças, para que todos realmente tenham direito à escolarização de qualidade. É preciso redimensionar olhares e ações para dentro deste espaço, para o material didático pedagógico utilizado, o currículo e as relações sociais que estão sendo efetivadas nesse lugar. Assim, é necessário buscar e efetivar espaços no ambiente escolar para o diálogo sobre questões das relações raciais, fomentar grupos de estudos, debates, troca de experiências, leituras de livros e textos de autores que sejam realmente comprometidos e engajados neste movimento etc., com muita ética e com objetivos para onde se quer chegar.

A educação da população negra está a exigir dos profissionais que dela fazem parte uma postura de não-indiferença em relação às desigualdades de condições e de oportunidades a que este grupo é submetido.

Recorrendo a Dermeval Saviani, faz-se necessário oportunizar a este grupo uma educação que seja capaz de tornar o “homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, para intervir nela, transformando-a, no sentido de uma ampliação da liberdade, de comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, 1986, p.41).

Diante dessas considerações é difícil não ser afetado no cotidiano escolar na vivência e convivência com estas situações – e afetado aqui na perspectiva de ser tocado por essas questões sociais, presentificadas nas relações e constituições humanas.

4. Desconstruir mitos para construir possibilidades: uma conversa que não finaliza

Na contemporaneidade, vive-se um intenso repensar sobre paradigmas educacionais a construir. Vivemos no momento das mudanças, das incertezas e os conhecimentos se constroem e reconstroem a todo tempo por meio da ação humana. A garantia de acesso e permanência com qualidade e a inclusão de todos no processo escolar é um dos aspectos mais importantes nessas reflexões, pois é por meio dos conhecimentos aprendidos neste espaço que podemos nos empoderar do saber para transformar a situação em que nos encontramos na sociedade. Como nos diz uma frase popular do grande homem Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Assim, é preciso que façamos uma educação que potencialize outras experiências, outras humanidades, outras interações dialógicas.

Contemplar a educação do povo negro, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar atual por meio de uma intervenção competente e séria, embasada em conhecimentos produzidos no e pelo sujeito histórico, político e social presente neste contexto.

Quanto, especificamente, ao cotidiano escolar, local em que estes conhecimentos são construídos, busco fundamentos nas ideias de Carvalho (2009), pois interessa-nos entender os enredamentos de conhecimentos, afetos e linguagens que o produzem e atravessam-no, ou seja, a compreensão do que significa o processo de escolarização para quem o vive é uma via fundamental para o entendimento dos modos sociais como ele é vivido. Assim, compreender o que significa para a escola uma criança negra dizer que seu sonho é ser branca irá afetar os sujeitos desse espaço, que se mobilizarão a construir outros olhares, fazeres, dizeres e saberes em relação às identidades e às relações sociais que estão se constituindo nesse cotidiano.

Nessa perspectiva, Castoriadis (1982) observa que qualquer transformação ou possibilidade de instauração de uma prática inovadora não é possível em si mesma e nem compreensível a nós se não for posta em relação ao magma de significações imaginárias que o sistema social, político, econômico e cultural gera e faz com que permaneça em nós.

Nesse sentido, as relações raciais estão imbricadas nas relações psicológicas que cada indivíduo constrói histórica e socialmente, já que as relações de poder estão o tempo todo presentes e controlando essas relações.

Buscando compreender as relações raciais e de poder a partir das ideias de Santos (2007) sobre a sociologia das ausências, percebemos que é preciso mergulhar nos mundos nela existentes – mas tornados invisíveis – e, assim, buscar as possibilidades de ampliação da visibilidade das práticas para libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade. E tornar as relações raciais desiguais visibilizadas na escola é o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas para os alunos negros negligenciados no processo educacional.

Santos, em sua inovação teórica, diz que necessitamos construir a emancipação social do sujeito a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento das diferenças. E completa dizendo: “(...) saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças” (Santos, 2007, p.63).

5. Considerações Finais

A partir do que discutimos, é necessário dar visibilidade às práticas pedagógicas, ao currículo e aos discursos da escola, buscando analisar as percepções de seus atores sociais sobre as questões raciais presentes neste contexto para que seja possível desconstruir mitos já naturalizados e cristalizados produzidos pelo aparelho ideológico do estado e pelas agências socializadoras. Somente assim é que poderemos buscar a construção de novas possibilidades de saber/fazer o conhecimento no espaço escolar. De acordo com Siss (1999, p.76), “(...) o professor pode, desde que instrumentalizado, desempenhar o importante papel de desmistificar as visões estereotipadas e as ideologias racistas que os currículos escolares veiculam”.

E, desta forma, devemos garantir que o aluno negro seja capaz de se reconhecer e ser reconhecido positivamente, produzir conhecimento e ter o seu lugar, sua história, sua cultura e sua linguagem reconhecida na e pela escola, além de garantir também as políticas de efetivação de seus direitos constitucionais, que ainda são negados aos negros e negras. Esses são os desafios que estão colocados para a escola e para a sociedade, pois estas precisam criar diálogos e mecanismos potentes para mudar as relações de dominação, de exclusão ou de inclusão precarizada desses sujeitos nesses lugares e, assim, proporcionar condições para que o negro acabe com esse “círculo infernal” que continua aprisionando-o.

6. Referências

ANDRÉ, Maria da Conceição (2008). *O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE Editora.

AZEVEDO, Thales de (1996). *Cultura e situação racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BENJAMIN, Walter (1986). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v.1).

- BENTO, Maria Aparecida Silva (2002). "Branqueamento e branquitude no Brasil". In: CARONE, Iracy, BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 25-57.
- CARVALHO, Janete Magalhães (2007). **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP; Brasília: CNPq.
- CASTORIADIS, Cornelius (1982). **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- D'ADESKY, Jacques (2001). **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas.
- FREYRE, Gilberto (1933). **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Schimidt.
- GOMES, Nilma Lino. (Org.) (2007). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto (1957). **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes.
- HASENBALG, Carlos (1992). "A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil". In: **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: IUPERJ.
- LIMA, Maria Batista (2010). "Infância afro-brasileira e cotidiano escolar: reflexões necessárias". In: **IV Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras-SE.
- MOURA, Clóvis (1988). **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática. (Série Fundamentos, 34).
- MUNANGA, Kabengele (1999). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes.
- RAMOS, Arthur (1943). **Guerra e relações de raça**. Rio de Janeiro: Ed. UNE.

- SANTOS, Boaventura de Souza (2007). **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos (2002). “Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta”. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, pp.275-289.
- SAVIANI, Dermeval (1986). **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz (1993). “Uma história de ‘diferenças e desigualdades’: as doutrinas raciais do século XIX”. In: SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, pp.43-66.
- SEYFERTH, Giralda (1989). “As ciências sociais no Brasil e a questão racial”. In: SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia, WANDERLEY, Regina (Orgs.). **Cativeiro e liberdade**. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, pp.11-31.
- SISS, Ahyas (1999). “A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações”. In: GONÇALVES, M^a Alice Rezende (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, pp.61-86.
- SOUZA, Neusa Santos (1983). **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edição Graal.
- ZIVIANI, Denise Conceição das Graças (2012). **A cor das palavras: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação**. Belo Horizonte: Mazza Edições.

O sistema de reserva de vagas na Universidade Federal do Espírito Santo: possibilidades em discussão

El sistema de reservas de vacantes en la Universidad Federal de Espírito Santo: posibilidades en discusión

The vacancies reservation system at the Federal University of Espirito Santo: possibilities under discussion

82

Recebido em 05-12-2014
Aceito para publicação em 28-04-2015

Rosemeire dos Santos Brito¹
Pablo Carlos da Silva²

Resumo: Este artigo analisa a evolução das políticas de assistência estudantil acessadas por estudantes cotistas negros na Universidade Federal do Espírito Santo pelo sistema de reserva de vagas. Para tanto, analisamos dados sobre o perfil desses alunos antes e após a sanção da Lei 12.711/2012 e indicamos como a universidade adotou medidas que asseguraram maior acesso de estudantes com esse perfil nos diferentes cursos e *campi*. Por fim, destacamos alguns dos desafios que podem estar presentes na busca pela ampliação das condições de permanência nas diferentes áreas de conhecimento atendidas por essa instituição de ensino.

Palavras-chave: ensino superior; acesso; permanência; ações afirmativas.

¹ Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Centro de Educação da UFES. Atua como pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFES. Vitória, Brasil. E-mail: roseje4@yahoo.com

² Aluno de graduação do curso de Ciências Biológicas da UFES. Foi bolsista de Iniciação Científica nesse estudo e continua atuando como pesquisador do NEAB/UFES. Vitória, Brasil. E-mail: pabloccsil@hotmail.com

Resumen: En este artículo se analiza la evolución de las políticas de asistencia de estudiantes que acceden los estudiantes negros de la Universidad Federal del Espírito Santo por el sistema de las vacantes de la reserva. Para ello, se analizan datos sobre el perfil de estos estudiantes antes y después de la promulgación de la Ley 12.711 / 2012 y establecimos la universidad tomó medidas que garantizaran un mayor acceso a los estudiantes con este perfil en los diferentes cursos y campus. Por último, destacamos algunos de los desafíos que pueden estar presentes en la búsqueda de la expansión de las condiciones de permanencia en las diferentes áreas de conocimiento atendidas por la institución educativa.

Palabras clave: la educación superior; Acceso; quedarse; la acción afirmativa.

Abstract: This article analyzes the evolution of student assistance policies accessed by black shareholders students at the Espírito Santo Federal University by the vacancies reservation system. To this end, we analyze data on the profile of these students before and after the enactment of Law 12,711 / 2012 and we set the university took steps that ensured greater access to students with this profile in the different courses and campuses. Finally, we highlight some of the challenges that may be present in the search for expansion of conditions of stay in the different knowledge areas served by the educational institution.

Keywords: higher education; access; stay; affirmative action.

1. Introdução

Constatou-se, nas últimas décadas, maior visibilidade das discussões sobre as relações raciais no Brasil. O que outrora era restrito aos movimentos sociais negros organizados, agora encontra espaço em outros meios, tais como as comunidades, universidades, escolas, diferentes mídias e na indústria de comunicação de massa (Cirqueira; Ratts, 2010).

Este destaque diretamente se associa com a maior inserção de negras/os em camadas de poder e outros espaços de grande prestígio social, apesar da existência de formas de discriminação racial que atuam desde o nascimento de cada negra/o. Esses obstáculos são produzidos ora pelo Estado, ora por outras instâncias sociais ou por diversas ações que descaracterizam e despotencializam a igualdade de oportunidades entre brancos e negros/as (Santos, 2005). Nesse caminho, demarca

Moore (2007 apud Cirqueira; Ratts, 2010), “o racismo é histórico e sua atual conformação é fundamentada por séculos de construções ideológicas, conflitos e subjugações”.

O racismo é entendido como a codificação ideológica das predisposições preconceituosas e práticas discriminatórias por alguns indivíduos ou instituições (quando racismo institucional) que agem no sentido de fundamentar a concepção de que alguns grupos de pessoas portadoras de determinadas formas físicas e étnicas são naturalmente superiores às outras, portadoras de outras aparências e culturas (Paixão *et al.*, 2010, p. 21).

Partimos desse entendimento e apresentamos nesse artigo a análise de resultados parciais de uma pesquisa conduzida na Universidade Federal do Espírito Santo sobre as políticas de assistência estudantil promovidas no âmbito dessa instituição de ensino superior. Procuramos demonstrar como essas iniciativas têm acompanhado as transformações produzidas após a promulgação da Lei 12.711/2012, que instituiu a política de reserva de vagas para afrodescendentes e outros grupos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior público e de qualidade.

Nosso texto está organizado do seguinte modo: em primeiro lugar, abordaremos nossa inserção no campo de estudos sobre políticas de ação afirmativa, indicando o que já sabemos sobre a adoção e vivência cotidiana dessas iniciativas na referida instituição educacional; em seguida, apresentaremos a metodologia empregada na pesquisa e a análise de alguns dos dados coletados ao longo do trabalho de campo desenvolvido na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania – PROAECI. Por fim, indicaremos algumas das tensões e dos desafios existentes para a garantia de condições de acesso e permanência no ensino superior para estudantes cotistas autoidentificados negros. O objetivo geral de nossa investigação foi o de analisar e caracterizar segmentos da população das regiões de Vitória, São Mateus e Alegre que mais demandavam acesso a políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas, assim como verificar como a universidade vem se organizando para dar respostas efetivas e qualificadas a essa demanda social.

2. O debate sobre políticas de ação afirmativa

A origem dessas iniciativas data dos anos 1940, na Índia, como medidas asseguradas na Constituição Federal³ para garantir a reserva de vagas no ensino superior, no Parlamento e

³ Carvalho (2011) aponta que desde o final do século XIX, quando ainda o Império Britânico dominava a Índia, já havia cotas para as castas dos intocáveis.

no funcionalismo público aos membros da denominada casta dos “intocáveis”. Após a experiência indiana, outros países, como Alemanha, Nova Zelândia, Malásia, Austrália, Nigéria e África do Sul, adotaram políticas semelhantes. Vasta literatura indica que na América o pioneirismo é norte-americano, com o propósito de promover a igualdade de oportunidades entre negros e brancos a partir dos anos 1960 (Pereira & Zientarski, 2011, p. 494-95).

Existem, desde então, várias definições do que seriam essas políticas, mas grosso modo, é correto afirmar que podem ser

(...) medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (WEIDEN, 2005 *apud* PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011, p.495).

No caso brasileiro, após muitas décadas de ausência de ações governamentais com essa identidade, por pressão dos movimentos negros organizados, observa-se nas duas últimas décadas a inserção da necessidade de enfrentamento das desigualdades raciais do país no debate público e institucional. E mais recentemente, verifica-se também o crescimento da adoção de políticas de ação afirmativa, tomando por base a compreensão de que as políticas educacionais de cunho universalista, embora importantes, foram ineficazes em sua tarefa de promover a superação das diferenças socioeconômicas e simbólicas entre os grupos raciais brasileiros.

Contudo, somente a partir de 2001, o Brasil assumiu um compromisso mais efetivo com a implantação de políticas dessa natureza, em função da forte mobilização promovida pelo movimento negro desde os anos 1970 e também por decorrência das obrigações oficiais assumidas pelo Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul. Portanto, data desse momento a entrada da temática do enfrentamento das desigualdades raciais na agenda formal dos poderes públicos, ou seja, trata-se de um contexto em que houve a produção de

certo consenso social acerca da necessidade de fazer algo a respeito. A partir daquele momento, ainda que de forma tímida, não se tratava mais de uma pseudoagenda formada apenas para aplacar frustrações de grupos sociais específicos (Conceição, 2010).

As políticas de ação afirmativa estão amparadas no chamado princípio da igualdade substantiva, ou seja, a promoção de igualdade de fato e, não apenas, a garantia da igualdade formal, que é própria das políticas universais (Zoninsein, 2008 apud Conceição, 2010). Portanto, em sua origem, foram justificadas por serem consideradas um mecanismo adequado para a promoção da justiça redistributiva e da reparação social. Todavia, mais recentemente, esse conceito também está associado à valorização da diversidade, na medida em que se considera que a apreciação desfavorável da cultura e do patrimônio histórico de certos grupos sociais seja algo que também contribui para a manutenção da desigualdade material e das limitações no acesso a direitos sociais básicos.

São diversas as modalidades de ação afirmativa e elas não podem ser confundidas com cotas, embora a reserva de vagas – em processos seletivos para ingresso nas universidades, cargos no mercado de trabalho, assentos no poder público – seja a forma mais conhecida. Em geral, nessa modalidade, o candidato deve submeter-se ao processo seletivo, é avaliado e deve apresentar o rendimento esperado, mas a concorrência se dá apenas com seu próprio agrupamento social. O sistema de bônus, por sua vez, consiste em um incremento de pontuação aos concorrentes pertencentes ao grupo alvo da política de discriminação positiva. E são desclassificados aqueles que, mesmo nessa condição, não alcançam pontuação suficiente para aprovação. Por fim, a última modalidade consistiria na contratação de estagiários e membros de determinados grupos sociais oriundos daqueles grupos sociais que constituem o alvo da política (Conceição, 2010, p.94).

Após a Conferência de Durban em 2001, no âmbito do governo federal, foram implantadas algumas medidas de enfrentamento da desigualdade racial brasileira. Uma das primeiras foi a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial – CNCD, vinculado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos. Naquele mesmo ano foram anunciados programas de ação afirmativa pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Cultura e Ministério da Justiça, como a reserva de vagas para negros em cargos de direção, no preenchimento de vagas em concurso público, na contratação por empresas prestadoras

de serviço e por organismos internacionais de cooperação técnica. O Ministério das Relações Exteriores inaugurou um programa de bolsas para a diplomacia em favor de candidatos negros naquele mesmo ano (Jaccoud *et al.*, 2009 *apud* Conceição, 2010).

No governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram criados três órgãos importantes para o enfrentamento da desigualdade racial no país: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, órgão colegiado de caráter consultivo vinculado à SEPPIR, cuja missão consiste em propor políticas de enfrentamento e combate ao racismo e, por fim, foi também criado o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – FIPIR, que reúne organismos dos executivos locais voltados ao enfrentamento da questão racial.

Foi no bojo desse conjunto de transformações que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, em 2001, promoveu seu primeiro vestibular com reserva de vagas para estudantes negros e, de lá para cá, aos poucos outras instituições públicas de ensino superior foram adotando sistemas semelhantes para ampliar o acesso da população negra a esse nível de ensino. E assim, em 2010, cerca de 80 universidades públicas estavam adotando algum tipo de ação afirmativa. No caso das universidades federais, esse tipo de iniciativa se deu primeiro de forma autônoma e por mobilização de cada instituição, por decorrência de deliberações de seus Conselhos Universitários. Vale ainda destacar que muitas universidades estaduais têm recorrido aos mesmos mecanismos, muitas vezes, respondendo a leis estaduais votadas nas Assembleias Legislativas (Conceição, 2010).

Contudo, ao longo de todo esse histórico de luta, muitos enfrentamentos foram necessários tanto do ponto de vista político quanto da produção de conhecimento científico sobre essa temática. Desde o início da década passada, nota-se uma crescente polarização de posições na controvérsia que tais políticas provocaram no debate público.

O conhecimento produzido sobre o tema no campo das Ciências Sociais também é fortemente marcado por essa tensão. Segundo Campos (2012, p.53), “ora dividindo tradições teóricas, ora dispendo em um mesmo lado do debate intelectuais outrora portadores de perspectivas teóricas dispares”. Conforme nosso autor, as justificações são plurais, tanto entre aqueles que criticam essas políticas públicas, quanto entre os que as

defendem. Há nítida divisão entre favoráveis e contrários, mas há também variedade de justificações em cada um dos polos, com evidente crescimento dos posicionamentos favoráveis quando comparados aos contrários.

Os dois pontos de vista mais presentes situam-se entre um dos dois polos opostos: de um lado, há os que argumentam que essas políticas promovem uma distribuição mais equitativa e justa do acesso ao ensino superior e, de outro lado, há os que criticam tais iniciativas por considerarem que elas ferem o princípio republicano da igualdade de tratamento. Os defensores baseiam seus argumentos na constatação de que permanecem os quadros de manutenção de desigualdades entre brancos e negros, “tanto nos níveis de renda quanto no acesso aos serviços sociais básicos, sobretudo à educação (*ibidem*, 2012, p.59)”. Portanto, ao mesmo tempo em que se observa a existência de uma noção de justiça social que se fundamenta no reconhecimento das diferenças entre os grupos sociais, há também a defesa do paradigma republicano calcado – de forma absoluta – na supremacia dos direitos individuais e no não reconhecimento de direitos coletivos.

Em ambos os casos, pode se fazer uso de preceitos constitucionais para amparar os posicionamentos políticos, de forma que, entre os defensores, as cotas representariam mais justiça social, ao passo que, entre os opositores, elas poderiam significar menos justiça social. Por outro lado, dado o fato de que o Brasil constituiu-se como uma nação miscigenada, há opositores que se valem da ambivalência presente nos esquemas de classificação racial dos brasileiros, a ponto de argumentar-se que não temos uma realidade multicultural semelhante a de outros países, como é o caso da África do Sul e EUA, nações que conviveram com políticas de segregação racial ao longo de várias décadas e que possuem outras formas diferenciadas de classificação racial.

Entre os defensores, verifica-se a inexistência de incoerência entre o sistema de reserva de vaga e o princípio republicano da igualdade, num claro entendimento que o Estado não pode ser verdadeiramente democrático se não atender, de forma diferenciada, grupos sociais que historicamente vivenciaram e vivenciam uma série de limites impostos ao exercício de uma cidadania plena. Há ainda aqueles que radicalizam a posição favorável às políticas de reserva de vagas e que consideram o imperativo da matriz francesa universalista como uma peça de ficção. Portanto, podem coexistir duas formas de posicionamento político favorável às

políticas de ação afirmativa no ensino superior, mas que mobilizam princípios de justiça de forma diferenciada (Campos, 2012).

Além de uma forte polêmica em torno do que se entende por justiça social, a controvérsia das cotas também pode ser lida como um embate entre diferentes representações da realidade social brasileira. Em muitos casos há o reconhecimento de nossa especificidade enquanto nação miscigenada, na medida em que a desigualdade social parece afetar mais os não brancos. Nesse quesito, o conhecimento produzido nas ciências sociais pode fazer uso de três provas de realidade: o discurso que classifica a sociedade brasileira como miscigenada, a produção científica que mobiliza a desigualdade racial como elemento definidor da nação e, por fim, o paradoxo de nossa realidade social, tendo em vista que se concilia a realidade da miscigenação e da discriminação racial. Em qualquer uma das três situações argumentativas, verifica-se a ambiguidade de posturas.

Há um conjunto de pensadores sociais que recorrem ao discurso da miscigenação para afirmar a inviabilidade das políticas de ação afirmativa, ao passo que outros também promovem essa espécie de elogio da miscigenação, para encarar o chamado mito da democracia racial como o ideal a ser atingido e, nesse caso, a reserva de vagas pode ser percebida como um elemento catalisador desse processo.

O discurso da miscigenação também é mobilizado para afirmar que as cotas promoveriam a “racialização” da nação, na medida em que tais iniciativas atacariam um projeto nacional que vê na miscigenação a solução para muitos problemas sociais. As cotas são percebidas como estratégias políticas que dividiriam a nação, além de considerarem que a autodeclaração poderia abrir margem para burlas ao processo (MAGGIE; FRY, 2002).

Quanto à segunda prova de realidade, muitos autores pautam sua leitura da desigualdade racial brasileira em estudos produzidos a partir da década de 1970, “os quais evidenciam uma grande diferença na apropriação de oportunidades sociais entre os indivíduos que se autodeclararam ‘brancos’ e aqueles que se percebem como ‘pardos’ ou ‘pretos’” (Campos, 2012, p.66). Entre os defensores das políticas de cotas, a desigualdade racial aparece no interior de uma controvérsia discursiva em que ora se enfatiza o caráter discriminatório e

racista da sociedade, ora argumenta-se que em função do passado escravocrata é preciso adotar políticas de enfrentamento de seus efeitos mais perniciosos. E quanto ao racismo como uma prova de realidade, há entre nós, argumentos contrários que afirmam sua não existência: “se há discriminação, ela é contra os pobres” (*ibid*, p.66).

Segundo Da Silva (2007), no campo jurídico esse debate esteve durante a maior parte da década passada longe de qualquer consenso, por conta das diversas ações judiciais que contestavam a constitucionalidade das medidas afirmativas. Havia, portanto, muitas divergências relacionadas aos argumentos de violação do princípio da igualdade, do mérito, da proporcionalidade, da autonomia das universidades e, até mesmo, a suposta inexistência de critérios seguros de identificação do público alvo. Argumenta o citado autor que os posicionamentos legais contrários a essas políticas baseavam-se em um ponto de vista amparado no positivismo jurídico, que opera exclusivamente com o método lógico-dedutivo, “assumindo os princípios da coerência e da completude do ordenamento jurídico, procura a melhor norma jurídica dentre as normas positivas válidas, descartando assim considerações interpretativas sobre as demandas e necessidades humanas em uma sociedade” (Feres Júnior; Silva, 2006, p.24 *apud* Da Silva, 2007).

Os posicionamentos favoráveis estavam fundamentados no pragmatismo jurídico, para o qual importa verificar os resultados da aplicação da legalidade, seu caráter benéfico para a sociedade, ou seja, trata-se também de produzir a interpretação dos valores morais da sociedade, em consonância com a doutrina brasileira de Direito Constitucional que,

(...) propõe tratamento favorável a quem está em situação de desvantagem em razão de pertencer a grupos débeis econômica e socialmente, logo não caracterizada violação do princípio da igualdade, a ação afirmativa, ao contrário, pretende viabilizar a isonomia material (DA SILVA, 2007, p.20).

Na verdade, as ações afirmativas não são políticas absolutamente novas em nossa história, pois em 1931 ocorreu a primeira medida de reserva de vagas, estipulando que dois terços das vagas de trabalho seriam para trabalhadores nacionais nas empresas brasileiras, como resposta à crescente imigração europeia e asiática. E de lá para cá, políticas de natureza semelhante foram estabelecidas para favorecer outros grupos socialmente discriminados, como as cotas para mulheres nos cargos

eletivos do poder legislativo e as cotas para pessoas com necessidades especiais no setor privado e nos empregos públicos. A resistência maior é em relação à adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior para negros/as, assim, foi só a partir desse momento que o sistema jurídico passou a ser acionado com mandados de segurança (Dos Santos, 2012).

Em abril de 2012, a querela jurídica foi definitivamente resolvida quando o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade da adoção de cotas nas universidades públicas. Alguns meses depois, o Congresso Nacional aprovava uma lei pelo estabelecimento de cotas em todas as universidades públicas federais. E, em 29 de agosto, a presidenta da República sancionou a Lei 12.711, que estabeleceu cotas de no mínimo 50% das vagas das instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Em seu preenchimento, 50% deverão ser reservadas para candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas também são alvo da reserva de vagas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação onde as universidades estão localizadas, e de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Dos Santos, 2013, p.9).

Desde então, como afirma o autor acima referendado, ocorreu a uniformização de procedimentos em mais de cinquenta instituições federais que, desde 2004, vinham adotando a reserva de vagas para candidatos oriundos do sistema público de ensino, negros e indígenas. A partir de 2013, todas as instituições federais devem se adequar ao que estabelece a legislação federal para os próximos quatro anos.

3. As políticas de discriminação positiva na Ufes

O sistema de reserva de vagas na Ufes teve início no ano de 2008, após debate iniciado a partir do ano de 2005. Naquela ocasião foi adotado um sistema que aliava a renda familiar à situação de egresso de escola pública, com reserva de 40% do total de vagas de cada curso, com possibilidade de aumento para 45% e 50% em cursos que tivessem suas vagas ampliadas em algum momento. Portanto, a Ufes optou pelo sistema de cotas sociais, para atender a um público-alvo que tivesse renda familiar igual e/ou inferior a sete salários mínimos e que tivesse cursado pelo menos quatro anos das séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública. Desde então, segundo dados coletados por Andréa

Bayerl Mongim (2012), ingressaram cerca de 4.510 estudantes beneficiados por esse sistema.

Em pesquisa realizada sobre os atributos sociais e econômicos de estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Espírito Santo, de 2008 a 2011, mediante reserva de vagas de cotas sociais, Mongim (2012) valeu-se da perspectiva antropológica para analisar os sistemas de contraposições, o que lhe permitiu localizar e organizar os atributos socioeconômicos dos estudantes cotistas e também daqueles que, diferenciadamente, denominou não cotistas (p.136-37).

O estudo foi feito com busca quantitativa em base de dados coletados e previamente organizados pela Comissão Coordenadora do Vestibular, a partir de questionário respondido pelos candidatos no momento de inscrição no vestibular. Foi contemplado o período compreendido entre os anos de 2008 a 2011. Na análise foi considerado o quantitativo total de estudantes aprovados para ingresso em todos os cursos da Ufes e, para análises mais específicas, a pesquisadora dedicou especial atenção a alguns cursos que tomou como exemplares e representativos de diferentes áreas de conhecimento e também aqueles que puderam ser considerados como representantes paradigmáticos dos mais ou menos “socialmente valorizados”. E assim, foram selecionados os cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia Elétrica, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Administração, Ciências Sociais, História, Serviço Social, Pedagogia e Biblioteconomia, tomando por base a composição da renda familiar do candidato e o grau de instrução dos pais.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos ingressantes, via reserva de vagas, as mulheres representam a maioria, começando com percentual de 48% em 2008 e chegando a 62% em 2011. Há predomínio de estudantes situados na faixa etária compreendida entre 19 e 24 anos (com variação de 55 a 82% nos anos considerados). Em relação ao estado civil, mais de 90% dos ingressantes eram solteiros.

Ao contrapor esses dados com os dos ingressantes pelas vagas gerais, Mongim (2012) conclui que a Ufes tem atraído um público discente que é formado por uma maioria de mulheres, jovens, solteiro(as), com percurso escolar não intermitente, embora também tenha constatado certa diversificação, na medida em que também há presença de

estudantes que concluíram o ensino médio há oito anos ou mais, principalmente nos dois primeiros anos de implantação do sistema de reserva de vagas.

O estudo também constatou a maior presença de alunos que residiam fora da região metropolitana da Grande Vitória, chegando a 40% em 2011, com elevação desse percentual no período compreendido. Esse dado sugere que a política adotada até aquele momento funcionou como incentivo ao público que reside em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Em relação à escolaridade dos pais, entre os cotistas, em quase todos os anos considerados, o percentual daqueles que possuíam curso superior completo não chegou a 5%, com predomínio dos pais que possuíam apenas ensino fundamental incompleto, o que permitiu à pesquisadora inferir que esses estudantes talvez representassem a primeira experiência familiar de ingresso no ensino superior, especialmente nos cursos em que há o predomínio de maior renda familiar entre não cotistas (Mongim, 2012, p.142).

Os afrodescendentes (autodeclarados como pretos e pardos) constituem a maioria entre os estudantes cotistas, somando mais de 50% do total geral de ingressantes nessa condição, todavia, apenas nos cursos de Direito, Biblioteconomia, Pedagogia e Serviço Social. Em cursos de grande prestígio social, como Medicina e Odontologia, prevaleceu o ingresso de estudantes autoidentificados como brancos, mesmo após a adoção da reserva de vagas.

Mongim (2012) conclui que as cotas sociais contribuíram para promover o aumento quantitativo de discentes que possuíam menor renda e que são egressos da escola pública, moradores de localidades do interior do Estado do Espírito Santo e que são filhos de pais que não possuem escolaridade em nível superior e/ou poucos anos de estudo. Contudo, no que se refere à identificação quanto à raça/cor, no período analisado, não se verificou significativa elevação do quantitativo de estudantes afrodescendentes ingressantes nos cursos socialmente mais valorizados. A elevação quantitativa vai se dar nos cursos considerados de baixo prestígio social, onde já predominava a presença de estudantes pardos e pretos antes do sistema de reserva de vagas da Ufes.

Após a sanção da Lei 12.711/2012 a Ufes optou por ser uma das primeiras Universidades Federais a adotá-la e cumpri-la integralmente a partir do ano de 2013. Essa iniciativa é de

extrema importância, porque em nossa análise documental constatamos que o estado do Espírito Santo possui cerca de 3.512.672 milhões de habitantes, com população composta por maioria de mulheres (50,75%), sendo que 57% das pessoas se autoidentificaram como negras, 48,6% como pardos e 8,4% como pretos (IBGE, 2010). Verificamos também que segundo dados do IPEA (2011), ao longo da década compreendida entre 1999 e 2009, nota-se avanços graduais na educação do país, contudo, foram mantidas desigualdades que têm limitado o acesso, a progressão e a continuidade dos estudos da população negra, sobretudo a que vive em áreas rurais.

Soma-se a essas constatações o que pudemos verificar nas estatísticas produzidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES. Segundo dados do Censo Escolar (2012), tabulados pela SEDU-ES, em quase todas as superintendências educacionais do estado as taxas de aprovação no ensino médio público foram superiores a 70% dos concluintes dessa etapa da educação básica, o que certamente gera uma demanda de atendimento desse público na universidade e, possivelmente, nas políticas de assistência estudantil direcionadas aos cotistas ingressantes desde o ano de 2008.

4. O cenário pós Lei 12.711/2012: a evolução das políticas de assistência estudantil

Trabalhamos de forma concentrada na coleta de dados no próprio sistema da PROAECI. Tivemos que passar por treinamento adequado para fazer as buscas que precisávamos e produzir os relatórios dos cotistas negros assistidos com as variáveis disponíveis no cadastro dos alunos, tais como: tipo de bolsa, curso, campus, deficiência, número de filhos e renda per capita a partir do ano de 2013. Cabe destacar que apresentamos dados obtidos a partir do primeiro período de 2011, pois é somente a partir desse momento que as informações dos assistidos passaram a fazer parte de um banco de dados informatizado.

Nosso primeiro trabalho foi o de formar um grande banco de dados com todas essas informações, que foram posteriormente tabuladas em planilhas e gráficos que demonstravam a evolução das políticas de assistência social e também da quantidade de alunos assistidos que atendem a esse perfil. Antes de apresentarmos os dados desagregados por campus, convém destacar que os dados coletados revelam o crescimento do

atendimento de estudantes negros cotistas na PROAECI, com grande incremento verificado a partir do primeiro período do ano de 2012, conforme Tabela 1, abaixo destacada.

Campus	2011-1		2011-2		2012-1		2012-2		2013-1		2013-2		2014-1	
	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
Alegre	38	12	66	12	100	27	82	17	100	21	122	31	145	38
Goiabeiras	186	64	253	72	682	215	215	112	449	138	589	184	700	216
Maruípe	23	14	41	18	118	33	67	20	89	30	115	32	140	37
São Mateus	32	11	37	17	109	31	55	25	101	34	118	38	152	43
Totais	279	101	397	119	1009	306	419	174	739	223	944	285	1137	334
Fonte: PROAECI														

Os dados indicam que tais ações parecem ter contribuído para elevar o percentual de estudantes negros (pretos e pardos) na instituição de ensino, em todos os *campi*, embora se verifique que a maior parte do ingresso e assistência concentra-se no campus Goiabeiras. Verifica-se que os números da assistência estudantil são muito menores nos *campi* Alegre, Maruípe e São Mateus, onde estão concentrados cursos de graduação geralmente considerados como de grande prestígio social, das áreas das Ciências da Saúde e Exatas. Por outro lado, quando a Ufes optou por cumprir integralmente a Lei 12.711/2012, a quantidade de assistidos negros (pretos e pardos) praticamente triplicou em relação ao primeiro período de 2011, o que nos sugere que quando o estudante negro ingressa na universidade a assistência estudantil talvez seja um elemento primordial para sua permanência.

As políticas de assistência estudantil promovidas pela Ufes orientam-se por alguns projetos que vem sendo realizados desde o início da mobilização em prol das políticas de ação afirmativa. Por meio do Decreto 7.234/2010, a Ufes aderiu ao Programa Nacional de Assistência Estudantil e, nesse mesmo ano, implantou a Secretaria de Inclusão Social (SIS), hoje PROAECI, com o intuito de dar apoio à permanência, com a concessão de benefícios aos estudantes. Esse trabalho é orientado pelos princípios de gratuidade, subsidiariedade e solidariedade na geração, distribuição e administração dos recursos, potencializando o acesso a oportunidades, direitos e serviços internos e externos da universidade.

Os benefícios, por sua vez, estão contemplados em quatro tipos de bolsas, denominadas: A; B; C e D, que são respectivamente vinculadas aos projetos de assistência desenvolvidos e mantidos por essa Pró-Reitoria. O Projeto Auxílio Moradia consiste na concessão de apoio

financeiro para atender aos estudantes que vivem fora da Grande Vitória, com o propósito de auxiliar nas despesas com moradia. O Projeto Auxílio Transporte, por sua vez, consiste na concessão de apoio financeiro na compra de passe escolar para ajudar a custear as despesas de deslocamento do estudante na ida e volta da Universidade. O projeto Auxílio Alimentação contempla a concessão de descontos de 50% ou até mesmo 100% no valor das refeições fornecidas pelo Restaurante Universitário e, por fim, o Projeto Auxílio Aquisição de Material de Consumo tem por finalidade oferecer apoio financeiro ao estudante para aquisição de material de uso didático exigido no curso de graduação.

Esses projetos estão organizados entre as bolsas A, B, C e D, de forma que a bolsa do tipo A compreende o acesso ao auxílio alimentação, assim como ao auxílio transporte, com o recebimento de uma ajuda de custeio no valor de R\$ 59,00⁴, acompanhados de auxílio moradia no valor de R\$ 200,00 e auxílio material no valor de R\$ 50,00. Esses benefícios ainda são acrescidos de empréstimo estendido de livros. A bolsa B compreende os mesmos benefícios, com exceção do auxílio transporte. A bolsa C comporta os mesmos benefícios, exceto o auxílio moradia. E por fim, a bolsa D não oferece o auxílio moradia e o auxílio transporte. Portanto, a bolsa A é a que oferece pleno acesso a todos os programas de assistência estudantil ofertados pela universidade. A seleção dos candidatos se dá por meio de edital próprio, a cada período, seguido de processo seletivo conduzido pelas assistentes sociais da PROEACI.

Tabela 2 - Evolução da Assistência Estudantil por tipo de Bolsa

Campus	Tipo de Bolsa	Período													
		2011-1		2011-2		2012-1		2012-2		2013-1		2013-2		2014-1	
		Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
Alegre	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B	0	0	52	0	84	24	72	13	89	17	108	27	130	34
	C	32	6	5	6	12	2	5	3	6	3	8	3	7	3
	D	6	6	9	6	5	1	5	1	5	1	6	1	8	1
Goiabeiras	A	5	2	17	2	55	18	47	10	52	12	70	19	83	21
	B	6	2	41	9	74	20	53	13	67	13	73	18	89	21
	C	167	55	184	58	521	170	237	86	320	110	427	140	507	164
	D	8	5	11	3	32	7	4	3	10	3	19	7	21	10
Maruípe	A	2	1	9	4	22	8	17	6	18	9	25	9	32	9
	B	1	0	5	1	13	3	12	3	15	3	16	4	21	4
	C	19	13	26	13	78	22	38	11	56	18	73	19	86	24
	D	1	0	1	0	5	0	0	0	0	0	1	0	1	0
São Mateus	A	0	0	16	7	60	15	34	14	56	20	65	22	86	21
	B	0	0	1	0	0	12	0	0	1	0	0	0	0	0
	C	18	5	20	10	48	4	20	11	43	14	52	16	65	22
	D	14	6	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
Totais		279	101	397	119	1010	306	545	174	739	223	944	285	1137	334

Fonte: PROEACI

⁴Esses eram os valores vigentes à época em que coletamos os dados, o primeiro período de 2014.

A tabela acima demonstra que a bolsa A contempla o menor número de estudantes, em todos os *campi*, destacando-se que no campus de Alegre não se verifica a existência de cotistas negros contemplados com todos os programas ofertados pela instituição de ensino superior. Nota-se também que a maior parte dos alunos e alunas tem acesso à bolsa do tipo C, ou seja, aquela que proporciona parte ou total custeio das refeições nos restaurantes universitários, auxílio transporte, auxílio na aquisição de material, com ausência de auxílio moradia, que constitui a verba mais elevada que a universidade pode ofertar aos cotistas negros.

Esse dado parece preocupante na medida em que estudos anteriores constataram que a maior parte dos cotistas negros, ingressantes na Ufes desde 2008, são oriundos de cidades afastadas da Grande Vitória, além de serem pessoas que apresentam menor renda e cujos pais tiveram pouca ou nenhuma escolaridade (Mongim, 2012).

A tabela 3 demonstra a evolução das políticas de assistência estudantil no Campus de Alegre no período em análise, conforme o curso de ingresso do estudante com matrícula ativa e atendido pela PROAECI. Nota-se que os dados demonstram o incremento dos assistidos, sobretudo em dois cursos de maior prestígio social: Engenharia Química e Medicina Veterinária. Reconhecemos que não temos condição de afirmar categoricamente que mais alunos negros passaram a ingressar nesses cursos mais socialmente valorizados, todavia, parece-nos que, quando essa entrada ocorre, o acesso à assistência estudantil pode ser um fator fundamental para assegurar a permanência e o êxito acadêmico do aluno.

Tabela 3 - Evolução da assistência Campus Alegre por curso

Cursos	Período													
	2011-1		2011-2		2012-1		2012-2		2013-1		2013-2		2014-1	
	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
Agronomia	6	1	8	1	9	2	10	1	11	2	14	2	14	2
Ciência da computação Bacharelado	1	1	1	1	6	3	2	1	2	1	5	1	5	3
Ciências Biológicas Bacharelado	2	2	3	2	3	0	3	1	4	1	5	3	6	1
Ciências Biológicas Licenciatura	0	0	5	0	6	2	9	2	9	1	9	1	9	2
Engenharia de Alimentos	0	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	2	4	3
Engenharia Florestal	1	0	1	0	4	0	3	0	5	0	4	0	7	1
Engenharia Industrial Madeireira	1	1	2	1	2	1	3	1	3	1	3	1	3	1
Engenharia Química	7	0	13	0	13	4	12	3	13	4	15	5	22	5
Farmácia	5	2	8	2	9	2	10	1	10	1	11	2	9	2
Física Licenciatura	0	0	2	0	3	3	3	1	3	1	4	3	5	3
Geologia	3	1	3	1	8	1	4	1	7	1	7	2	12	3
Matemática Licenciatura	1	0	4	0	7	2	4	0	4	0	8	2	6	2
Medicina Veterinária	3	0	4	0	11	3	8	1	12	3	12	3	17	4
Nutrição	2	0	2	0	5	0	2	0	5	0	6	0	7	2
Química	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Química Licenciatura	1	0	2	0	1	2	2	1	2	1	5	2	6	2
Sistemas de Informação Bacharelado	1	1	4	1	6	1	4	0	5	1	8	1	8	1
Zootecnia	4	0	3	0	2	0	2	1	3	1	3	1	5	1
Totais	38	12	66	12	100	27	82	17	100	21	122	31	145	38

A tabela 4 indica o quadro da evolução da assistência estudantil no campus Goiabeiras. Conforme já indicado anteriormente, há expressivo crescimento da quantidade de assistidos, conforme a Ufes foi se comprometendo a ampliar o acesso de estudantes autoidentificados como pretos e pardos. Verifica-se, inclusive, que a demanda por assistência aumentou em cursos como Direito e Engenharia Elétrica, embora sejam pouquíssimos aqueles que se autodeclararam como pretos. Aparentemente, há um ingresso maior de pardos em todos os cursos analisados, mas com grande expressividade nesses dois.

Tabela 4 - Evolução da Assistência Estudantil Campus Goiabeiras - por curso

Cursos	Período													
	2011-1		2011-2		2012-1		2012-2		2013-1		2013-2		2014-1	
	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
Administração Diurno	1	0	2	1	14	2	5	1	10	2	14	2	15	3
Administração Noturno	3	0	3	1	10	4	2	1	8	1	8	4	11	5
Arquitetura e Urbanismo	10	3	17	6	32	7	10	7	20	5	26	5	30	4
Arquivologia	6	2	5	2	13	6	6	1	10	3	13	6	14	7
Artes Plásticas	1	0	1	0	9	2	4	0	5	1	7	2	12	2
Artes Visuais Licenciatura Diurno	5	2	5	0	8	4	1	1	5	2	9	4	12	4
Artes Visuais Licenciatura Noturno	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0
Biblioteconomia	6	1	5	1	13	7	7	1	9	3	12	4	16	4
Ciência Contábeis	9	2	8	1	13	2	2	0	5	0	8	0	10	2
Ciência da Computação	1	1	1	1	2	1	0	1	2	1	2	1	4	1
Ciências Biológicas	11	2	16	1	35	5	11	3	18	4	30	6	36	8
Ciências Contábeis Vespertino	2	0	1	0	14	3	2	1	11	3	15	2	16	3
Ciências Econômicas Bacharelado	3	1	1	1	7	7	3	2	6	4	7	4	11	5
Ciências Sociais Bacharelado Vespertino	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais Noturno	1	4	2	5	8	8	3	6	4	6	6	7	6	6
Ciências Sociais Vespertino	1	1	1	0	9	2	1	0	4	1	5	2	7	2
Comunicação Social - Habilitação em Audiovisual	0	0	2	2	9	2	3	1	4	0	6	1	6	2
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	3	1	7	1	17	6	5	6	14	6	17	6	18	6
Comunicação Social - Habilitação em Publicidade	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda	7	1	11	0	28	3	7	1	14	1	20	3	19	3
Desenho Industrial	1	1	2	1	14	3	0	2	6	2	8	3	12	3
Direito	9	3	15	5	39	15	18	8	27	10	35	15	37	17
Educação Física Bacharelado	4	0	4	0	17	2	7	3	11	3	15	3	19	6
Educação Física Licenciatura	5	2	8	4	21	9	7	6	15	7	19	8	18	9
Engenharia Ambiental	0	1	4	1	6	1	2	1	5	1	6	1	7	1
Engenharia Civil	4	1	13	1	29	4	5	1	21	4	27	3	30	4
Engenharia de Computação	6	0	2	0	10	1	2	0	7	0	8	1	14	1
Engenharia de Produção	1	0	4	0	4	0	2	0	4	0	4	0	4	0
Engenharia Elétrica	8	5	11	5	25	7	4	4	18	5	20	7	20	8
Engenharia Mecânica	7	1	11	2	28	6	4	2	23	3	26	4	30	4
Estatística	0	0	0	0	3	1	0	0	3	1	3	1	3	1
Filosofia Bacharelado Noturno	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0
Filosofia Licenciatura Noturno	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	5	1
Física Bacharelado	2	0	1	0	3	0	0	0	1	0	1	0	5	1
Física Licenciatura	0	2	0	0	6	0	0	0	3	0	3	0	4	0
Gemologia	5	1	5	1	12	6	2	3	5	3	8	4	8	3
Geografia Matutino	6	0	3	0	15	3	4	1	11	2	12	2	17	5
Geografia Noturno	2	1	4	1	12	6	4	4	6	4	10	6	12	7
História Licenciatura Matutino	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0
História Licenciatura Noturno	1	2	1	1	1	2	0	2	1	2	1	2	1	1
História Noturno	3	0	10	2	17	4	8	6	12	4	17	4	20	5
História Vespertino	5	3	5	3	15	5	4	4	12	4	13	4	22	6
Licenciatura dupla em Português e Espanhol	0	1	2	0	5	1	1	1	2	1	4	1	2	1
Licenciatura dupla em Português e Italiano	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	2	1	1	1
Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa	2	1	2	1	10	3	2	0	5	0	9	0	11	1
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa Noturno	1	0	1	1	4	3	2	2	5	2	8	2	5	10
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa	7	5	6	3	20	12	7	7	13	8	13	9	21	2
Matemática	2	0	4	0	4	1	2	1	2	1	4	1	4	1
Matemática Bacharelado	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0
Música Bacharelado Noturno	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Música Licenciatura Diurno	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	1	2	1
Oceanografia	3	1	2	0	5	1	4	1	5	1	6	1	7	1
Pedagogia Licenciatura Matutino	11	1	17	4	34	13	15	6	18	6	26	10	28	12
Pedagogia Licenciatura Noturno	1	3	1	3	7	5	4	4	4	5	7	5	8	6
Propaganda	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Psicologia	1	1	5	3	25	9	14	3	20	5	23	9	27	12
Química Bacharelado	1	2	2	0	7	1	1	0	4	1	6	1	10	1
Química Licenciatura	1	1	1	1	1	1	0	1	2	1	2	1	3	2
Serviço Social	12	4	17	6	29	14	18	6	23	7	27	12	29	13
Tecnologia de Manutenção Industrial	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	2	2	2	2
Totais	186	64	253	72	682	215	215	112	449	138	589	184	700	216

Fonte: PROAECI

Por outro lado, nota-se uma tendência que parece comum a todos os cursos analisados: a grande maioria dos que foram contemplados com assistência estudantil são estudantes dos cursos diurnos, o que nos conduz à seguinte indagação: será que as políticas de ação afirmativa estão conseguindo atingir os trabalhadores estudantes, que constituem a grande maioria do alunado pobre e negro oriundo do ensino médio público?

Por sua vez, a tabela 5 demonstra essa evolução por curso no campus Maruípe. Assim como nos demais casos, nota-se que houve elevação da quantidade de assistidos em todos os cursos e, sobretudo, em Enfermagem e Obstetrícia, Medicina e Odontologia, embora verifique-se também a tendência de maior contemplação entre os autodeclarados como pardos em relação aos pretos. Mesmo assim parece que o compromisso assumido pela Ufes por cumprir integralmente a Lei 12.711/2012 já no ano de 2013 pode ter contribuído para o expressivo aumento dos assistidos nesses cursos mais prestigiados, o que também serve para reafirmarmos a hipótese direcionada ao quadro do Campus Alegre. Se há mais ingresso de negros nesses cursos, parece-nos que muitos precisam, de forma decisiva, da assistência estudantil para levar adiante seus estudos na universidade.

Tabela 5 - Evolução da assistência Campus Maruípe por curso

Cursos	Período													
	2011-1		2011-2		2012-1		2012-2		2013-1		2013-2		2014-1	
	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
Enfermagem e Obstetrícia	4	1	8	3	22	6	15	2	20	5	23	5	28	5
Farmácia	4	2	4	3	11	4	5	2	7	5	10	5	13	5
Fisioterapia	2	1	4	1	8	2	5	2	6	2	8	2	11	4
Fonoaudiologia	1	0	2	0	8	1	4	0	7	1	9	1	12	2
Medicina	3	5	6	3	20	7	12	5	17	6	21	7	28	7
Nutrição	1	2	4	4	13	9	7	6	10	8	13	8	14	8
Odontologia	6	1	9	2	22	1	13	1	15	1	20	1	23	1
Terapia Ocupacional	2	2	4	2	14	3	6	2	7	2	11	3	11	5
Totais	23	14	41	18	118	33	67	20	89	30	115	32	140	37

Fonte: PROAECI

Por fim, resta-nos registrar nossas impressões preliminares sobre o quadro observado no campus São Mateus no período analisado. Nota-se na Tabela 6 que, assim como observamos nos demais *campi*, o quantitativo de estudantes assistidos aumentou ao longo desse intervalo de tempo, em quase todos os cursos ofertados pelo campus de São Mateus, exceto nos cursos de Matemática e nas licenciaturas em Física, Pedagogia e Química. Esse dado talvez seja decorrente da possibilidade de

maior procura dos cursos de licenciatura ofertados pelo campus Goiabeiras, onde se verifica a elevação da quantidade de estudantes que foram contemplados nos projetos de assistência nas licenciaturas do período diurno.

Por outro lado, assim como observado nos campus de Alegre e Maruípe, os dados sugerem que mais estudantes negros e cotistas possivelmente tenham ingressado na Ufes após o investimento feito por essa universidade nas políticas de ação afirmativa, pois nota-se o crescimento da assistência estudantil, sobretudo nos diversos cursos de Engenharia, embora também se verifique um quantitativo menor de autoidentificados como pretos entre os assistidos de cada período verificado.

Tabela 6 - Evolução da assistência Campus São Mateus por curso

Cursos	Período													
	2011-1		2011-2		2012-1		2012-2		2013-1		2013-2		2014-1	
	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
Agronomia	0	3	0	3	3	2	0	2	3	5	3	5	6	6
Ciências da Computação	0	0	3	1	12	3	6	2	7	2	13	2	11	2
Ciências Biológicas Bacharelado	1	1	1	1	15	2	6	3	16	3	17	3	16	5
Ciências Biológicas Licenciatura	3	2	6	2	15	6	8	5	12	5	19	8	18	6
Enfermagem	3	1	3	1	5	1	2	1	3	1	3	1	7	1
Engenharia da Computação	4	0	4	1	7	0	6	0	8	0	9	0	11	0
Engenharia de Petróleo	1	2	0	2	13	5	3	5	8	5	8	5	12	5
Engenharia de Produção	6	1	6	2	9	4	5	1	9	3	9	3	12	5
Engenharia Química	9	0	8	0	17	3	11	0	21	2	21	2	28	2
Farmácia	2	1	2	1	1	0	2	1	3	1	3	1	6	2
Física Licenciatura	0	0	0	1	1	0	1	2	0	2	1	2	2	2
Matemática Bacharelado	3	0	3	0	1	0	0	0	2	0	2	0	2	0
Matemática Licenciatura	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0
Matemática Industrial	0	0	0	0	5	2	0	0	6	2	5	2	7	2
Pedagogia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	1
Química Licenciatura	0	0	1	1	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4
Totais	32	11	37	17	109	31	55	25	101	34	118	38	152	43

Fonte: PROAECI

Os dados do perfil da assistência estudantil expostos nas seis planilhas que foram apresentadas anteriormente acompanham o que já foi constatado nos censos populacionais e, ao mesmo tempo, evidenciam a existência de mudanças em relação ao que foi encontrado por Mongim (2012), pois a análise do perfil dos assistidos e cotistas negros revela o incremento de seu ingresso em cursos antes pouco acessados por essa população, tais como: Direito, Medicina, Odontologia e as diversas Engenharias.

5. Considerações Finais

Sabemos que não basta possibilitar o acesso, na medida em que muitos podem demandar formas de assistência estudantil que venham a assegurar condições de permanência no ensino superior. Partimos do pressuposto defendido por Mongim (2012), de que talvez essa geração de alunos faça parte dos primeiros a ingressar no ensino superior entre os mais pobres.

Assim sendo, buscamos amparo teórico e analítico em estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação sobre o ingresso de estudantes pobres no ensino superior, em um contexto histórico anterior ao incremento de iniciativas de discriminação positiva nas instituições de ensino superior no Brasil. A pesquisa de Viana (2011) demonstra que muitos desses alunos(as) transformavam-se em uma espécie de “transfugos”, em função da inserção simultânea em dois grupos sociais distintos, o que implica viverem suas vidas em termos de descontinuidade entre sistemas simbólicos diferentes, dada a situação de exposição simultânea a contextos socializadores de famílias populares, em seus bairros e vínculos familiares de origem, e ao mundo letrado, acadêmico e erudito das universidades, o que contribuía para gerar contradições culturais e múltiplas ocasiões de desajustamento e crise.

Consideramos ser necessário incorporar todas essas nuances na análise dos fatores que podem assegurar aos estudantes cotistas efetivas condições de permanência. Para além de verificar se demandas políticas de assistência social suprem carências socioeconômicas, acreditamos ser igualmente importante verificar como a Ufes pode contribuir para que o estudante cotista possa não só permanecer e concluir seus estudos, mas também constituir para si outra forma de pertencimento cultural que venha a contemplar o reconhecimento legítimo de que sua história pode ser a da ruptura com o ciclo de desvantagens cumulativas vivido por seus antepassados negros.

Além disso, sabemos que os espaços universitários não estão completamente isentos de práticas que podem contribuir para a existência e manutenção do chamado racismo institucional:

(...) é chamado racismo institucional (também racismo estrutural ou sistêmico), o fracasso coletivo das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Diferentemente da discriminação direta, o racismo institucional atua na forma como as instituições funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial (BRASIL, 2007, p.216).

Por tais razões, estamos vivendo um momento histórico importante e decisivo, que assegura o incremento quantitativo de alunos negros nas universidades públicas. Todavia, é muito importante que as IES estejam, cada vez mais, preparadas para se tornarem instituições plurais e capazes de serem socialmente justas com aqueles que historicamente estiveram excluídos ou sub-representados de sua história.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. n.14. Brasília: IPEA, 2007.
- CAMPOS, L.A (2012). “‘We have a dream’: controvérsias sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa”. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v.20, n.41, pp.53-73.
- CARVALHO, José Jorge de (2011). **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar.
- CIRQUEIRA, D. M., RATTIS, A. J. P(2010). “‘Mas, quem é negro no Brasil?’: uma contribuição para o debate acerca das cotas nas universidades brasileiras”. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n.46, pp.51-60.

- CONCEIÇÃO, E. B. (2010). "Superando as desigualdades raciais: uma análise das principais políticas públicas". *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*. São Paulo, n.56, v.15, pp. 85-108.
- DA SILVA, L. F. M (2007). "Políticas de ação afirmativa para negros no Brasil: considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional". *Padê*. Brasília, v.1, n.2, p.1-32, jul./dez./2007.
- DOS SANTOS, J. (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras: 2004-2012**. Salvador: CEAO, 2013. 280p.
- DOS SANTOS, J. T. (2012). "Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.93, n.234, pp.401-22.
- MAGGIE, Y. e FRY, P. (2002). "O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras". *Enfoques*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, pp.93-117.
- MOEHLECKE, S. (2002). "Ação afirmativa: história e debates no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.117, pp.197-217.
- MONGIM, A. B (2012). "Diversidade, classe e raça: atributos sociais de discentes beneficiários de programa de reserva de cotas". *Realis: Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós Coloniais*. n.1, vol.2, pp.133-149.
- PAIXÃO, M. et al. "Introdução". In: Paixão, M. et al. (Org). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010: constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2010. pp.13-37.
- PEREIRA, S.M. e ZIENTARSKI, C. (2011). "Políticas de ação afirmativa e pobreza no Brasil". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n.232, v.92, pp.493-515.
- SANTOS et al. (2008). "Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado". *Estudos Feministas*. n.16, v.3, pp.913-29.

- SANTOS, J. T. (Org.) (2013). ***O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)***. Salvador: CEAO.
- DOS SANTOS, S. A. (2005). "Introdução". In: SANTOS, S. A. dos (Org.). ***Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas***. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pp.13-31.
- SILVA, P. B. G. E. (2009). "Ações afirmativas para além das cotas". In: SILVÉRIO, W. R.; MOEHLECKE, S (orgs.). ***Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban***. São Carlos: EdUFSCar, pp.263-74.
- VIANA, M. J. B. (2011). "Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades". In: ROMANELLI, G. (Org.). ***Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares***. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, pp.45-61.
- ZAGO, Nadir (2011). "Processos de escolarização nos meios populares". In: ROMANELLI, Geraldo G. (Org.). ***Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares***. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, pp.17-45.

Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas

Los “intrusos” y el “outro” universidad oxigenante: para una relación combinación entre la raza y clase en las acciones positiva

The “intruders” and the “other” oxygenating university: for a combination relationship between race and class in the affirmative actions

Recebido em 05-12-2014

Aceito para publicação em 28-04-2015

Sérgio Pereira dos Santos¹

Resumo: Investiga as mediações das categorias de raça e de classe social na implementação das cotas sociais da UFES. Traz a dimensão articulada das injustiças simbólicas e econômicas, deslocando-se de determinismos classistas que invisibilizam o racismo. Analisa entrevistas de professores e alunos da UFES. Conclui que há uma “oxigenação” da UFES, pois as cotas ampliam a diversidade. Indica que as discriminações não inviabilizam as cotas, pois apontam para a universidade repensar suas práticas. Enfatiza as cotas como políticas de combate das desigualdades simbólicas na UFES. Conclui que as cotas raciais nas universidades são instrumentos legítimos de justiça social.

Palavras-chave: ação afirmativa; UFES; racismo; negro.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES. Pós-Doutorando em Educação pelo PPGE. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFES. Vitória, Brasil. E-mail: dialogosantos@gmail.com

Resumen: Investiga la mediación de las categorías de raza y clase social en la aplicación de las cuotas sociales de la Ufes. Trae dimensión articulado de injusticias simbólicos y económicos, pasando de la clase determinismo que invisibilizam racismo. Analiza las entrevistas a profesores y estudiantes de la Ufes. Concluye que hay "oxígeno" de la Ufes porque las cuotas se extienden diversidad. Indica que la discriminación no se oponen a las cuotas, ya que apuntan a la universidad para repensar sus prácticas. Destaca cuotas como la lucha contra las desigualdades simbólicas en las políticas Ufes. Concluye que las cuotas raciales en las universidades son instrumentos legítimos de la justicia social.

Palabras clave: acción afirmativa; la Ufes; racismo; negrura.

Abstract: Investigates the mediation of the categories of race and social class in the implementation of social quotas of Ufes. Brings articulated dimension of symbolic and economic injustices, moving from class-determinism that invisibilizam racism. Analyzes interviews of teachers and students from Ufes. It concludes that there is "oxygen" of Ufes because the quotas extend diversity. It indicates that discrimination do not preclude the quotas, since they point to the university to rethink their practices. Emphasizes quotas as fighting symbolic inequalities in Ufes policies. It concludes that racial quotas in universities are legitimate tools of social justice.

Keywords: affirmative action; Ufes; racism; blackness.

1. Considerações Preliminares

[João de Santo Cristo], aos quinze, foi mandado pro reformatório onde aumentou seu ódio diante de tanto terror. *Não entendia como a sua vida funcionava, discriminação por causa da sua classe e sua cor. Ficou cansado de tentar achar resposta.* (RENATO RUSSO, *Faroeste caboclo*).

Este artigo, originado de tese de doutorado defendida em 2014, investiga as mediações das categorias de raça² e de classe social no processo de implementação das cotas sociais da

² Neste artigo, a categoria raça se desvincula de qualquer filiação a determinismos biológicos. Além de ser um instrumento analítico, a raça também é entendida como mecanismo de estratificação social pautado na percepção da diversidade fenotípica, como cor da pele, textura do cabelo, formato da boca, nariz. Mesmo que

UFES para ingresso nos cursos de graduação entre 2006 e 2012. Essas cotas, para incluir os negros³ no ensino superior do Espírito Santo, incluíram estritamente os critérios de renda e de origem escolar, não adotando o critério étnico-racial.

Dessa forma, o problema da temática deste artigo é o pressuposto da insuficiência da classe social, como mecanismo único e determinante para compreender as desigualdades raciais que atingem os sujeitos negros no Brasil. Entendemos que a relação entre raça e classe deve ser considerada na interdependência para abarcar todas as tensões e contradições extraídas da própria realidade que essas duas categorias expressam. Nesse sentido, o modelo de cotas adotado em 2008 pela UFES, tendo apenas o critério social, mesmo considerando que contemple os negros por muitos serem pobres e estudantes de escolas públicas, é limitado para abarcar o racismo que a população negra vive no contexto das relações raciais brasileiras em todas as classes sociais.

Entendemos que, ao considerar o padrão das relações raciais brasileiras, produtor de assimetrias entre negros e brancos, as desigualdades raciais têm na operacionalização do racismo seu mote ofensivo, ao mesmo tempo em que a classe social isolada é insuficiente na superação do problema racial do Brasil. Portanto, na adoção de políticas de combate às desigualdades raciais no ensino superior, caberia também a utilização de medidas etnicamente referenciadas. Hall (2006, 2008) e Fraser (2002), respectivamente, trazem a dimensão articulada e bifocal das injustiças simbólicas e econômicas ao entenderem as dinâmicas entre ambas, deslocando-se de determinismos classistas que invisibilizam o racismo como instrumento opressor nas relações sociais.

Neste artigo, trabalharemos a relação entre raça e classe a partir de Stuart Hall (2008) com a chamada *teoria da articulação* ou *abordagem não redutiva*. O autor jamaicano propõe a *teoria da articulação*, que seria uma conexão ou vínculo que não se dá necessariamente em todos os casos como fato da vida ou lei, mas algo que requer condições particulares para sua emergência. Seria algo sustentado por processos específicos, que não são “eternos” e fixos,

biologicamente ela não exista, por razão do racismo que está nas relações sociais, ela tem uma operacionalidade social (GUIMARÃES, 2009; D’ADESKY, 2006).

³ Entendemos como negros o somatório das pessoas que se autodeclaram pretos e pardos, categorias utilizadas pelo IBGE e por muitas entidades do Movimento Negro.

mas que sempre se renovam e podem, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubados, culminando na dissolução de antigos vínculos e de novas dinâmicas que façam conexões e re-articulações (Hall, 2008).

2. O campo da Pesquisa

A pesquisa se constituiu como qualitativa, considerando a metodologia dialética, pois se tentou ressaltar as contradições entre raça e classe no processo de implementação de ações afirmativas na UFES. Os sujeitos da pesquisa mais ampla foram alunos cotistas e não cotistas de diferentes cursos, funcionários da administração da UFES, o reitor, um representante do movimento negro capixaba e dois professores de cada curso escolhido. Os cursos escolhidos para a investigação foram: Pedagogia, Serviço Social, Medicina, Odontologia, Direito, Filosofia, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia. Tal escolha baseou-se no critério da presença maior ou menor de afro-brasileiros de maneira a inter-relacionar cursos de muito prestígio social, riqueza e poder ou de menor prestígio, riqueza e poder com as categorias raça e classe, como também para contemplar cursos representantes das grandes áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências da Saúde e as Ciências Exatas. Os cursos mais ou menos representativos, socialmente valorizados que foram escolhidos no campo investigativo desta pesquisa têm também como base a análise relacionada com a renda familiar e raça/cor dos discentes da UFES contida nos relatórios da Comissão Coordenadora do Vestibular dessa instituição.

3. As cotas na UFES

O debate em 2006, além de externo, principalmente pela imprensa capixaba, também se dá internamente na UFES. As passeatas, os piquetes e os enfrentamentos políticos, em prol do direito à universidade pelos sujeitos coletivos raciais e étnicos, deram o tom da tensão e do conflito que houve na universidade. De um lado, vieram os representantes dos movimentos negros do Espírito Santo, de escolas públicas, dos cursinhos populares e outros setores do

Estado favoráveis à implantação das ações afirmativas para os afro-brasileiros e os indígenas. De outro, os representantes das instituições privadas e muitos alunos dos cursinhos pagos trouxeram trios elétricos para a universidade, com vários cartazes e narizes de palhaço, questionando o processo de luta dos grupos excluídos em prol do acesso à universidade.

A proposta de cotas para negros e indígenas na UFES era extremamente rejeitada pelos representantes das instituições privadas e pela maioria dos alunos dos cursinhos privados e grupos afins, além de uma parte da imprensa do Espírito Santo, especificamente alguns jornalistas dos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*. Alguns intelectuais da época chegaram a falar que essa rejeição e embates dos dois grupos se constituía numa verdadeira “guerra civil”, simbolicamente representada por propostas a favor e contra o projeto do Movimento Negro e simpatizantes de inclusão étnico-racial e de alunos originados de escolas públicas na UFES. A instituição adota as cotas sociais no vestibular de 2008 por meio da Resolução de nº. 33/2007.

4. Ações afirmativas como lutas históricas ligadas às desigualdades raciais

Entenderemos a demanda por ações afirmativas, principalmente no ensino superior brasileiro, como mais um artifício do acúmulo de lutas dos movimentos negros brasileiros pela educação e conquista da tão desejada cidadania plena.

Para Gomes (2001), as ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas e privadas com caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Elas são entendidas como mecanismos de combate da discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego. Outros objetivos elas também cumprem: a) induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero; b) coibir a

discriminação do presente; c) eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; d) implantar a diversidade; e) ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; e f) criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

A negativa histórica do direito à educação para os negros, inserida na construção do Brasil, a qual justificaria democraticamente as demandas por cotas para tais grupos nas universidades brasileiras, permite-nos um possível diálogo com a nossa formação de país que “respinga”, no contexto passado e presente, nas relações raciais brasileiras marcadas por assimetrias raciais entre sujeitos de marcas raciais distintas. Um exemplo disso foi a “Questão dos Moços Pardos”, ocorrida em 1681 na Bahia. Para Leite (1945), essa questão trata da proibição aos mulatos e moços pardos de frequentar as escolas superiores⁴ da Companhia. Eles deixaram de ser admitidos, pelo “acidente da cor”, ao Sacerdócio, tanto no Clero secular, como no regular, e em todas as Ordens existentes no Brasil. Essa proibição repercutiu-se logo nas escolas públicas da Companhia, tanto as preparatórias como as superiores de Filosofia e Teologia. Os motivos invocados para a proibição foram: a falta de perseverança; os maus costumes; as arruaças; a “limpeza de sangue” e a intolerância por parte dos brancos.

Diante de tal negativa, os excluídos das escolas públicas apelaram para uma petição ao rei de Portugal e ao Procurador Geral, em que ambos responderam estranhando tal proibição, já que os “moços pardos” eram admitidos anteriormente nos colégios públicos. Em 1689, depois de muitos impasses e querelas jurídicas, os “pardos” continuariam a ser admitidos nos colégios metropolitanos. A Coroa tomou o partido deles e os jesuítas cederam, voltando atrás, alegando que os haviam excluído mais pelo número dos que entravam do que pelo mau exemplo que os pardos davam aos brancos (Leite, 1945; Cunha, 1980).

⁴ Nas escolas elementares de ler, escrever, contar e de doutrinas não havia impedimento para os “moços pardos” por parte dos brancos, a barreira era posta ao ensino superior (LEITE, 1945). Com isso estava exposta a lógica da hierarquia racial entre negros e brancos na escolarização.

Após três séculos da questão exposta, essa divergência histórica referente ao acesso de negros ao ensino superior repercute no “atual” debate, na implementação de ações afirmativas etnicamente referenciadas e na consideração de que a questão racial opera no Brasil como mecanismo opressor de desigualdades em todas as classes sociais.

5. A preterição/invisibilidade do critério racial pela renda e qualidade da escola pública

Neste item, enfocaremos os depoimentos de sujeitos acerca das políticas afirmativas da UFES, materializadas nas cotas sociais. Discutiremos sobre a preterição das cotas étnico-raciais em prol da escola pública e da renda na inclusão na universidade. Sobre isso, temos:

Para o sistema de cotas, o social é o mais adequado. Entendo que *nem todas as pessoas que são brancas são favorecidas financeiramente e nem todas as que são negras são desfavorecidas financeiramente*. A gente volta no ponto da questão financeira da família poder permitir uma formação no Ensino Fundamental e Médio em instituições particulares. Infelizmente, no nosso país a formação fundamental e o nível médio nas escolas públicas hoje são muito ruins. Não é a universidade o projeto principal, é o Ensino Fundamental e Médio de qualidade [...]. De novo o governo faz essas *políticas imediatistas* pra poder resolver uma questão que é crônica, e pra mim isso tudo é um *paliativo* e o aluno continua tendo um *ensino básico de péssima qualidade, o que é errado* (ANDRESSA⁵, branca⁶, professora do Curso de Odontologia, 12-11-2012).

Muito rico esse depoimento de Andressa para analisar este artigo. Um avanço é quando ela não associa a pobreza como exclusividade dos negros, evidenciando, dessa forma, que há brancos pobres, apesar de que, nesse raciocínio, está embutida a invisibilidade do racismo, haja vista que, no Brasil, os brancos pobres não sofrem, e os negros ricos muitas vezes com escolaridade, *status* social, poder e posses materiais e econômicas geralmente sofrem. Também encontramos na fala mencionada uma tendência de entender a universidade como

⁵ Por motivos éticos, todos os nomes dos sujeitos desta pesquisa são fictícios.

⁶ A cor/raça dos sujeitos foi autodeclarada no momento das entrevistas.

neutra dos problemas sociais e raciais ao apontar que esses problemas não devem “ser resolvidos” dentro de seu espaço.

Na tentativa de negar a sub-representação de negros no ensino superior como fruto das desigualdades raciais, a professora, ao mesmo tempo em que defende um ensino básico de boa qualidade, coloca a meritocracia, no caso o vestibular, como o instrumento exclusivo de acesso à universidade. Outra questão é colocar as cotas étnico-raciais como algo do governo, deslocando-as das desigualdades raciais como um problema social e coletivo, assim como as subtraindo da luta dos movimentos sociais negros. Diferente de Andressa, a professora Janete expõe:

As cotas sociais são necessárias, mas elas não viabilizam a entrada dos negros e dos índios nas universidades, porque já *se vai definindo quem pode e quem não pode, quem teria condição e quem não teria*, não é? Não sou partidária de uma compreensão que, no lugar das cotas raciais, nós temos que mudar o Ensino Médio. A gente não pode *esperar 50 anos para* ele mudar sua qualidade. Não *acho que os pobres, os negros e os índios não entrem na universidade apenas por uma questão de qualidade da escola que eles frequentam* [...]. Agora, quando a gente olha o percentual de negros na população carcerária e de rua, e mesmo assim não foram aprovadas [as cotas raciais] aqui, é porque a nossa Ufes é elitista, é eurocêntrica e preconceituosa. O Brasil é racista, a gente vive um processo de branqueamento ao negar o tempo todo esse racismo (JANETE, branca, professora do Curso de Psicologia, 15-8-2012).

A professora de Psicologia, numa visão mais democrática, ao mesmo tempo em que não nega as cotas sociais, questiona esse modelo para abarcar o problema racial que, no caso, provoca a exclusão ou a sub-representação dos negros. Uma questão interessante apontada por ela é que já “(...) vai se definindo quem pode e quem não pode, quem deve e quem não deve, quem teria condição ou não condição” de entrar na universidade. Ela também ressalta que é complicado primeiro transformar a educação básica, “esperar 50 anos”, para depois melhorar a inclusão dos negros na universidade.

Entendemos que a contínua melhora da escola pública não é incompatível com a implementação de cotas étnico-raciais, uma não exclui a outra. O problema é quando o pressuposto da melhoria da escola pública ou do acesso à renda vem para invisibilizar ou desconsiderar a operacionalidade da raça como produtora de desigualdades raciais, como aponta Janete ao evidenciar o elitismo, o preconceito, o eurocentrismo e o branqueamento da UFES, assim como a sobre-representação de negros como moradores de rua e presos na sociedade.

Hall (2006) e Fraser (2002) nos ajudam na análise da implementação das políticas públicas afirmativas etnicamente referenciadas. Esses autores nos induzem a pensar sobre a interdependência e as singularidades da diversidade cultural e das condições materiais, já que ambas fazem parte, negativa ou positivamente, da vida de milhares de brasileiros com marcas raciais distintas. Essas ideias estão muito bem representadas abaixo na fala do professor Eduardo:

Nós temos realmente ***uma parte da nossa sociedade que está deixada de lado. Acho que a questão de renda hoje já foi tão batida que já mudou um pouco, mesmo não estando adequado. Mas ainda existe a questão étnico-racial na sociedade.*** Neste contexto, o papel social da Ufes está conseguindo equalizar aqui dentro e acaba se refletindo externamente. É o que a gente chama de ***retroalimentação*** na Engenharia, você vai retroalimentar, tem o *feedback* tentando fazer essa ***correção contínua***, e acho que a universidade pode vir a ser um fator para estabelecer essa mudança social (EDUARDO, pardo, professor do Curso de Engenharia Mecânica, 24-9-2012. Grifo nosso).

As ideias de “retroalimentação”, “correção contínua”, “*feedback*” de Eduardo dão a tônica das consequências positivas das ações afirmativas ao evidenciar o processo opressor do racismo, para além da pobreza, que inviabiliza ou sub-representa o acesso de sujeitos excluídos da universidade. Assim, compreendemos a relação entre universidade e sociedade não como de exterioridade, no sentido de tomar a universidade como entidade independente que precisa encontrar mecanismos para relacionar-se com a sociedade. Isso se dá porque a universidade é uma instituição social, por isso exprime a estrutura e o modo

de funcionamento da sociedade como um todo. Haja vista que vemos, no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições que a própria sociedade expressa (Chauí, 2003).

6. Negação do racismo e da culpabilização do próprio negro

Outros aspectos no debate contrário às ações afirmativas etnicamente referenciadas, agora com outras dimensões, são sobre as negações do racismo como condição da inviabilidade das cotas étnico-raciais, assim como sobre a culpa do próprio negro no problema racial.

No Brasil, que se diz um país não racista, não teria que existir as cotas raciais. **Os negros não deveriam ter uma coisa diferente**, até porque **uma pessoa branca pode se sentir negra**. Mas **as próprias pessoas que são da raça negra ou indígena são racistas com elas próprias**. A minha vó mesmo, ela é negra e tudo dela é assim: **'Ah, porque isso não dá certo, porque a gente é preto'** (MARINA, branca, cotista, Odontologia, 7-11-2012. Grifo nosso).

Cor da pele não deve entrar no mérito, com isso você adquire um **complexo de inferioridade** que o próprio governo tá te dando [...]. **Não é a cor da pele que vai fazer um cidadão entrar ou não na universidade. Agora... eu sou privilegiada porque eu sou negro, eu sou indígena? [Bate mesa]**. Pra mim, **o ser humano ele é qualquer um, independente da condição socioeconômica dele, ele precisa ser respeitado em função disso aí** (PENHA, branca, professora do Curso de Odontologia, 15-10-2012. Grifo nosso).

Esses argumentos são muito comuns e diversos no debate das cotas. Eles, geralmente, aparecem não apenas no debate da inclusão dos negros na universidade, mas também na própria temática racial brasileira sob variados prismas analíticos e políticos.

Tanto na fala de Marina quanto na de Penha, encontramos uma explicação que de alguma maneira resguarda a ideia de uma democracia racial brasileira. Isso se dá seja porque “o país não se diz racista”, por isso as cotas raciais seriam um contrassenso, seja porque o “ser

humano” na realidade social é qualquer um “independente de condição socioeconômica”, conforme a versão universalista. Enfim, todos têm as mesmas oportunidades educacionais, o que não justificaria as cotas raciais pelo fato de a “pele do negro ter mais melanina”.

Assim, o conservadorismo das proposições negativas acerca das políticas de promoção da igualdade racial, de fato, protege o que está em jogo na distribuição desigual de direitos, de justiça social e de uma cidadania plena no acesso à universidade e às chances sociais que tal caminho possibilita para os “sujeitos coletivos” historicamente excluídos ou sub-representados na academia (Arroyo, 2012).

A dificuldade que a política afirmativa para negros teria pelo fato de que brancos poderiam se definir como negros ou pela incerteza de definir negros no país, como apontado na fala de Marina, relaciona-se com o desejo latente que o Brasil desenvolveu com a lógica do branqueamento. Lógica essa dolorida para quem é negro, cujo autoflagelo de sua identidade é um caminho de fuga para uma sensação mais indolor. As marcas raciais facilmente identificadas do negro, como a cor de cabelo, a pele, o tipo de nariz e boca, que são distinções fenotípicas causadoras de dor, violência e racismo em todos os espaços sociais no Brasil, em momentos de mecanismos inclusivos de combate às assimetrias raciais, deixam de existir em detrimento de borras identitárias em que o próprio branco pode ser negro.

Marina destaca o fato de que os próprios negros “são racistas”. No entanto, há também o “autoflagelo” da identidade negra, o que W. E. B. Du Bois (1961) chamou de “dupla consciência” (double consciousness). Tal conceito é relevante para entendermos a ideia de que “é o próprio negro que produz a negação de sua identidade” ou de que “são eles os racistas”. O autor descreve o impacto negativo que o racismo tem sobre a subjetividade, identidade e dignidade do afro-americano que vê a si mesmo e o mundo pelos olhos do outro. Esse dualismo, enquanto dicotomia cultural, implica um conflito psicológico para os negros, que dilaceram a si próprios como resultado da internalização da imagem do outro, simultaneamente rejeitado e desejado, construído pelo discurso hegemônico branco dominante. Assim, para Du Bois, os negros vivem uma certa dualidade, dividindo-se entre as

afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que transcendem a raça, que acabam por provocar uma redefinição do sentimento de pertença.

7. “Iguais, mas separados”: algumas práticas discriminadoras

Este item tratará de estigmas, mecanismos distintivos e discriminatórios, institucionais ou interpessoais, acerca da relação dos cotistas com os não cotistas e professores, assim como da instituição com os não cotistas e cotistas. Tais práticas não tiram a importância das ações afirmativas como mecanismos inclusivos, mas evidenciam formas pelas quais os sujeitos coletivos excluídos da universidade são tratados nela, assim como lançam interrogações para a universidade acerca das “novas” relações produzidas em seus espaços a partir das cotas. Dentre os exemplos de estigmas ou exclusões, podemos citar:

O governo deu jaleco e armários para os alunos ditos carentes, coisas que nunca existiram antes das cotas. Esses alunos não aceitaram, por quê? Porque ***pra eles também era uma forma de segregar. Todo mundo ia ficar sabendo que: ‘você é aluno cotista!’*** Os jalecos que eles vestiam eram diferentes. O que o governo entendeu? ‘Não é aluno carente? Nós vamos passar a dar o jaleco branco com o emblema da universidade’. Mas aí você pega e olha que é uma roupa sintética e que facilmente ***você ia ser detectado vestindo, você seria segregado! O próprio cotista fazia a discriminação dele*** (PENHA, branca, professora do Curso de Odontologia, 15-10-2012. Grifo nosso).

O depoimento de Penha aponta que os materiais disponibilizados pelo governo são de qualidade inferior ao solicitado por docentes ou ao daqueles apresentados por muitos alunos mais ricos. Se, de um lado, esses materiais, mesmo de qualidade menor, são importantes para quem não tem nada, por outro, em razão de que na universidade há um estigma para quem é cotista, receber tais materiais seria uma forma de criar segregação ou discriminação, pois uma qualidade inferior de materiais seria um mecanismo de identificação do cotista ou do pobre num espaço elitizado economicamente entre a maioria de alunos e professores. Também consideramos que, se, de um lado, os alunos cotistas e

não cotistas deveriam receber materiais de utilidade nos cursos de boa qualidade, por outro, apostamos que a universidade, considerando todas as suas instâncias, deveria fazer um trabalho pedagógico propositivo e positivo em relação aos cotistas, para que tal condição não seja vivida e respaldada por estereótipos, estigmas, preconceitos e separatismos.

Outro mecanismo distintivo, criado por alguns discentes do Curso de Direito, foi o chamado “Direito Vip”. Tal grupo foi criado logo após as cotas sociais e a incorporação, no curso de Direito, de alunos que tradicionalmente não fazem parte do perfil de seus quadros acadêmicos ou que são sub-representados neles. Sobre o grupo, Alisson nos diz:

A turma do segundo período criou uma **comunidade secreta** no Facebook chamada ‘Direito Vip’. Quem me contou falou que o critério para ser do ‘Direito Vip’ tem que ser gente que geralmente estudou no Darwin ou no Leonardo da Vinci, e quem não participava eram os cotistas. Inclusive eu soube de um caso de uma menina que estudou no Leonardo da Vinci que, em tese, seria da turma do ‘Direito Vip’, mas como ela se associou aos cotistas, foi excluída do grupo. **Certamente é uma forma de exclusão, agora é natural** [...]. Acho uma **perversão total** dentro da universidade as pessoas fazendo isso (ALISSON, branco, não cotista, Direito, 14-12-2012. Grifo nosso).

Segundo Alisson, o “Direito Vip” foi criado “secretamente” no Facebook por alunos de classe média e ex-estudantes de escolas privadas de grande prestígio e onerosas do Espírito Santo, como Darwin e Leonardo da Vinci. O objetivo de seus proponentes era se distinguir de cotistas e pobres.

Entendemos que, na criação de grupos como o “Direito Vip”, não há nada de natural. Considerando, no entendimento de muitas pessoas, que não se deve ou pode acabar com acordos sociais legítimos ou conquistas sociais, como as políticas de cotas, ou o extremo de matar cotistas por essa condição pelo simples fato de serem contra, estudantes criam mecanismos de distinção de classe e de *status*, ou até de raça, para manter a reprodução social medida pela homogeneidade dos tipos de amizade, de classe, vestimenta, linguagem, estética etc. Acontecendo por meio de mecanismos excludentes no interior de práticas

afirmativas inclusivas, nessa lógica, o “Direito Vip” operaria, no contexto de alunos incluídos por cotas, como um mecanismo para separá-los dos não cotistas, alunos ricos e elitizados, com o objetivo de distingui-los, perpetuando, dessa maneira, os jogos de classes sociais, culminando no que Bourdieu (2013) intitulou de “conciliação dos contrários”.

Esse autor indica que, no interior do sistema educativo, “amplamente aberto” a todos, mas estritamente reservado a poucos, como o Curso de Direito da UFES, com o objetivo da perpetuação das lógicas de poder, a instituição consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza num grau superior de dissimulação, portanto com um efeito grande de legitimação social. A escola sempre excluiu, mas, a partir de agora, ela o faz com base em uma exclusão contínua, em todos os seus níveis de ensino, mantendo em seu seio aqueles que excluem, contentando-se em relegá-los aos ramos mais ou menos valorizados. A esses excluídos intitula-se “excluídos no interior”, que são voltados para oscilar – em função das flutuações e oscilações de sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (Bourdieu, 2013). Talvez a “submissão ansiosa” ou a “revolta impotente” explicariam o silêncio e o isolamento de alguns alunos que não fazem parte do “Direito Vip”, como aponta Marta.

Outra exclusão articulada à ideia de “excluídos no interior”, agora de forma mais institucional, foi a separação das pautas em cursos como o de Arquitetura, Medicina e Odontologia, cujos critérios foram os alunos cotistas e os não cotistas, como vemos na fala da professora Vanilda:

Quando entrei aqui, todo mundo falava que não tinha nada de separação de cotista e não cotista. Aí, numa matéria que eu peguei de Embriologia, vi: ‘Uai, mas por que o meu nome não tá na letra J junto com fulano de tal?’. Aí cheguei para as pessoas e perguntei: ‘Vem cá, vocês são cotistas?’. Aí elas: ‘Não!’ Aí, já me liguei: ‘Gente, mas por que isso?’. Só que aí **a gente nem chegou a pressionar a professora sobre o assunto. É estranho, tipo, pra que essa divisão**, entendeu? Mas **eu não me senti inferior, não** (JUREMA, branca, cotista, Odontologia, 7-11-2012. Grifo nosso).

No momento em que se implementaram as cotas, ***a Prograd cometeu um deslize gravíssimo de separar as turmas do primeiro período.*** Eu tive muito problema, porque uma turma era de alunos não cotas e uma de cotas. Não que a qualidade de uma fosse melhor, muito pelo contrário, os cotistas eram muito mais interessados e dedicados do que os não cotistas. Mas ***a turma de aluno não cotista tratava os cotistas como ‘os outros’, porque os não cotistas achavam que a universidade pertencia a eles, e que os cotistas estavam aqui de intrusos. Eles achavam que os outros, os cotistas, não eram dignos de estar aqui (...). Era uma arrogância impressionante dos não cotistas, foi um clima pesado!*** Tive muitas dificuldades, reclamei muito com o coordenador do curso e, quando ele foi na Prograd reclamar, ele descobriu que não era só a Arquitetura que tinha esse problema, porque tinha outros cursos que estava acontecendo isso (VANILDA, parda, professora do Curso de Arquitetura, 6-3-2013. Grifo nosso).

Como observamos nos depoimentos, todos os sujeitos pesquisados rejeitaram a prática da divisão de turmas baseada no critério de cotista ou não cotista, pois defendem que as turmas sejam misturadas, colocadas em ordem alfabética ou no critério de coeficiente. Verificamos que a reação dos alunos cotistas diante da divisão de turmas era um misto de indignação, consentimento e resignação. Jurema, cotista, mesmo estando numa sala só com cotistas, evidenciada por uma estrutura discriminatória, não se sentiu inferior. No entanto, ela acredita mesmo que a divisão poderia ser justificada pelo fato de os cotistas terem nota de corte inferior a dos não cotistas.

A professora Vanilda aponta, depois da divisão oficial, a relação dos não cotistas com os cotistas, tratando-os como se fossem “os outros”, “os intrusos” que estavam ocupando um espaço que não era deles, já que a universidade pertencia aos não cotistas, e “os cotistas não eram dignos” de estar nela, culminando numa “arrogância impressionante” dos não cotistas e num “clima pesado” entre ambos, com muitas “dificuldades” para ela como professora das duas turmas.

O aluno Caio, ao mesmo tempo em que critica tal prática, lança luz acerca do papel da universidade no que tange a sua formação, democratização e inclusão:

Se o objetivo é integrar, por que a Ufes vai segregar aqui dentro? É aquela velha história do sul dos EUA, dos 'iguais, mas separados'. Que formação humana você está dando para os alunos? A gente não pode estar preso no critério do ensino. O ensino é importante, é a base de tudo, mas e a formação humana, já que a instituição faz a segregação quando o aluno entra? (CAIO, branco, não cotista, Direito, 14-12-2012).

Assim, práticas segregacionistas invisibilizam e negam a afirmação de direitos que as ações afirmativas se propõem ao impor uma estrutura institucional que separa os sujeitos por uma condição utilizada simplesmente no processo de acesso aos cursos de graduação com o objetivo de inclusão. Como vimos acima, a partir de uma divisão oficial no cotidiano, em razão da permanência de ranços contrários às cotas, mesmo elas acontecendo e implementadas, houve a criação de estereótipos, em que os cotistas foram compreendidos como “os outros”, “os intrusos”, “os indignos” ou como sujeitos que não têm “o direito de ter direito” legítimo de estar em cursos como o de Arquitetura ou outro qualquer da universidade. Enfim, se o ocorrido se dá em vários cursos é porque alguém da universidade, por alguma razão, apregoa tal prática, assim como, se a universidade quer uma prática não segregacionista, também é possível.

8. O papel pedagógico das cotas

Mesmo com os preconceitos interpessoais e institucionais na/da universidade esboçados neste artigo, assim como a não compreensão de muitos sujeitos da universidade acerca das ações afirmativas como instrumentos inclusivos e democráticos, foram encontrados depoimentos que entendem as cotas como mecanismos pedagógicos para a universidade e para a sociedade, como abaixo:

As cotas ajudam a criar outro imaginário social para os negros. As cotas sociais também têm um papel importante de levar a universidade às pessoas que não têm condições. Mas as cotas raciais são muito mais radicais, no sentido de mudar

uma visão de quem pode entrar na universidade, trazendo um choque na sociedade. Isso é importante para nós entendermos que ela é racista. O debate das cotas é importante para compreendermos que essa democracia racial, a harmonia das raças é muito bonita, mas não para o negro. Acho que as cotas têm um papel muito mais pedagógico para a sociedade do que meramente ter um papel de fazer com que aquele indivíduo ascenda socialmente (ROSA, negra, cotista, Direito, 14-12-2012. Grifo nosso).

Rosa aponta a viabilidade das cotas étnico-raciais como uma compensação às desigualdades vividas pelos negros, principalmente na universidade. Essa possibilidade política atingiria uma mudança do imaginário social dos papéis entre brancos e negros colocados dentro da lógica das relações raciais brasileiras, pautada em locais fixos e muitas vezes estereotipados para os negros, como também desestabilizaria o perfil hegemônico e homogeneizante histórico de acesso ao ensino superior brasileiro, principalmente em cursos considerados elitizados e prestigiados.

Rosa também ressalta muito bem a importância das cotas sociais, já que atingiria grupos sociais marcados pela pobreza e pela pauperização social, condições essas que impedem ou facilitam uma entrada dolorosa na universidade. Não obstante, ela enfatiza a radicalidade das cotas raciais, que seriam mecanismos promotores de um “choque social” quanto aos instrumentos de racismo e discriminação social que o mito da democracia racial invisibiliza ou torna inexistente. Nessa direção, Rosa destaca o papel pedagógico que as cotas raciais teriam para a sociedade como um todo para além de um benefício individual ou corporativista para os negros.

Indo na direção de Rosa, o professor Fernando aponta que:

O Direito sempre foi de uma classe elitista que frequenta lugares elitizados, mais distintos, como uma tradição. Mas percebo uma diferença. A impressão que tenho é que os cotistas se identificam com os projetos de extensão, como o Balcão de Direitos, o Quilombola. Tem a ver com essa cultura toda, mas também **têm alunos de alta classe trabalhando no projeto de extensão. Acho que deu uma oxigenada** a esse respeito, porque tenho alunos que **não pensam somente em estudar,**

pensam também em projetos de extensão (...). Os cotistas normalmente participam de movimentos mais de esquerda. Agora, também tenho pessoas cotistas que, por causa da sua construção histórica, pensam de direita (FERNANDO, branco, professor do Curso de Direito, 14/12/2012. Grifo nosso).

Fernando aponta que as cotas “deram uma oxigenada. Os alunos não pensam somente em estudar, pensam também em projetos de extensão”, como o Balcão de Direitos, que trata especificamente de Quilombos do Espírito Santo. E o interessante, destaca o professor, é que os “alunos não cotistas se envolvem também com as coisas”. Espelhando um pouco a sociedade e considerando a “construção histórica”, no que tange ao aspecto político, segundo ele, há alunos que são cotistas, que são de direita, e alunos não cotistas que são de esquerda.

A entrada de sujeitos coletivos marcados por suas histórias, muitas vezes por sofrimentos e desigualdades, faz com que eles tragam para a universidade todo um acúmulo de vida marcado pela dinâmica social conflituosa que exige que a academia não enfatize apenas o ensino, como o professor Fernando aponta, mas que um curso, como o Direito da UFES, envolva-se com projetos de extensão ligados aos quilombolas, como é o Balcão de Direitos, e em mais pesquisas e temáticas vinculadas à realidade do país que seus próprios alunos vivenciam, cotistas ou não.

Trazendo a ideia de uma repolitização de processos que marcam os sujeitos coletivos como inferiores por serem diferentes, Arroyo (2012) indica que, na medida em que os Outros desconstruem as imagens em que foram pensados, isso abriria o caminho para reconfirmar o próprio campo do conhecimento, das histórias e pedagogias socioeducativas que se configuraram nessa forma de pensá-los e de pensar-se. Assim, as ações e presenças afirmativas dos coletivos têm uma contribuição relevante de repensar as teorias e pedagogias socioeducativas dos Outros, como também para repensar as formas como têm sido entendidos os Outros, os diversos e os diferentes em classe, raça, etnia, gênero, campo, periferia, “normalidade”. A ação afirmativa cumpre também este papel social e pedagógico

não apenas de redistribuir alguns espaços sub-representados da diversidade, como também de ressignificar padrões sociais dos sujeitos e da própria sociedade.

Então, a necessidade das cotas para um projeto de país que se quer democrático e diversificado, diante de outras transformações mais amplas, como a distribuição da renda e das terras, por exemplo, torna-se relevante para concretizar a democratização do ensino superior. De alguma maneira, essa democratização foi detectada na pesquisa quando percebemos o aumento do número de negros e de pobres na UFES, em passos consideráveis, a partir da implementação das cotas sociais.

9. Considerações Finais

O artigo apontou para uma “oxigenação” da UFES após a entrada maior de negros e pobres, principalmente nos cursos mais elitizados, pois as cotas operam uma dimensão pedagógica de ampliar a diversidade na academia, trazendo outras demandas, lógicas de sociedade para a única universidade pública do Espírito Santo. Indica que os mecanismos discriminatórios interpessoais e institucionais, vividos no contexto das cotas sociais, não inviabilizam a importância das ações afirmativas, pois possibilitam que a universidade repense suas práticas pedagógicas para ampliar a ideia de democratização de seus espaços. Reitera que a raça, em seu viés político e cultural, é operante de forma relacional e independente com a classe social nas relações raciais brasileiras, pois a ação de uma não nega a da outra, mesmo na relação entre ambas.

Diante disso, ressaltamos que a implementação das cotas étnico-raciais nas universidades brasileiras é e continua sendo um instrumento legítimo de luta pela educação, um direito social de oportunidade dos grupos historicamente apartados de princípios constituidores da emancipação, da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social e da diferença, assim como o reconhecimento social do racismo, como mecanismo operante produtor de desigualdades raciais, cujo pressuposto se contrapõe à ideia de democracia racial legítima.

10. Referências

- ARROYO, Miguel (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- BENTO, Maria Aparecida S. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (Org.) 2002. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, pp. 25-57.
- BOURDIEU, Pierre (2011). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CHAUÍ, Marilena de Souza (2003). *Universidade: Por que e como reformar?* Seminário MEC/Sesu: 6 e 7 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio (1980). *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- D’ ADESKY, Jacques (2009). *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- DU BOIS, W. E B (1961). *The Souls of Black Folk*. Greenwich, Conn: Fawcett Publications.
- FRASER, Nancy (2002). “A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, outubro de 2002, pp.7-20.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.
- GUIMARÃES, Antônio S. A. (2009). *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34.
- HALL, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.) (2008). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG.

LEITE, Serafim (1945). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo V. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

Questões de direitos humanos, desigualdade e discriminação no espaço escolar: que reflexos perpassam as práticas pedagógicas?

Las cuestiones de los derechos humanos, la desigualdad y la discriminación en las escuelas: ¿reflexiones que impregnan las prácticas pedagógicas?

Issues of human rights, inequality and discrimination in schools: reflections that permeate the pedagogical practices?

127

Recebido em 05-12-2014
Aceito para publicação em 28-04-2015

Ana Luiza Brandão¹
Karolini Galimberti Pattuzzo²
Rosilene Bellon³

Resumo: Buscamos dialogar com conceitos como direito, educação e igualdade. Sabemos que temas das questões étnico-raciais sempre geram polêmica e lutas, pois vivemos numa sociedade com forte herança elitista e eurocêntrica influenciando desigualdades nos âmbitos sociais. Buscaremos problematizar o papel da educação no processo de construção do respeito às diferenças, bem como, a importância da educação em direitos humanos como estratégia para prevenir a discriminação no ambiente escolar e na sociedade. Chegamos à

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Vitória, Brasil. E-mail: anallu.brandao@hotmail.com

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, na linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. Cariacica, Brasil. E-mail: karolinipattuzzo@hotmail.com

³ Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES e Secretária de Direitos Humanos de Serra - ES. Serra, Brasil. E-mail: rosilenebellon@hotmail.com

conclusão que muito há de se discutir, lutar e debater sobre o tema, pois a “branquidade” reina sobre a sociedade buscando ignorar os negros, aniquilando-os, principalmente na escola.

Palavras-chave: desigualdade racial; direitos humanos; discriminação; escola.

Resumen: Buscamos diálogo con conceptos tales como el derecho, la educación y la igualdad. Sabemos que los temas relacionados con cuestiones étnico-raciales siempre generan controversia, peleas, porque vivimos en una sociedad con una fuerte herencia elitista y eurocéntrico influir desigualdades en entornos sociales. Tratar de problematizar el papel de la educación en el respeto por las diferencias de proceso, así como la importancia de la educación en derechos humanos como una estrategia para evitar la discriminación en la escuela y en la sociedad. Se concluye que no hay mucho que discutir, debatir y luchar por el tema, ya que la "blancura" reina sobre la sociedad en busca de ignorar los negros, aniquilarlos.

Palabras clave: desigualdad racial; derechos humanos; discriminación; la escuela.

Abstract: We seek dialogue with concepts such as law, education and equality. We know that issues involving ethnic-racial issues always generate controversy, fights, because we live in a society with a strong elitist and Eurocentric heritage influencing inequalities in social environments. Seek to problematize the role of education in building respect for differences process as well as the importance of human rights education as a strategy to prevent discrimination at school and in society. It is concluded that there is much to discuss, debate and fight over the issue, since the "Whiteness" reigns over society seeking to ignore blacks, annihilating them.

Keywords: racial inequality; human rights; discrimination; school.

1. Direitos: a diferença, a igualdade e a educação

A palavra “direito” é uma das mais utilizadas no mundo, pois se refere ao sistema ou conjunto de normas de condutas criadas e impostas com o intuito de regular as relações sociais.

O direito à educação escolar é um tema polêmico e atual e o mundo inteiro prevê em seus textos legais o direito à educação, tendo em vista que é fundante para a cidadania, princípio este indispensável para políticas que buscam a participação de todos nos espaços profissionais, sociais e políticos (Cury, 2002).

Porém, sabemos que “é inegável (...) a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações” (*ibidem*, p.2). E não podemos perder de vista que o direito à educação escolar foi fruto de lutas que buscavam a igualdade de oportunidades e de condições sociais no intuito de “(...) socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (*idem*).

Sabemos que a lógica entre o direito e a igualdade, o direito e a diferença pensada como dever do Estado e direito do cidadão é uma relação complexa. O princípio da igualdade focaliza não na discriminação, não no privilégio de sangue, na etnia, na religião ou na crença. A igualdade norteia a busca para reduzir as desigualdades e eliminar as diferenças discriminatórias. Entretanto, isso não é simples “(...) já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença” (*ibidem*, p.6).

Pensando que o Brasil, com forte herança elitista e eurocêntrica, reservou por muito tempo às camadas favorecidas e brancas o acesso ao bem cultural, ao direito à educação. Isto posto, declarar e assegurar é solene. Assim, “declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a serem portadores de um direito importante” (*ibidem*, p.7).

Assim, defendemos o acesso à educação por ser fundante para o crescimento enquanto cidadão e a autoconstrução do sujeito, possibilitando se reconhecer como um indivíduo com opções e escolhas relacionadas ao direito aos negros e negras. Sendo assim, buscaremos, neste artigo, problematizar o papel da educação no processo de construção do respeito às diferenças, bem como, a importância da educação em direitos humanos como estratégia para prevenir a discriminação racial no ambiente escolar e na sociedade.

2. A importância da educação em direitos humanos para a superação da discriminação étnico-racial no ambiente escolar e na sociedade

Os Direitos Humanos são valores, princípios e normas que se referem ao respeito à vida e à dignidade dos indivíduos e estão consagrados em declarações, convenções e pactos internacionais, sendo a referência maior a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esses direitos correspondem à dignidade dos seres humanos e lhes são devidos pelo simples fato de existir, de viver e até mesmo antes de nascer, sendo inatos aos sujeitos. São chamados de direitos naturais. Esses direitos dizem respeito à satisfação das necessidades pessoais, à qualidade de vida, à convivência harmoniosa entre os seres humanos, de forma a usufruírem dos bens naturais e dos bens construídos pelo trabalho humano: saúde, conhecimento, cultura, lazer. Assim estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945):

Artigo I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Ao mesmo tempo em que os tratados internacionais de direitos humanos buscam estabelecer o respeito à diversidade humana, estabelecem também o direito à equidade. Ou seja, todos os seres humanos são iguais perante a lei. Direito esse ratificado no Artigo 5º, da Constituição Federal Brasileira (1988) em que rege que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se (...) a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Considerando que a diversidade, seja ela, biológica, cultural ou social faz parte da existência humana e é resguardada pela legislação internacional, pela constituição federal e nas legislações brasileiras relacionadas à educação.

A escola é um espaço estratégico para a construção e a resignificação de valores. Neste sentido, é necessário considerá-la como uma instituição fundamental para disseminar o respeito e a convivência à diferença humana. Mas, como considerar o respeito à diferença se esse conceito é entendido de forma deturpada pela sociedade, que por sua vez é resultado de uma construção a partir de um processo histórico de preconceito, de racismo, de machismo, de padrões heteronormativos, eurocêntricos, escravocratas, dentre outros?

Para superar os preconceitos e a cultura estruturante, torna-se fundamental a implementação de ações afirmativas, tais como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente, no currículo escolar. Além da Lei 12.711/2012 que prevê políticas afirmativas como a garantia do acesso as universidades públicas federais por meio de cotas e a observância aos princípios constitucionais. Porém, sabemos que a legislação apenas não basta. É necessário diálogo, mobilização social e desconstrução pela própria sociedade desses paradigmas instituídos historicamente. Desta forma, podemos vislumbrar mudanças culturais e sociais no ambiente escolar e na sociedade, pois a escola é um espaço facilitador para a resignificação social.

No intuito de construir e resignificar valores, a educação em Direitos Humanos torna-se imprescindível, tanto na educação básica de forma interdisciplinar, quanto na educação

superior, englobando a discussão nos currículos das licenciaturas e, conseqüentemente, na formação de novos educadores e profissionais da educação.

Buscamos uma escola que contemple em sua prática pedagógica uma educação voltada para a não aceitação de qualquer forma de discriminação e que possibilite o reconhecimento das "maiorias ativas" no intuito de educar para a inclusão social e a consideração das diferenças. Porém, não podemos perder de vista que a educação, que vivenciamos atualmente ainda, encontra-se associada ao princípio da equidade e à busca da superação de preconceitos, formados a partir de concepções etnocêntricas e hegemônicas.

Em contrapartida, os Direitos Humanos busca uma relação de alteridade, pois:

Constituem-se em construção feita na relação com os outros – antes de serem faculdade ou titularidade de indivíduos, traduzindo-se em processos de criação de condições de interação em várias dimensões: interpessoal (singular), grupal-comunitária (particular), genérico-planetária (universal). Neste processo se conjugam o cotidiano e a utopia, a cultura e a natureza, a ação e a reflexão. Em outras palavras, os direitos humanos nascem na e da relação de alteridade, das e nas relações e interações alter-ativas (CARBONARI, 2011, p.13).

Educar em direitos humanos, não consiste em impor padrões culturais, sociais e morais, desrespeitando o outro enquanto ser objetivamente e subjetivamente diverso. Nesta perspectiva, não se transmite uma concepção única e absoluta de verdade e de visão de mundo, buscando uma padronização ou mesmo uma escala de superioridade entre as diferentes culturas, conforme enfatiza Carbonari (2011):

A educação em direitos humanos se constitui como processo de formação de sujeitos de direitos conscientes e críticos (aspecto epistemológico) e comprometidos com a promoção da dignidade (aspecto ético-político). Faz isto através de dinâmicas que tomem os sujeitos desde dentro e os ponha dentro dos processos educativos como mediação para a transformação das relações. Isto porque seres humanos se fazem na relação com os outros seres humanos, sendo

que é da qualidade das relações que se pode esperar maior ou menor humanização (*Ibidem*).

Educar em direitos humanos é possibilitar a compreensão da diversidade no processo de socialização, no qual o indivíduo assimila os valores e hábitos do grupo social em que está inserido, assimilando a cultura que lhe é própria, bem como, as diferenças sociais, culturais, históricas e étnicas que podem ser observadas e reafirmadas no outro, seja ele, indivíduo ou grupo. Dessa forma, não podemos perder de vista que respeitar a diferença do outro é um processo de alteridade, por meio do qual é possível reconhecer sua própria cultura e reafirmá-la não como superior, mas como diferente.

Sendo assim, o processo educativo que perpassa a transmissão de visões etnocêntricas e hegemônicas não é educar em direitos humanos. Torna-se necessário que o educador compreenda a importância ética e moral inerente à sua função e esteja em constante autoavaliação e autojulgamento.

Nesta perspectiva, questiona-se, constantemente, se o que é ensinado está associado à ética e a moral de respeito aos princípios fundamentais e universais, bem como às diversidades locais e individuais. E compreenda que direitos humanos são construídos histórica e culturalmente, em um processo de acúmulo que os transformam em legado à dignidade da vida humana para as gerações futuras.

O desafio educacional é pensar a Educação como um ato intencional e político. A Educação não é uma atividade neutra (Freire, 1995; Meirieu, 2002); ela é permeada por ideologias, relações de poder e por diferentes concepções culturais. A tarefa da escola é proporcionar ao aluno o exercício da cidadania e da equidade. Para Alarcão (2001, p.18), “(...) a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”.

Educar é experimentar e permitir a liberdade de pensamento da construção cognitiva individual do educando pelo educador. Portanto, o modelo de educação autoritária, na qual

o educador é o detentor do conhecimento e a autoridade que delega aos educandos o que pode ou não pode ser feito, como deve ou não deve aprender não é educar que busca a equidade, pois não prioriza a participação ativa, a criatividade e a liberdade individual.

A ação pedagógica que perpassa o fazer dos profissionais da Educação, demanda reflexão, ação, pesquisa, estudo e a articulação de ideias. É justamente a reflexão crítica da Educação e o planejamento de novas possibilidades de educar na diferença que podem nos ajudar a fugir do que Freire (2002) denomina por *Educação Bancária*, ou seja, a crença de que é possível depositar conhecimentos nos alunos, esses subjetivados como sujeitos receptores/depositários do saber imposto pelo professor.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2002, p.58).

Em contraposição a esta prática educativa, buscamos por uma prática pedagógica que dê primazia ao saber partilhado. Para isso, precisamos refletir que “(...) só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (*idem*).

Se o processo de educação consiste na emancipação do sujeito não podemos repetir padrões prontos de conhecimento, pois a sociedade está em constante evolução e a ciência deve se renovar para buscar compreender as novas realidades. Precisamos buscar uma leitura atualizada da realidade, na busca pelo novo, eliminando modelos preconceituosos e discriminatórios.

Torna-se, portanto, fundamental romper paradigmas e padrões preconcebidos para construir uma nova cultura escolar que vise o respeito às diferenças que só será possível se não reproduzirmos uma cultura de subserviência e de subordinação.

É imprescindível que o indivíduo conheça a realidade na qual está inserido para resistir ao que lhe é imposto e reagir às injustiças. É necessário que seja educado para o exercício da cidadania, da participação, buscando continuamente os princípios democráticos e a não imposição de verdades absolutas e hegemônicas.

3. Desigualdades: racial e educacional

Pensar na situação educacional do negro no Brasil é como reviver os males de um passado, não tão distante e que se ressignifica constantemente com outros mecanismos de dominação, e tão presente, marcado por desigualdades que nem sempre são vivenciadas por fatores econômicos, mas também motivados por questões de raça, tendo o racismo como o seu motor de desigualdades raciais.

Neste artigo, o grande questionamento é traçar a relação da desigualdade racial no contexto da educação, uma vez que o currículo e o acesso à escola podem intensificar o processo da desigualdade dos negros.

A sanção da Lei nº 10.639/2003 e a legitimação das suas diretrizes curriculares nacionais são produtos de processos históricos, políticos e da luta antirracista que perpassou um longo período para então se legitimar (Gomes, 2012). Todas as lutas e conquistas advindas deste processo "(...) significam não somente a possibilidade de construção da justiça social, mas também a efetivação de uma justiça cognitiva" (Gomes, 2012, p.7). Porém, após dez anos de sanção da lei, nos questionamos: Quais foram as mudanças efetivas no cotidiano da escola e nas práticas pedagógicas?

A desigualdade racial em muito influencia a dinâmica escolar, os dados nacionais provam que negros tem menos acesso à educação de qualidade porque a desigualdade racial se relaciona grandemente com os fatores da distribuição de renda. Neste sentido, aos negros fica reservado o acesso às escolas dotadas de poucos recursos, sem mencionar que o acesso ao Ensino Superior é ínfimo, quando comparado ao grupo branco, principalmente no ingresso nas universidades públicas.

A grande consequência desta realidade é a dificuldade de inserção do negro em situações de estabilidade financeira, social e cultural. Quanto às questões de acesso, é mencionado que existem três tipos de áreas: moles, duras e espaços negros. Estes espaços sociais são designados por Lívio Sansone (1996) em que cada um representa uma relação de cor que o negro vivencia na sociedade. Áreas moles se caracterizam quando o negro desempenha um papel de prestígio social, geralmente esta situação é representada principalmente por papéis desempenhados em áreas como a do lazer. Áreas duras demonstram a dificuldade que o negro tem de se inserir em ambientes de relações de poder. Espaços negros são onde o racismo quase não é desempenhado por seus membros, essa área social é onde a cultura negra é efetivamente realizada, geralmente com atributos religiosos, esportivos, e de representação da música Afro.

Além disso, o discurso pedagógico proferido sobre o negro apontam impressões e representações sobre as características físicas, intelectuais e sociais dos negros. Porém, esta situação não se limita ao discurso, pois “ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo” (Gomes, 2007, p.234).

Vivenciamos o que é socialmente construído: a sua grande maioria, os negros ocupam espaços como: guardador de carros, como empregada doméstica, como babá, como gari, como jogador de futebol, como jogador de basquete (Rosa, 2012), enfim, as áreas moles. E mesmo tendo a possibilidade de ascender socialmente corre o risco de estar à deriva de sofrer discriminação por ocupar ambientes socialmente constituídos como ambientes de brancos:

O que em certa medida confirma os resultados do paradigma da ‘desigualdade racial’, em que as desigualdades sociais são influenciadas por práticas discriminatórias e mecanismos racistas que prejudicam a competição dos negros com os brancos. Por esta razão, uma das estratégias de mobilização dos movimentos negros consta em generalizar as áreas duras como sendo a realidade do negro no Brasil, quando na verdade ela convive com outros espaços mais

flexíveis de relações raciais, conforme mostram as dinâmicas das áreas moles e do espaço negro (ROSA, 2012, p.12).

Esta temática nos faz pensar que é socialmente aceito que o negro participe de ambientes menos privilegiados socialmente porque temos uma sociedade que apoia a manutenção desta realidade, uma vez que aceita a desigualdade racial perpetuar em todos os espaços sociais, sendo o nosso foco de discussão, a escola regular. Neste espaço social que legalmente é direito público e subjetivo (Brasil, 1996), a oportunidade de desmistificar conhecimentos, o acesso ao conhecimento que permita participar da disputa mercado de trabalho de “igual para igual”. Porém, a igualdade não reina no Brasil quando perpassa as questões raciais, pois:

A hipervalorização silenciosa do branco consegue fazer sentido, não porque as classes hegemônicas são uniformemente brancas, mas porque nos permite reconfirmar que estamos diante do poder (ou da “beleza”), na forma que assumiu durante o processo histórico que começou, constituindo o ‘terreno’ atual (SOVIK, 2004, p.371).

Os negros encontram-se de maneira mais efetiva da classe pobre, assim como da população carcerária brasileira, porque não há recursos que lhe permitam trilhar outros caminhos. Telles (2003) escreve sobre a realidade das escolas primárias carente do país, e como os negros são os que mais vivenciam esta precariedade do ensino. Assim, “a educação depende de haver escolas disponíveis, de o indivíduo ter acesso a elas e se decide aproveitar este acesso. Em diversas áreas, entre as mais pobres do Brasil, muitas vezes não há nem mesmo escolas primárias, o que afeta os negros de modo proporcional” (Telles, 2003, p.199).

Quando negros representam uma parcela mínima na classe alta da sociedade, por exemplo, também estão em menor número em universidades, em escolas, reféns do mercado massacrante de trabalho, que os destina a postos de trabalho com baixa remuneração salarial.

É desta forma que se nega o acesso ao poder, as melhores condições de vida, a educação de qualidade, nega-se a identidade, o acesso, a permanência. Telles (2003) nos ajuda a conceitualizar a temática quando nos diz que:

A desigualdade racial no Brasil deriva, basicamente, da quase total ausência de negros nas classes média e alta, mais que da ausência de brancos entre os pobres. (...) Na faixa de renda mais alta no Brasil, onde se encontram os executivos, os magnatas da mídia, os juízes, médicos e outros profissionais de alta escolaridade, quase todos são brancos (*ibidem*, p.188-9).

É importante problematizarmos que a desvalorização dos estudos dos elementos da cultura negra em escolas de educação básica, de algum modo assume-se apenas a cultura do branco como algo legítimo para ser estudado, cabendo ao negro uma posição de inferioridade no entendimento de suas próprias origens. É uma postura que assume um olhar discriminador da história afrodescendente e conserva a postura eurocêntrica no exercício da educação. Há a valorização de um caráter pejorativo na cultura negra, referente à sua história, religião, situação social, e até mesmo às questões estéticas.

Cabe à educação romper com a postura convergente da exclusão, e propiciar um conhecimento amplo que auxilie na compreensão da sociedade que é formada pela junção de tantos elementos culturais que em muito nos compõe socialmente.

Vale lembrar que a Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituída em 1996, visando incluir nas diretrizes curriculares da educação no Brasil, o conhecimento das questões da história e cultura Afro-Brasileira, como uma temática obrigatória no currículo oficial das redes de ensino. Isso significa que o conhecimento deve passar os seguintes níveis de ensino, como rege o Artigo 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados” (Brasil, 2003).

É necessário que educadores valorizem um novo olhar para a história e cultura dos africanos e a contribuição nas áreas sociais, econômicas e políticas que contribuíram para a constituição da história do Brasil, com o intuito de não permitir que a manutenção da

desigualdade racial não encontra no ambiente escolar um lugar propício para o seu desenvolvimento, pois foi por meio de processos educativos e formativos que se manifestou e reproduziu a exclusão da identidade negra no Brasil.

Afinal, a escola deve acolher as diferenças e permitir o reconhecimento e destaque da história dos negros que o eurocentrismo despotencializou, quer dizer, tirou dos negros, inferiorizando-os. Mas ao contrário:

É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver (SILVA, 2008, p.42).

Para isso, é preciso defender que *sim*, há conflitos, há grupos étnico-raciais e que a democracia racial não paira na nossa república como muitos alegam para usos e desusos políticos. “Tudo isso em nome de uma nação e de uma identidade nacional ilusórias as quais, na realidade, alimentam o racismo ambíguo e fingem não enxergar que diversidade e desigualdade, no Brasil, sempre foram faces de uma mesma moeda” (Gomes, 2012, p.7).

4. Reflexões construídas...

Neste artigo, buscamos problematizar algumas questões que pairam na sociedade quando o assunto é sobre os negros. Enfocamos que o direito que é subjetivo a todos os indivíduos, não vem acontecendo na íntegra para a população negra. Quanto a isso, precisamos evidenciar que somente uma parcela mínima tem acesso à educação superior e a melhores condições sociais, no que tange à economia e aos espaços de poder.

Para revertermos esta situação, dentre outras ações sociais e políticas, precisamos mudar no “chão da escola” as nossas práticas e valorizarmos os conhecimentos que não são problematizados, fugindo ao que é instituído. Para isso, é necessário que educadores valorizem um novo olhar para a história e cultura dos africanos e a contribuição para a constituição da história do Brasil, com o intuito de não permitir que a manutenção da desigualdade racial não encontre no ambiente escolar um lugar propício para o seu desenvolvimento, pois na educação também se manifesta a exclusão e o racismo referente à identidade negra.

Desta forma, buscamos uma escola que contemple em sua prática pedagógica uma educação voltada para a não aceitação de qualquer forma de discriminação e que possibilite o reconhecimento das minorias no intuito de educar para a inclusão social.

Enfim, finalizamos nossa reflexão, não com respostas, mas com perguntas que sabemos que muitas lutas serão travadas para chegarmos a um consenso: *como poderemos garantir a equidade social, educacional, cultural e econômica para a população que há muito tempo vem sofrendo desigualdades? Será possível instituir uma educação que valorize as diferenças ao invés de transformá-las em disparidades? O currículo escolar, não sendo neutro, e ao trabalhar os conhecimentos sobre a história e a cultura dos afrodescendentes somente no mês de novembro ocorre por ser uma escolha política? Política voltada para quem?*

5. Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (2003)**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.].

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

CARBONARI, Paulo César (2011). “Educação em direitos humanos. Afinal, de que se trata e por quê fazê-la?” In: VELTEN, Paulo (Org.). **Educação em direitos humanos**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, pp. 8-40.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2002). **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº 116, Julho.

FREIRE, Paulo (2002). **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1995). **A importância do ato de Ler**. 31 ed. São Paulo: Cortez.

GOMES, Nilma Lino (2007). “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs). **Educação como exercício de diversidade**. Coleção Educação para todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, pp. 229 - 249.

_____. (2012). “Prefácio”. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639**. Rio de Janeiro: Faperj/Quartet, pp. 5-9.

MEIRIEU, Philippe (2002). **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

- ROSA, Alexandre Reis (2012). “Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil: dimensões esquecidas de um debate que (ainda) não foi feito”. In: **Anais...** XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ, 22 a 26 de setembro de 2012, pp. 1-16.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2008). “Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania”. In: GOMES, Nilma Lino; ABRAMOWICZ, Anete. (Orgs.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, pp.37-54.
- SOVIK, Liv (2004). “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil”. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, pp.363-86.
- TELLES, Edward (2003). “A persistência da desigualdade racial”. In: **Racismo a brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, pp.185-220.

Jogos de yaoi no Orkut: sentidos e experiências

Juegos yaoi en Orkut: sentidos y experiencias

Yaoi games on Orkut: senses and experiences

Recebido em 13-04-2014
Aceito para publicação em 24-02-2015

Matusalém Dias de Moura Sobrinho Florindo¹

Resumo: Esta etnografia procura analisar a centralidade dos jogos de *yaoi* (mangás homossexuais) nas relações *online* e *offline* entre membros de uma comunidade *otaku* (fãs de mangás) na rede social Orkut. A partir do jogo, pretendo compreender as formas de sociabilidade específicas do grupo.

Palavras-chave: ciberespaço; etnografia; jogos; yaoi.

Resumen: Esta etnografía analiza la centralidad de juegos yaoi (manga gay) en las relaciones online y offline entre los miembros de una comunidad otaku (manga ventilador) en la red social Orkut. A partir del juego, quiero comprender las formas de sociabilidad, específicas del grupo.

Palabras clave: ciberespacio; etnografía; juegos; yaoi.

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Vitória, Brasil. E-mail: matusalem.florindo@gmail.com

Abstract: This ethnography analyzes the centrality of games yaoi (gay manga) in online and offline relationships among members of a community otaku (fan manga) in social networking Orkut. From the game, I pretend to understand the forms of sociability specific group.

Keywords: cyberspace; ethnography; games; yaoi.

1. Por uma proposta de etnografia multisituada

Nos últimos anos a popularização da internet tem propiciado uma maior interatividade nos variados produtos que circulam pela web – sites de relacionamento, blogs, fóruns, programas de mensagens instantâneas, ambientes de jogos, entre outros. Uma das questões centrais desse campo de estudos tem sido perguntar se, e como, essas novas redes de sociabilidade modificam as relações entre as pessoas (BELELI, LEITÃO, 2013, p.22).

A epígrafe desta introdução é adequada ao sintetizar, com propriedade, o contexto teórico-metodológico no qual se insere o presente trabalho. Minha pesquisa começou como um esboço etnográfico no ciberespaço acerca dos mangás², da cultura *otaku*³, do ciberespaço e dos jogos. O encadeamento destes fenômenos me levou a um vórtice de variáveis, o que, já de início, exigiu flexibilidade para trabalhar este objeto.

O importante a ser notado é que o entendimento das dinâmicas locais de um determinado evento supõe (e exige) seguir empiricamente essas linhas entrelaçadas que o compõem, mas que transbordam de maneira ampla o perímetro local, justamente porque fazem o traçado de redes superpostas, de escalas variadas, que atravessam e definem (ou redefinem) cada

² O termo *manga*, ou mangá na ortografia portuguesa, diz respeito ao gênero narrativo quadrinístico com origem no Japão.

³ *Otaku* é um conceito referente aos hábitos culturais, e do fenômeno do consumo, de indivíduos e grupos que se consideram fãs, estudiosos e consumidores de produtos e ideias comuns na arte popular japonesa.

situação. A realização da etnografia não se restringe, assim, apenas à prática de campo; engloba também o fazer, a forma de relatar o que se ouviu. O “seguir as linhas” refere-se ao trabalho do pesquisador, no momento de analisar os dados. Trata-se de uma tarefa de olhar para determinados aspectos, estabelecendo associação entre locais e fatos e fazendo escolhas que permitam a construção de uma determinada situação, na qual, diferentes facetas de um mesmo fenômeno dialoguem entre si e se sobreponham.

O início desta pesquisa ocorreu ainda no ano de 2008, por ocasião do término de minha monografia de graduação⁴, enquanto eu navegava por comunidades de leitores de literatura de autoajuda, na plataforma de relacionamentos Orkut⁵. Devido ao interesse pessoal pela temática dos mangás, e aproveitando a finalização do meu trabalho de graduação, procurei por comunidades de usuários que discutissem o tema. E foi neste contexto que conheci os jogos de *hentai* e *yaoi*⁶. Encontrei comunidades específicas que utilizavam os referidos gêneros eróticos do mangá como pano de fundo para a realização de um complexo sistema de jogos. Contudo, é fundamental salientar que a categoria jogo, própria desse universo, tornou-se o núcleo de minha pesquisa. Tal importância reside no fato de que os próprios membros dessas comunidades do Orkut autodenominam-se como jogadores, assumindo a posição essencial do jogo para a existência das comunidades.

Inicialmente, e ainda sem pretensões etnográficas, participei das comunidades que praticavam os jogos de *hentai*. Tornei-me um nativo *sui generis*, aprendi a jogar, observei as regras e estabeleci relações pessoais. Como qualquer neófito, inteirei-me do grupo e construí minha visão familiar do sistema de jogos. De fato, quando decidi transformar a experiência dos jogadores (e também minha experiência) em uma pesquisa antropológica, já não fazia sentido falar tão somente em uma observação participante. Minha relação com o objeto já era íntima demais e, desta forma, minha investigação aproxima-se mais do conceito de uma participação observante, em consonância com os apontamentos de

⁴ “*Quem mexeu no meu paradigma? Ciberetnografia em comunidades de auto-ajuda no Orkut*. Monografia de graduação, UFES, 2008.

⁵ O Orkut é uma rede social na internet, de propriedade do Google e criada em 2004, com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. Sua plataforma é baseada no sistema de comunidades, permitindo aos seus usuários o compartilhamento direcionado de interesses em um dado grupo.

⁶ O *yaoi* é um gênero específico de mangá, com conteúdo homoerótico masculino, todavia, nesta pesquisa, cito-o referindo-me aos relacionamentos homoafetivos como um todo, por convenção dos próprios jogadores. Já o *hentai* é um gênero, também do mangá, de caráter erótico e exclusivamente heterossexual.

Lourenço (2009), por ocasião de sua pesquisa etnográfica em eventos voltados aos fãs de mangás.

Talvez, naquele momento e como em muitos outros da pesquisa, eu fosse mais um “participante observador”. Como eu compartilhava dos gostos e referências dos aficionados por animes e mangás, eu me sentia um deles, embora o fato de ser de uma faixa etária um tanto limítrofe e de ser um antropólogo me distanciava dos mesmos. Essa minha atitude, permitia uma proximidade necessária à compreensão dos meus informantes – e até de mim mesmo (o que também exigia um esforço de controle da minha dimensão pessoal para não influenciar negativamente na pesquisa). (LOURENÇO, 2009, p.60).

É vital salientar que, por se tratar de um universo tão próximo a mim, foi necessário, assim como para Lourenço, que eu despendesse muita força para tentar controlar minha dimensão pessoal, minimizando os efeitos perversos que ela poderia vir a exercer sobre minhas análises posteriores acerca dos jogos. Estive com jogadores de *hentai* e *yaoi*. Entretanto, é primordial que fique claro, os jogos de *yaoi* são marginais no Orkut. Os grupos *yaoi* são mais fechados, e mais frequentemente de conteúdo privativo aos seus membros. A relação entre jogadores de *hentai* e *yaoi*, neste sentido, é equivalente às relações sociais entre indivíduos que se declaram heterossexuais e homossexuais. Existem clivagens e valores específicos, preconceito e homofobia em muitos casos. Todavia, existem momentos e situações determinadas, entre os jogadores e durante os jogos em seus múltiplos espaços, que permitem uma sobreposição desses valores. Assim, a relação *hentai-yaoi* dá-se em diversas escalas de sentidos e valores. Questões complexas como experimentação de múltiplos *devires* sexuais e potencialidades de indivíduos dispostos a novas sensações estão em pauta nos jogos e entre os jogadores. Há um fluxo de membros contínuo, e algumas vezes velado, entre os grupos de jogadores de *hentai* e *yaoi*. A quase totalidade dos nativos que pesquisei e entrevistei já praticaram as duas modalidades de jogos, apesar de nutrirem um sentimento de identidade mais forte por um ou outro grupo.

Minha opção pelo *yaoi* ocorreu, sobretudo, porque percebi um fluxo prevalente de jogadores de *hentai* que optavam por abandonar seu grupo e assumir uma identidade de

jogadores de *yaoi*. O fluxo no sentido oposto é menor. Talvez isso se deva a uma condição um tanto óbvia: a da convenção social hegemônica da heterossexualidade que, concomitantemente, produz grupos de homossexuais reprimidos por não poderem assumir publicamente sua sexualidade.

Tal especificidade favoreceu meu interesse por fixar-me no grupo de jogadores de *yaoi*, por sua premente capacidade de absorver jogadores de *hentai* dispostos a aventuras sexuais e novas experiências, protegidos pela virtualidade do jogo. Para compreender o que é o jogo, e como ele está fundamentado, optei por um caminho que passa, inicialmente, pela história do mangá enquanto forma narrativa e veículo de representação do cotidiano.

Acerca da metodologia de pesquisa, utilizei a abordagem etnográfica com observação participante, ou “participação observante”, como fio condutor do meu trabalho. Como técnicas auxiliares, realizei oito entrevistas em profundidade, todas com jogadores de *yaoi* do clã “Vitória-ES”. As mesmas ocorreram entre agosto e outubro de 2012, presencialmente, apenas com os jogadores que se encontravam em espaços físicos e eventos em Vitória. Conversas informais também foram realizadas ao longo da pesquisa, por meio de Skype e Facebook, ou mesmo presencialmente. Os cadernos com notas de campo foram utilizados durante todo o processo, registrando os detalhes para possibilitar a redação final do meu texto.

A incursão no campo de pesquisa do ciberespaço ocorreu em 2008, como já citado. Formalmente, com registro de notas para este trabalho, a pesquisa neste campo iniciou-se em agosto de 2011 e encerrou-se em agosto de 2013. Já a participação nos encontros iniciou-se em julho de 2012 e terminou em janeiro de 2013, totalizando a minha participação em cinco encontros oficiais, não consecutivos. Já em relação aos procedimentos éticos, desde o início da incursão no Orkut, sempre me apresentei como antropólogo, informação esta que já era de domínio dos jogadores quando da minha incursão nos encontros presenciais. Recebi autorização de todos os entrevistados para registrar seus nomes reais, preservando o anonimato de seus sobrenomes. Não me foi autorizado a utilização dos *prints* dos perfis dos jogadores no Orkut, a fim de preservar a imagem dos mesmos. Da mesma forma não apresentei o registro fotográfico dos encontros, a fim de evitar a exposição das reais identidades dos entrevistados.

2. O mangá *yaoi*: um estranho no ninho

O surgimento do *yaoi* ocorreu durante o período *Edo* (1603-1868), e tem origem em práticas do *shogunato*, quando as muitas mulheres dos *shoguns* mantinham relações sexuais entre elas. Além, é claro, dos mangás homoeróticos que surgiram nos mosteiros japoneses do mesmo período. O termo *yaoi* significa “estranho, sem sentido” e trata-se de um tipo de mangá sobre relações homossexuais.

O *yaoi*, ou outra das muitas denominações que o gênero recebeu, existe desde os primórdios dos mangás, sua origem remonta aos relatos e desenhos dos antigos monges da era *Edo*, quando estes tratavam de aplicar “cuidados especiais” aos mais novos. O desenvolvimento do gênero, entretanto, sofreu os mesmos percalços que o processo social do reconhecimento dos homossexuais no Japão, ou seja, pode ser definido por uma única palavra: marginalidade (ROSA, 2005, p.120).

Como Rosa aponta, houve dificuldades para a popularização do *yaoi*, isso certamente tratou de preservar um espírito de marginalidade que persegue o gênero ainda hoje. O *yaoi* nunca comungou do mesmo prestígio social dos demais gêneros de mangá. Tal fato fez com que o *yaoi* atravessasse momentos “altos e baixos” na história japonesa, inclusive com nomenclaturas diferentes, de acordo com a peculiaridade das imagens eróticas (mais ou menos explícitas e/ou românticas). A constante censura do gênero fez com que outras nomenclaturas surgissem ao longo da história: *shonen-ai*, *dojinshi*, *boys love*, *tanbi* e *june*, dentre outros.

A já referida censura gerou uma escassez crônica na produção comercial de títulos do gênero *yaoi*, o que acarretou um fenômeno muito interessante e essencial para a maneira peculiar pela qual o *yaoi* se desenvolveu: os *fanzines*. Podemos traduzir o termo como sendo uma história produzida integral ou parcialmente pelos fãs, ou seja, os leitores do gênero *yaoi* também como autores do gênero. E esta é uma característica relevante para a minha pesquisa sobre os jogadores de *yaoi*: a colaboração do público leitor em produzir novas histórias e resignificar outras. “As satisfações homossexuais fazem parte dos sentimentos humanos tradicionais. No Japão antigo constituíam prazeres autorizados de homens de posição elevada como samurais e sacerdotes” (Benedict, 2002, p.159).

Minha inserção em campo iniciou-se quando identifiquei a existência, no Orkut, destas comunidades de usuários com perfis de personagens dos mangás. Tais estruturas dividem seus usuários em clãs, que agregam seus “jogadores” por laços de afinidade. Ao ingressar em uma comunidade, o usuário procura um clã do qual deseja participar e é submetido a uma avaliação por uma comissão julgadora, formada por membros indicados pelo líder. Se for aceito (por métodos que exporei mais adiante, como entrevistas e rodadas de jogos), ele ganhará um nível de parentesco neste clã, que será diretamente relacionado ao líder⁷ (pai de todos). Ele poderá ser amigo, filho, irmão, etc.

3. Jogadores de *Yaoi* no Orkut: as principais comunidades

Em primeiro lugar, numa das suas mais correntes acepções, e também das mais próximas do seu verdadeiro significado, o termo (jogo) designa não somente a atividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo (CAILLOIS, 1990, p.24)

Caillois (1990) é enfático em uma de suas definições, em sentido *lato*, sobre o significado de “jogo”. O autor afirma que o termo pode não referir-se apenas ao universo prático da ação de jogar, mas também a todo um instrumental técnico, imagético e simbólico do complexo funcionamento dos jogos. A partir daqui, tentarei expor como o grupo de nativos pesquisados utiliza o *yaoi* como ferramenta técnica, imagética e simbólica para efetivar a prática do jogo nas comunidades.

Tudo começou quando encontrei algumas comunidades de *otaku*, das quais tive interesse pessoal em participar. Contudo, como as maiores eram povoadas apenas por perfis *fakes*, precisei inicialmente criar um perfil que correspondesse aos utilizados pelos nativos. Minha participação iniciou-se de forma muito despretensiosa e levei por volta de quatro meses

⁷ Aqui me refiro ao líder do clã, e não ao dono da comunidade.

para conseguir adicionar alguns usuários com quem mantive os primeiros contatos e que me indicaram outras comunidades para participar. Mantive um recorte empírico no qual considerei apenas as duas comunidades mais populosas. São elas: “Agência de Namoro Anime Fake” e “Cidade Anime Fake”. Construí um perfil *fake* e o nomeei como “Adriel de Afrodite” utilizando uma personagem do mangá *Saint Seiya*. Optei por deixar Adriel com as características originais do mangá que o originou, sem aplicar customizações. Utilizar um perfil sem customizações significa que o usuário preferiu utilizar imagens originais dos mangás e manter as características visuais tradicionais das personagens, tendo em vista que é comum os nativos alterarem cor de cabelo, olhos, indumentária ou até mesmo produzirem seus próprios perfis (avatars baseados nos mangás).

É comum que os usuários que optaram pelas personagens não customizadas usem um nome aleatório, no lugar dos nomes originais das mesmas. Eu escolhi criar meu perfil exatamente dessa forma, utilizei a imagem da personagem *Afrodite de Peixes* e acrescentei um nome particular a ela: Adriel. Assim consegui manter uma diferenciação para o “meu” Afrodite específico, que não se confundiria com outros “Afrodites”.

Escolher uma personagem e construir um perfil com base na mesma mostrou-se não ser uma tarefa simples, em diversos aspectos. O ato da escolha implica, sob certo sentido, em estabelecer uma relação complexa e, muitas vezes, contraditória entre a identidade “real” do usuário e sua projeção no Orkut. Sendo assim, não posso afirmar que um *fake* de uma determinada personagem homossexual seja, em realidade, gay ou lésbica. Minha observação não permitiu tais generalizações, ao contrário, mostrou que há diversos elementos que influenciam estas escolhas. Por ora, vale ressaltar que a personagem utilizada como base para construir Adriel carrega tais contradições. No mangá original, Afrodite era andrógina e com trejeitos afeminados, considerada extremamente bela, embora fosse dotada de grande força, habilidade para a guerra e capaz de enfrentar os mais másculos e poderosos inimigos. Tantas características fazem desta personagem uma escolha comum de muitos usuários por ocasião da construção de seus perfis *fakes*. Em uma rápida busca na comunidade “Agência de Namoro Anime e Fake” pelo termo “Afrodite” pude encontrar mais de uma centena de usuários que utilizam esta personagem em seus perfis.

Justamente pelo Afrodite original dos mangás ser carregado de ambiguidades sexuais, decidi

estabelecer algumas características mais definidas para Adriel e utilizei o símbolo ♂♂ antes de seu primeiro nome. Assim, declaradamente homossexual, ele estaria, hipoteticamente, livre dessas ambiguidades. O campo, no entanto, acabou por demonstrar que a dicotomia heterossexual/homossexual estava longe de ser erradicada com a simples utilização destes caracteres. Todavia, cabe uma importante consideração sobre a multiplicidade de *fakes* que povoam o Orkut e, sobretudo, as comunidades que pesquisei.

Gomes e Leitão (2012), em suas pesquisas na plataforma *Second Life*⁸, atentam para a importância dos textos e imagens na pesquisa ciberetnográfica. De acordo com as autoras “Hoje tanto imagem como texto serão percebidos como caminhos analíticos/interpretativos a partir da experiência da alteridade mediada, em primeiro lugar, pela própria subjetividade do pesquisador.” (Gomes; Leitão, 2012, p.4). Sendo assim, não apenas a profusão de textos e imagens torna-se uma realidade, como também a relação pesquisador/objeto transfigura-se pela própria subjetividade dos atores envolvidos. Neste sentido, é facilmente perceptível a ilimitada capacidade que os usuários do Orkut possuem de customização de seus *fakes*, através de imagens e textos. Assim como no *Second Life*, no Orkut também há uma *bricolage*, como apontam as autoras, de múltiplas imagens que envolvem um conjunto imensurável de mediadores.

De certo modo poderíamos dizer que estamos produzindo imagens a partir das imagens produzidas por outros que, por sua vez, são fruto da apropriação de uma miríade de outras imagens produzidas por outros outros. A produção de machinimas na pesquisa etnográfica não é diferente na produção de machinimas por parte dos demais residentes dos mundos virtuais no sentido de ser uma bricolage que sempre envolverá um grande número de mediadores (GOMES; LEITÃO, 2012, p.4).

Rapidamente comecei a receber convites de amizade enviados por usuários e passei a adicionar outros tantos que me eram sugeridos pela ferramenta automática de indicação de

⁸ O *Second Life* (também abreviado por SL) é um ambiente virtual e tridimensional que simula em alguns aspectos a vida real e social do ser humano. Foi criado em 1999 e desenvolvido em 2003 e é mantido pela empresa *Linden Lab*. O nome “*second life*” significa em inglês “segunda vida”, que pode ser interpretado como uma vida paralela, uma segunda vida além da vida “principal” ou “real”. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Second_Life/. Acesso em 10/06/2013, às 12:05.

amizades do Orkut. Resolvi permanecer online sem conversar com os nativos, em um primeiro momento. Decidi apenas observar o movimento dos usuários e dos fóruns das comunidades. O primeiro contato que fiz na comunidade “Agência de Namoro Anime e Fake” foi com Ícaro. Ele me enviou uma solicitação de amizade, que eu aceitei prontamente. Aliás, este foi um procedimento padrão que adotei durante toda a minha experiência no Orkut, aceitei as solicitações de amizade de todos os usuários que possuíam perfis *fakes*. Ícaro me cumprimentou e sua primeira pergunta foi sobre o meu “clã”. Como eu não sabia o que era um clã naquele contexto, e nem havia visto algum tópico sobre clãs nos fóruns das comunidades, perguntei-lhe o que eram os clãs.

A reação dele foi de claro desapontamento, me chamando de *noob*. Eu conhecia o termo *noob* na forma como ele é comumente empregado em jogos em rede⁹ e no RPG10, nos quais ele significa “novato e sem conhecimento” (com um tom pejorativo), contudo, não sabia exatamente se o *noob* a que ele se referia tinha o mesmo sentido. Então lhe perguntei o que significava *noob*, ao que ele me respondeu com outra pergunta: “O que você está fazendo aqui?”

Ícaro já estava claramente sem paciência com minha falta de conhecimento sobre o funcionamento da comunidade. Expliquei-lhe que aquele era meu primeiro contato utilizando um perfil *fake*. Ele me disse que se eu não conseguisse entrar em um clã não iria conseguir jogar. Perguntei-lhe se o jogo a que ele se referia se tratava de RPG ao que ele respondeu enfática e negativamente. Prosseguiu, didaticamente: “Um clã é a sua família, é onde você consegue aprender e participar dos jogos de *hentai*, ou, no seu caso, dos jogos de *yaoi*, já que você é *bicha*”. Percebi que os caracteres ♂♂ tinham produzido o efeito que eu desejava, já que Ícaro havia solicitado a amizade de Adriel mesmo sabendo que se tratava de

⁹ Aqui me refiro aos *games* em rede, que são compostos por vários jogadores interligados pela rede mundial de computadores. No Brasil, seu surgimento data da década de 1990, quando se inicia a popularização do acesso à internet. Para participar destes jogos, basta que o usuário tenha acesso aos jogos específicos, comercializados ou encontrados gratuitamente na própria *web*. Cabe salientar que não é necessária a utilização de redes sociais, como Orkut e Facebook, para participar desta modalidade de jogos. Fonte: <http://gamenarede.blog.spot.com.br/>. Acesso em 25/05/2013, às 23:42.

¹⁰ RPG é a sigla para *role-playing game* ou “jogo de interpretação de personagens”. É um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema predeterminado de regras, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar. Fonte: <http://rpgonline.com.br/>. Acesso em 25/05/2013, às 23:58.

um perfil *fake* homossexual.

Ícaro continuou me explicando sobre o funcionamento e hierarquia dos clãs. Ele mesmo era participante do “clã dos deuses”, que, segundo ele, tratava-se do clã mais influente dentro da comunidade. Este era, ainda, liderado pelo próprio dono da comunidade. Os clãs possuem número limitado de “vagas” e para participar de um deles é necessário haver interesse por parte de algum membro já estabelecido. Perguntei-lhe o que era necessário para que eu pudesse participar do clã dos deuses. Ele me respondeu que isso não era possível porque eu não era um deus (uma limitação da minha personagem, que no mangá original era simplesmente mortal), embora seu clã estivesse precisando de escravos e, caso eu aprendesse rápido, ele poderia me ensinar o suficiente para passar nos testes e entrar no clã, como escravo. Aceitei o desafio e me propus a aprender o que Ícaro pudesse me ensinar acerca da estrutura e funcionamento dos clãs.

4. Nos porões das comunidades: os clãs e as noções de parentesco

Os clãs são grupos ocultos no interior das comunidades e, para a maioria dos usuários, invisíveis. Não são todos os membros da comunidade que conhecem o sistema de clãs, menor ainda é o grupo daqueles que são convidados a participar de algum. Neste sentido, foi um lance de muita sorte o fato de Ícaro ter me convidado a tentar participar do clã dos deuses. São autodenominados como famílias e mantêm relações com a administração da comunidade.

Fazer parte de um clã é um signo de status dentro das comunidades, significa que você não está sozinho e que não é um forasteiro ou membro inativo. Eles se formam a partir de subgrupos formados por membros que interagem e jogam frequentemente e, normalmente, são relativos à mangás específicos. Na comunidade “Cidade Anime Fake”, por exemplo, vemos clãs específicos para perfis de personagens do mangá *Sailor Moon* ou *Os Cavaleiros do Zodíaco*. A primeira noção, então, é a de identificação com aquele grupo, ou seja, se o usuário cria um perfil de personagem da *Sailor Moon*, certamente ele procurará os clãs que discutem e congregam fãs desse mesmo mangá, ou de similares. Todavia, isso não é uma regra absoluta, pois, na prática, observei alguns clãs “mistos”, que, em alguns casos, tinham

uma finalidade interessante e importante para a comunidade, que é de “unir” os “desgarrados” e os que aparentemente não têm interesses comuns.

Entrar nessas comunidades, contudo, não é garantia de ingresso em um de seus clãs. Em realidade, a maioria dos membros não faz parte de nenhum deles ou sequer sabem da existência desses subgrupos, como já citado. Muitos usuários podem simplesmente não se importar com a não participação em algum clã. No entanto, é comum que outros tantos acabem sofrendo por não conseguir uma vaga e, muitas vezes, terminam por deixar as comunidades. Um bom exemplo é uma nativa que intitulou o seu perfil como “sem família”, ameaçando excluí-lo da rede social.

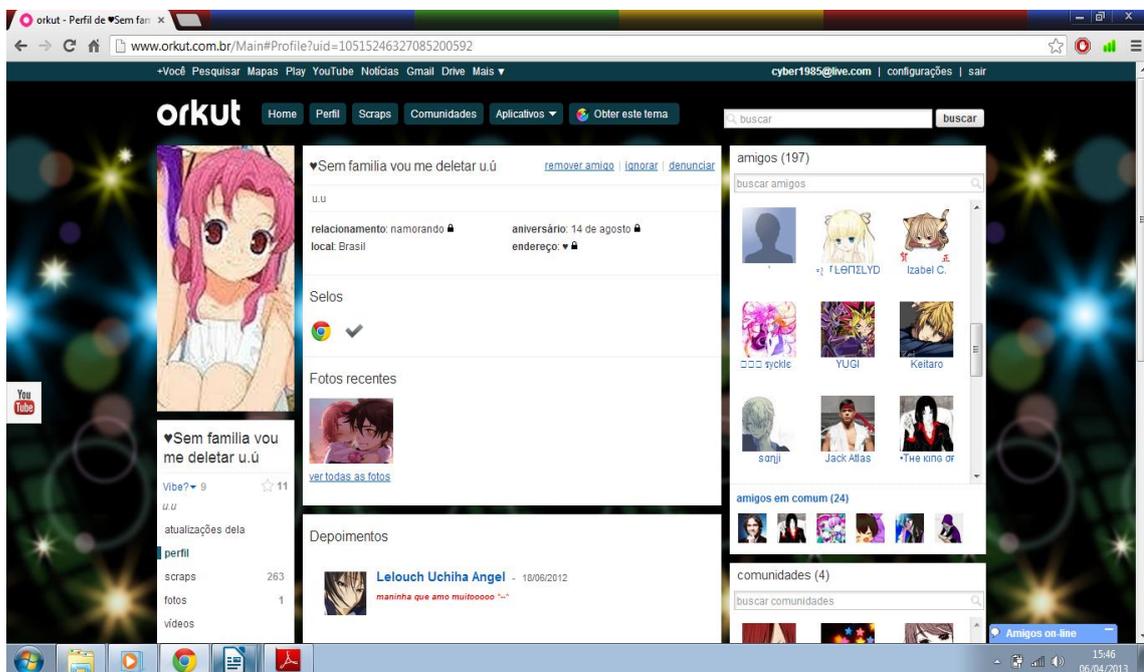


Figura 1: perfil de uma usuária que se intitula "sem família", por não conseguir ingressar em algum clã.

É necessário considerar a importância dos registros visuais e imagéticos na pesquisa ciberetnográfica. Algumas performances nativas são extremamente fugazes, como no exemplo da nativa “sem família”, que estava prestes a deixar a rede social. Foi um instante revelador, assim como em vários outros momentos, quando pude perceber a importância fundamental, para os nativos, do sentimento de pertencer a um clã. Ainda perseguindo as pistas de Gomes e Leitão (2012), constatei a relevância de obter estes registros únicos para o pesquisador:

Para o pesquisador de mundos virtuais os registros visuais são fundamentais também porque estamos falando de um mundo onde a metamorfose é um imperativo categórico. E isso vale tanto para o ambiente, como ilhas, paisagens – que aparecem e desaparecem de uma hora para outra – e até mesmo para os avatares que, em questão de segundos se transformam, trocam seus acessórios sem o menor constrangimento, modificando completamente sua aparência. Para o pesquisador, muitos desses eventos são momentos únicos que ele sabe que nunca mais conseguirá presenciar novamente (GOMES; LEITÃO, 2012, p.5).

O procedimento para fazer parte de um clã é sempre complexo e variável, mas com algumas nuances que se repetem. Antes de pleitear o ingresso em um clã, o usuário deve descobrir que o mesmo existe, já que isso não está exposto em nenhum espaço público do Orkut. O que ocorre é sempre um processo de indicação e, posteriormente, de avaliação e aceite. Os clãs são “descobertos” pelos usuários *noob* quando estes interagem com membros mais antigos nos espaços públicos da comunidade (fóruns, por exemplo). Assim, em interação, um membro de determinado clã pode se “interessar” por um novo usuário e convidá-lo a pleitear uma vaga em seu clã, exatamente como ocorreu comigo.

O processo varia muito e depende das regras de cada clã. Normalmente, como os clãs são específicos de um único mangá, o que se exige é um bom nível de conhecimento naquele mangá. Os testes aplicados são geralmente produzidos e pactuados pelos membros mais influentes do clã, que designam uma espécie de comissão julgadora, responsável pelo processo seletivo de novos membros. O formato comumente é de uma entrevista, realizada *online* e com resultado rápido, na maioria das vezes.

O mais curioso é que estar em um clã, obrigatoriamente, dá ao novo membro um status hierárquico dentro do mesmo e, tal posição, será sempre referenciada ao líder supremo do clã, que é o “pai” de todos.

Dessa forma, um neófito no clã será: companheiro, amigo, irmão, filho, sobrinho, cunhado, esposa, amante, bastardo ou escravo. Cada uma dessas nomenclaturas de parentesco indica o grau de proximidade que o membro possui com o líder e elas são instáveis, tendo em vista que o pai do clã pode mudar, alterando, portanto, a referência de todos os membros em

relação a ele.

No meu caso, Ícaro acabou “facilitando” a entrada. Expliquei-lhe que eu era antropólogo e falei sobre meu projeto de pesquisa e interesse em realizar uma observação para compreender o funcionamento dos clãs e dos jogos de *hentai* e *yaoi*. Ele decidiu realizar sozinho o meu processo seletivo para ingresso no clã (tal autorização lhe foi dada pelo pai). Assim, de maneira simplificada, respondi algumas perguntas que ele me fez acerca de características dos deuses da mitologia grega (conhecimento importante dentro do clã dos deuses). Respondi as questões com sucesso e fui aprovado, como escravo. Passado o instante de euforia, percebi que não tinha a menor ideia do significado e atribuições de minha nova posição. Ícaro, mais tarde, explicou-me que um escravo realiza funções de “teste” de sensações. Como geralmente são novatos, eles estão livres dos “vícios” de jogadores experientes. Dessa forma, usuários com maior expertise podem experimentar se determinadas narrativas (no sentido de “jogadas”) surtem efeitos de excitação nos parceiros e leitores. Podem ser compreendidos, portanto, como escravos sexuais.

De fato, os clãs são importantes porque é neles que estão os moderadores dessas duas comunidades e, normalmente, são eles que compõem uma espécie de “alto conselho” deliberativo no interior do grupo, negociando e disputando posições de decisão junto ao proprietário da comunidade. Em verdade, os moderadores costumam ganhar esse cargo justamente por serem os membros mais próximos do proprietário, além de serem muito ativos na comunidade, o que faz do clã um tipo de organização básica para a estrutura do grupo em geral. Mas toda essa engrenagem só faz sentido em favor do jogo e pelo que ele simboliza para esses nativos *otaku*. Neste sentido, o termo “jogar” apresenta significados múltiplos e muito mais complexos do que pode parecer, como veremos adiante.

Ícaro possuía a posição de irmão conselheiro (considerado um alto cargo) do pai. Ele tinha função de mensageiro, o que significava que somente ele estava autorizado a receber e enviar mensagens para representantes de clãs rivais. Como escravo, minha função era de auxiliar os jogadores no *tournament* (rodada de jogos). Eu precisava exercer o papel de narrador observador durante os jogos. Foi então que Ícaro me mostrou, na prática, o que era um jogo de *hentai* ou *yaoi*. O que também apresentarei adiante.

5. Entre o RPG e o teatro: “o jogo da vida”

Não é à toa que a comunidade “Cidade Anime Fake” está classificada na categoria “jogos”. A atividade básica dos membros das duas comunidades pesquisadas é o jogo, seja ele do tipo *hentai* (quando heterossexual) ou *yaoi* (quando homossexual). O jogo mostrou-se enquanto forma primordial de sociabilidade destes nativos, isto é, trata-se da maneira como eles interpretam a própria mediação entre o usuário e seu perfil *fake*. O jogo é uma atividade que pode ser pública (a título de exibicionismo, competição, compartilhamento de imagens ou produção de *fanzines*) ou privada, simplesmente por interação afetiva e/ou sexual¹¹.

Questões conceituais acerca dos jogos aparecem em vários espaços das comunidades, como fóruns e enquetes. A execução do jogo, no entanto, geralmente ocorre nos programas de mensagens instantâneas, como o antigo MSN (atual Skype). Muitos jogadores têm utilizado o próprio mensageiro do Orkut, mas ele fica longe de ser uma unanimidade entre os usuários, devido aos constantes travamentos e poucos recursos de imagem e customização. Muitos são os sites e blogs que discutem as regras do “bom jogo”, assim como debatem o que, de fato, faz dos jogos de *hentai* e *yaoi* uma dinâmica única e diferenciada.

Interpretar é o termo correto para definir os jogos, porque eles são fundamentalmente pautados na textualidade e na interpretação. São completamente escritos, improvisados ou com roteiros pré-definidos, mas muito bem organizados semântica e gramaticalmente. A expertise de um jogador é medida pela capacidade que ele tem de relacionar o conhecimento específico dos mangás, objeto de uma dada partida do jogo, com a capacidade de produzir textos e contextos. Ou seja, o jogador tem que conhecer os mangás que está interpretando e fazê-lo com maestria. Características básicas do RPG, como a utilização de dados e variáveis de velocidade e força, não importam no jogo de *hentai* e *yaoi*. Este é o núcleo diferencial entre RPG e *hentai/yaoi*.

Todavia, o que pode parecer um conjunto de diferenças irrelevantes, na realidade esconde algumas premissas técnicas essenciais acerca dos fundamentos que diferem o RPG dos nossos jogos de *hentai/yaoi*, em questão. A utilização de dados, nos jogos de RPG, denota

¹¹ Aqui, refiro-me ao jogo utilizando o termo afetivo-sexual para não generalizar a ação de jogar como sendo estritamente sexual. A pesquisa de campo apontou, como será exposto mais adiante, que o jogo não objetiva apenas o sexo, como também ressignifica-o como veículo para sociabilidades mais complexas.

uma aspiração maior aos desígnios da sorte durante a realização dos mesmos, delineando quem são vencedores e perdedores em uma dada partida. Apesar de também existir uma avaliação da expertise entre os jogadores de *hentai/yaoi*, não existem propriamente vencedores e perdedores e nem a utilização de dados.

Os jogos de *hentai/yaoi* não dependem da aleatoriedade gerada pelo ato de “rolar os dados”, e nem a prerrogativa intrínseca de que uma personagem possui habilidades que a tornam superiores ou inferiores em uma rodada. Nesta modalidade, os jogadores estão voltados completamente para as potencialidades de criação de roteiros livres e na experimentação de sensações corpóreas e do plano afetivo. Trata-se da valorização da experiência, das técnicas corporais de sedução, dos diálogos afetivos e de uma interpretação extremamente minuciosa e textual. Essas diferenças entre as modalidades RPG e *hentai/yaoi* são muito claras para os jogadores.

É um jogo de interpretação e você pode acabar achando que só por isso tem tudo a ver com o RPG. Mas nós somos *otaku* e não saímos interpretando qualquer tema de RPG. Nós fazemos interpretação dos mangás, tem que saber de mangás pra jogar. As habilidades no RPG e no *hentai* são completamente diferentes. Eu até podia te dizer, só pra você entender, que o jogo é um tipo de RPG. Mas, cara, é muito mais que isso e você só vai entender quando jogar (ÍCARO, notas de campo).

No início de minhas interações com os jogadores, tais questões não estavam claras para mim. De fato, pude apenas aguardar pela minha primeira participação nos jogos para aprimorar meu conhecimento sobre os mesmos. Tal evento não demorou e, no mesmo dia, fui convocado por Ícaro para observar como o jogo era realizado. Nesta primeira interação eu nem mesmo atuaria como escravo (narrador), iria somente observar e aprender a dinâmica dos jogos.

Entrei, via comunicador MSN, em uma conferência na qual estavam presentes nove jogadores (contando comigo). O pai do clã estava presente para avaliar o jogo quanto ao conteúdo e forma dos diálogos. Somente dois jogadores iriam “jogar”, todos os demais estavam como espectadores, avaliadores ou aprendizes. O jogo começa com o narrador descrevendo (apenas textualmente) os cenários e detalhes do ambiente fictício onde

ocorreria o jogo. O pai, ou outro avaliador designado, estabelece o tipo de jogo (se *hentai* ou *yaoi*) e escolhe as personagens que serão representadas pelos jogadores. Abaixo, transcrevo um trecho inicial de como esse processo ocorre¹².

“Jogo do tipo yaoi (homossexual masculino), de características fantásticas, realizado por jogadores considerados experientes pelos participantes da comunidade “Motel da Cidade Anime Fake”.

As personagens do jogo são Julian Solo (Masculino, 19 anos, por vezes tomado pelo espírito do deus Poseidon) e Sorento de Sirene (Masculino, 25 anos).

Ambientação: Templo submarino de Poseidon.

Data: 23/08/2010

Julian:

Julian Solo era filho de uma rica e tradicional família de mercadores marítimos britânicos. Tornou-se comum que o deus Poseidon tomasse seu corpo, para levar a cabo o plano de reconstruir seu templo submarino. Julian senta-se sobre uma rocha e admira o mar.

Sorento:

Sorento, apesar de muito jovem (era apenas alguns poucos anos mais velho que Julian), era um exímio flautista e trabalhava como tutor de Julian na mansão da família Solo. Sorento aproxima-se de Julian.

- Por que está admirando o mar, Julian?

Julian:

¹² *Obs.:* O texto que se encontra entre asteriscos (*) trata da ambientação cenográfica e sensorial. O texto precedido por travessões (-) refere-se ao diálogo das personagens.

Julian, que sempre gostou muito de Sorento (não admitia outro tutor), olha-o languidamente. Levanta-se e segura a mão de Sorento.

- Poseidon me chama novamente, Sorento. Ele quer tomar meu corpo e restaurar o seu templo submarino, ressuscitando os sete generais marinhos. Preciso que você venha comigo, pois não suportarei esta nova vida sem você ao meu lado.

Sorento:

Sorento olha para Julian e sente que não poderia deixá-lo sozinho no mundo submarino. Julian estava destinado a ceder seu corpo para Poseidon, até que este recuperasse sua forma original e o dispensasse. Sorento aperta a mão de Julian.

- Eu te seguirei, até as profundezas do mundo submarino (...)"

Os jogos normalmente são longos, podem levar horas ou até dias. As histórias podem receber novos jogadores que ingressam por decisão dos avaliadores ou do pai. A importância, para o clã, de se avaliar os jogos está no fato de que os melhores jogadores alcançam posições de destaque e decisão dentro do grupo. Vale ressaltar aqui, que os jogos realizados em público (via conferência e com avaliação) são a ponta do *iceberg* dos jogos de *hentai* e *yaoi*. Ícaro me informou que grande parte dos jogos ocorre de maneira mais informal (sem tantas exigências de forma e conteúdo), quando os jogadores utilizam-no como maneira direta para conversar com amigos ou mesmo paquerar algum outro jogador. Trata-se de uma sociabilidade pautada no jogo.

Aí reside outra diferença que me foi explicitada pelo próprio pai do clã dos deuses: Hades. Segundo ele, o RPG é uma interpretação de “brincadeira”, que “acaba quando o jogo de RPG termina”. Hades continuou me dizendo que o jogo dos *otaku* era diferente, pois não acabava nunca. Vivia-se o próprio jogo, para sempre. Após uma rodada de jogos por conferência, os nativos continuavam “jogando-conversando” ou “jogando-namorando” ou “jogando-transando”. Mais que apenas diferenças de estilo, os jogos de *hentai* e *yaoi* possuem um público específico: os *otaku*. Além disso, têm enfoque em conteúdos do cotidiano, afetivos

e/ou sexuais. Eu comecei a compreender que havia, então, uma peculiaridade nos jogos. Essa conversa com Hades ocorreu em meados do ano 2009. Por ocasião da segunda etapa de meu trabalho de campo, em 2013 e já fora do Orkut, ouvi de uma jogadora uma expressão que corroborou as palavras de Hades: “jogo da vida”.

Poderia resumir que o jogo carrega uma diferença fundamental em comparação ao RPG e o teatro, por seu aspecto de continuidade. Vive-se o jogo, e essa vivência ocorre no ato de jogar e no seu significado. O jogo, então, não possui uma característica imanente que o torne, em si mesmo, um bom objeto de análise, mas permite que compreendamos um movimento, no sentido de grupos em interação, no qual novos territórios sociais e outras sociabilidades podem surgir. É como se ele constituísse um “quadro” ou “enquadramento” para o desenvolvimento dessas interações: cenários, *scripts* iniciais que permitem desdobramentos múltiplos, no sentido de “jogadas” criativas que dependem dos parceiros.

De certa forma, há uma semelhança com o que Leitão (2012) denomina como a “importância de construir”, em sua análise sobre modos de fazer e saber no *Second Life*. A autora destaca a importância dos residentes¹³ na construção de cenários, não somente em espaços físicos do *Second Life*, mas também de territórios sociais e contextos participativos dentro do mundo virtual.

Assim, a criação no SL é frequentemente percebida como coletiva e participativa. A elaboração das táticas relativas à inovação dos primitivos invisíveis retrata tal processo. Eles não são, entretanto, uma exclusividade do *Second Life*, mas parte daquilo que Burns (2008) chama de “criatividade descentralizada”, típica das práticas cotidianas da chamada Web 2.0. (LEITÃO, 2012, p.269).

O *fake*, pensando agora nos jogadores, está em consonância com essa concepção de consumo da experiência na web 2.0. Ele é uma invenção social incessante, participativa e ambígua. Os jogadores estabelecem estreitas relações de “amor e ódio” com suas personagens. Um bom exemplo é que após anos de convivência com Ícaro, descobri que ele mantinha três *fakes*. Além de sua persona principal, detentora de muito prestígio no clã dos

¹³ Como são chamados os usuários do *Second Life*.

deuses, ele possuía um *fake* para espionar clãs rivais e um último bastante específico, mantido em sigilo absoluto, para jogos de *yaoi*.

Foi com muito espanto que eu recebi esta confiança de meu primeiro informante. Há muito já considerava Ícaro como um amigo de infância, todavia, não conseguia imaginar que alguém com atitudes costumeiramente homofóbicas e misóginas pudesse praticar jogos de *yaoi*. É claro que esta informação não me veio gratuitamente, foi necessário uma imersão na vida de Ícaro, com horas conversando em *off*, como os jogadores definem os diálogos que não tratam das atividades do jogo.

Jogadores comunicam-se utilizando os códigos *on* e *off*. Os diálogos em “*on*” referem-se às atividades da personagem, portanto do *fake*. Já os diálogos em “*off*” dizem respeito ao jogador em si. É muito comum, ainda, que os jogadores usem duas contas de MSN/Skype para se comunicarem, reservando uma para as atividades do *fake* e a outra para os diálogos pessoais. Não se conhece a real identidade de um jogador com muita facilidade, sobretudo nos jogos de *yaoi*. A regra geral é do anonimato. No entanto, a referida regra não pode ser encarada como um imperativo nos jogos. Como o jogo também trabalha com emoções humanas, é comum que os jogadores, por vezes, queiram aprofundar as relações para o nível pessoal. Neste sentido, o ciberespaço funciona como um pré-teste destas relações.

Diante de todo esse contexto, os jogadores podem criar um *fake* para cada situação. Assim, sempre existem aqueles *fakes* que são “mais *fakes* que outros”, ou os *fakes* dos *fakes*. Há os que, como no caso de Ícaro, utilizam *fakes* para experimentar sensações e possibilidades sexuais diversas daquelas a que seu clã está socialmente condicionado. Ícaro ostentava sua heterossexualidade, mas possuía um *fake* que jogava *yaoi*. Assim, ele pode estabelecer relações com grupos diferenciados e participando de encontros presenciais com grupos diferentes. Basta revestir-se do *fake* certo para aquela ocasião. “Tem caras que se dizem os machões no Orkut e que têm o *fake* todo masculino, bonitinho e certinho pra jogar e fazer bonito. Mas tem aquele *fake* passivo escondido que ele usa pra pegar outros machos” (João Victor, 18 anos, EP).

O *fake* tem uma reputação semi-independente de seu dono, que só pode ser abalada pela descoberta, pelo grupo, da existência de outros *fakes* que divergem do núcleo conceitual do

fake principal. Um usuário pode estabelecer redes múltiplas para seus *fakes* sem passar por nenhum constrangimento, desde que tenha habilidade para que as redes não se sobreponham, o que colocaria em xeque suas identidades paralelas. Na prática observei que em redes de jogadores de *hentai* há uma prevalência em manter sigilo absoluto de membros que possuem *fakes* usados para jogos de *yaoi*. Na realidade, toda esta vasta e complexa relação entre *fakes* e seus proprietários existe para separar jogadores de *hentai* e *yaoi*, no caso dos meus recortes de campo. Assim, jogadores criam verdadeiras redes do sexo e de reputação de suas identidades sexuais. Verifiquei que jogadores de *hentai* comumente possuem redes secretas de *yaoi*, assim como muitos jogadores de *yaoi* pretendem manter sigilo sobre suas preferências homossexuais.

Existem, portanto, níveis de “fakecidade” entre os nativos que devem ser considerados. Com a aproximação, as relações tomam novos contornos e os jogadores passam a operar outras referências além do *yaoi*. Todavia, a concepção de jogo extrapola o seu conteúdo conceitual e imagético. Os jogadores absorveram a dinâmica do jogo de uma forma ímpar, ou seja, antes de serem “jogadores de *hentai*” ou “jogadores de *yaoi*”, os nativos consideram-se, sobretudo, simplesmente jogadores.

6. Por uma sociologia dos jogos e da experiência

As categorias analíticas nas ciências sociais são criadas pelos pesquisadores para sistematizar e descrever seu objeto de investigação. Consequentemente, tais conceitos podem auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa. Isto porque as tipologias são ferramentas de depuração das características empíricas de um dado objeto, produzindo os tipos puros, úteis para a análise, mas que não podem ser encontrados no meio social.

Caillois (1990) oferece uma contribuição valiosa para a compreensão dos jogos. O autor define o termo “jogo” e sugere uma possível tipologia, bem como ressalta o seu papel social. Com sua proposta de uma sociologia dos jogos, o autor estabelece análises pautadas na relação entre as noções de simulacro e vertigem, competência e azar e a concepção de jogo no mundo moderno. Estas categorias me foram úteis para estabelecer um ponto de partida para minha análise. De acordo com o autor, o jogo pode ser compreendido como uma

atividade fictícia, incerta, regulamentada, improdutiva, separada e livre. Todavia, salienta que essas características pouco explicam as atitudes psicológicas que formatam os jogos. Ainda segundo o autor, há quatro impulsos primários que permitem a elaboração de uma tipologia dos jogos.

O primeiro tipo seria o *agôn*, baseado na ambição em triunfar, por méritos próprios, em alguma competência regulamentada. Os esportes, de uma maneira geral, são o melhor exemplo para o *agôn*. O segundo é o *ilinx*, ou a busca pela vertigem, cujos principais objetivos são a prática de atividades como alpinismo, esqui e todas que primam pela busca por velocidade. O terceiro tipo é a *alea*, ou sorte, quando há uma espera passiva pelo destino, como nos jogos de loteria ou corridas de cavalo. A quarta categoria é o *mimicry*, como espécie de simulacro ou gosto por uma personalidade alheia. Reúne atividades como carnaval, teatro e cinema.

Mimicry – Qualquer jogo supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: *in-lusio*), ou, pelo menos, de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário. O jogo pode consistir, não na realização de uma atividade ou na assunção de um destino num lugar fictício, mas, sobretudo, na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento. Encontramo-nos, então, perante uma variada série de manifestações que têm como característica comum a de se basearem no fato de o sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. Esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir uma outra (CAILLOIS, 1990, p.39).

Caillois (1990) afirma, imperiosamente, que os jogos do tipo *mimicry* são baseados em imaginação e interpretação. Os jogos de *hentai* e *yaoi* possuem tais elementos, por serem baseados em interpretação e na aceitação, por parte do jogador, das regras e das características da personagem que ele representa. O que não significa que os jogos aqui tratados também não possuam elementos de *agôn*, *alea* ou *ilinx*.

O autor ainda acrescenta que “A *mimicry* é uma invenção incessante. A imersão na interpretação leva os atores e espectadores a acreditarem, durante um dado tempo, em um

real mais real do que o real” (1990, p.43). O mesmo explica que os jogos sempre apareceram margeando a civilização, embora, remotamente, tenham sido considerados como parte das instituições fundamentais, fossem elas laicas ou não. Sua função social teria se modificado, mas não sua natureza.

Definir uma cultura apenas por seus jogos, segundo o autor, seria uma operação arriscada, já que não é possível afirmar, sem uma análise prévia, quais jogos concordam com os valores institucionais, confirmando-os e fortalecendo-os, e quais os contradizem, os ridicularizam e representam formas de compensação ou válvulas de escape. Importante salientar, novamente, que a tipologia desenvolvida por Caillois apresenta como ideal (no sentido de estar no plano das ideias), já que, de acordo com ele, nem sempre tais tipos se encontram isolados, tendo em vista que numerosos jogos são constituídos de uma associação destas categorias.

O autor está empenhado em demonstrar como se dispõem as bases fundamentais dos jogos, sendo algumas de suas reflexões sintetizadas nos seguintes aspectos: jogo e vida como elementos interpenetrantes, que se influenciam mutuamente; jogo como atividade complexa, sobretudo pelas relações estabelecidas com a sociedade; jogo como possibilidade de diferenciação das diferentes culturas. Ou seja, jogo e vida constituem-se como campos paradoxais, simultâneos e interdependentes que coexistem de modo fecundo e complementar, gerando relações complexas e peculiares em cada cultura e época.

Elias e Dunning (1992), também apresentam uma importante contribuição ao abordarem os jogos e atividades de lazer como práticas que possibilitam uma forma de experimentar situações excitantes que, na vida real, não seriam possíveis sem a assunção dos riscos comumente inerentes a elas. Assim, a ação de jogar pode ser compreendida como um meio seguro para experimentar sensações consideradas perigosas, ou mesmo reprováveis, na vida real. “Destinam-se a movimentar, estimular emoções, evocar tensões na forma de uma excitação controlada e equilibrada, sem riscos habitualmente relacionados ao excitação de outras situações da vida” (Elias; Dunning, 1992, p.79).

Tal constatação também é verificada na execução prática dos jogos de *yaoi*, ou mesmo de *hentai*, tendo em vista que, para fins analíticos, pouco importa a orientação sexual do

público dos jogos (sejam homossexuais ou heterossexuais). Em conversa com os jogadores, pude verificar que muitas das sensações suscitadas pelos jogos têm origem em sentimentos presentes no cotidiano. O que difere fundamentalmente é o fator risco. No jogo, é possível vivenciar diversas situações que transmitem sensação de risco, perigo ou medo, sem causar danos diretos à vida dos participantes. É como o sentimento de medo despertado em um filme de terror. Elias e Dunning enquadram esta peculiaridade dos jogos sob o conceito de “excitação mimética”, que pode ser compreendida como um conjunto de ações que “(...) despertam emoções de um tipo específico que estão intimamente relacionadas de uma forma específica, diferente, com aquelas que as pessoas experimentam no decurso da sua vida ordinária de não lazer” (1992, p.183).

Ainda segundo os autores, estas atividades do tipo mimético indicam que os sentimentos dinamizados numa situação imaginária de uma atividade humana de lazer têm afinidades com os que são desencadeados em situações reais da vida. Nas atividades miméticas é possível vivenciar situações semelhantes às reais e experimentar tensões-excitações verdadeiras – também semelhantes àquelas enfrentadas em situações reais – sem, entretanto, atentar contra a própria vida.

Nós chamamos de jogo porque é claro que a própria vida é um jogo. É ganhar ou perder, a gente ganha ou perde uma paquera. Ganha ou perde um amigo. E o jogo em si é cheio de regras, mas a vida também não tem regras? Pra jogar tem que conhecer os mangás e tem que saber interpretar, mas no dia a dia a gente também interpreta. O jogo também é mais seguro, porque se der merda é só trocar de *fake*, mas se der certo a gente põe a cara pra bater lá na emo (Lúcia, 27 anos, EP).

Como se pode deduzir da declaração de Lúcia, os jogos de *yaoi*, assim como em outras atividades miméticas, os jogadores podem vivenciar situações e, conseqüentemente, emoções decorrentes delas, semelhantes às reais, sem que isso lhe cause grandes danos. Todavia, nuances devem ser observadas. No RPG, por exemplo, os danos reais praticamente inexistem. No entanto, nos jogos de *hentai* ou *yaoi*, como estão presentes fatores afetivos e sexuais, sempre pode haver frustrações ou expectativas não realizadas. Os jogadores podem incorporar o herói do mangá de sua preferência e experimentar a emoção de sair

enfrentando monstros e dragões; pode ser um soldado e viver a tensão de uma guerra; pode ser o técnico, o capitão e o artilheiro do time e se frustrar com o gol sofrido no último minuto; pode sentir o medo ao comandar sua legião à batalha final ou a excitação de arriscar toda sua fortuna num jogo de cartas. Pode, ainda, viver um grande amor ou uma experiência sexual. Nestes exemplos, cada uma dessas experiências irá propiciar ao jogador o despertar de emoções de tipos específicos e graus variados.

Alguns jogadores, como Adolfo e Ricardo, mencionaram a possibilidade de tomar uma decisão ou fazer algo dentro do jogo que não poderia ser feito em situações reais. Esta é uma característica bastante atrativa dos jogos de *yaoi*. Possibilita aos jogadores experimentarem, de forma mimética, situações socialmente proibidas ou, até mesmo, situações impossíveis de acontecerem na vida real. O diferencial dos jogos de *yaoi*, no entanto, reside no fato de que algumas dessas realidades, se bem sucedidas por meios eletrônicos, podem vir a se tornar efetivamente reais nos espaços físicos de encontro dos jogadores.

Eu nunca tinha ficado com um menino antes do *yaoi*. Acho que isso é uma coisa que todos sentem, aquele medo, aquela coisa de não querer ser rejeitado. No jogo você pode viver isso, a gente namora do jeito que quer e, se a coisa ficar boa de verdade, e a gente se sentir firme pra se ver de verdade, pode rolar um encontro real nos *points* que a gente já vai sempre (Adolfo, 19 anos, EP).

A maioria das sensações, promovidas pelos jogos, acaba gerando emoções e sentimentos que não são facilmente despertados com as atividades presentes no cotidiano, principalmente por que muitos destes sentimentos estão relacionados a situações que não são permitidas pela sociedade e, muitas vezes, nem pelos próprios indivíduos. Assim, quando um jogador que se identifica como heterossexual quer experimentar uma relação homossexual, ele pode fazê-lo de forma mimética, o que, por uma plêiade de fatores, ele não consegue ou não quer concretizar fisicamente. “Nem sempre é fácil chegar em um carinho “na real”, daí o jogo facilita as coisas. Sem contar que, no jogo, você tem a desculpa de querer só experimentar, sem estar muito interessado de verdade. É mais *light*” (Ricardo, 20 anos, EP).

7. O jogo tem que continuar: identidades e performances sexuais em fluxo

É de praxe assinalar que o mundo virtual adentrou definitivamente para o nosso cotidiano de profissionais e cidadãos, seja pela introdução dos computadores pessoais ao final dos anos 1980, seja pelo mero uso de e-mails, seja ainda pela popularização da internet e das diversas formas de comunicação mediada por computador a partir dos anos 1990. Os sociólogos que se debruçaram sobre a internet, como Manuel Castells (1999), têm chamado atenção para certas afinidades entre a flexibilização dos padrões de controle social no processo de globalização e para a crescente importância das redes como formas contemporâneas de agenciamento da sociabilidade no mundo contemporâneo, condição emblematicamente expressa nas relações sociais estabelecidas na internet (LEWGOY, 2009, p.185).

É instigante a definição de Lewgoy (2009) sobre o que tem chamado a atenção de cientistas sociais no que diz respeito à crescente importância das redes na *web*. O autor define-as como “formas contemporâneas de agenciamento da sociabilidade”. Quando penso no *Orkut*, mais especificamente nas comunidades e clãs de jogadores, vislumbro exatamente o que Lewgoy propõe. Estas novas sociabilidades no mundo contemporâneo exigem do pesquisador uma flexibilidade compreensiva no que concerne não só ao “agenciamento de sociabilidades”, como aponta o autor, mas também no entrecruzamento de subjetividades em fluxo pelos diversos territórios de sociabilidade onde se encontram os atores sociais.

Falar de identidade, neste sentido, é necessário. O que observei durante todo o tempo em que estive com os nativos foi uma unânime identificação que os mesmos possuem como “jogadores”, além da concepção de continuidade que o jogo promove. Aqui é preciso fazer uma ressalva que diz respeito à minha participação, *a priori*, como jogador. Fui jogador, depois antropólogo-jogador ou jogador-antropólogo, e voltarei a ser apenas jogador. Não sei ao certo se tal condição causou, em algum momento, alguma confusão nas minhas análises enquanto antropólogo.

Pensei na concepção de Bauman (2005) sobre identidade. A postura do sociólogo, neste

sentido, sai da busca de um significado essencial dos fenômenos para destacar o processo mesmo de busca. Na verdade, sua teoria foge de qualquer tipo de essencialismo. Nada é seguro e sólido. Todas as coisas são líquidas e se movem com fluidez por entre os dedos da mão. Não há uma identidade-em-si. Haveria, em sua opinião, apenas um horizonte, ou melhor, uma direção que mesmo assim se configura não como um caminho, mas como um movimento em direção a alguma coisa ainda indeterminada. Nesse aspecto, o autor utiliza-se da metáfora do jogo de quebra-cabeça para explicar esse caminho em direção a uma identidade desconhecida. A metáfora funciona da seguinte maneira: assim como o quebra-cabeça, a identidade seria formada por peças, ou ainda, pedaços, porém, ao contrário do jogo comprado em uma loja de brinquedos, o quebra-cabeça da identidade só pode ser compreendido, se entendido como incompleto: “(...) ao qual faltem muitas peças e jamais se saberá quantas” (Bauman, 2005, p.54).

Para Bauman, enquanto um quebra-cabeça comum já pressupõe uma imagem final, no qual a criança tem apenas o trabalho de unir as peças que também foram elaboradas de acordo com essa imagem fim, na identidade o sujeito precisa unir peças de várias imagens diferentes, por vezes conflitantes, e nunca possuirá um resultado unificado e coeso. Outra grande diferença entre o brinquedo e a construção identitária é que, no primeiro, todas as peças estão presentes, não há lacuna, nada está sobrando, tudo já está preestabelecido, se algo faltar, a criança volta à loja e devolve o brinquedo, usando o argumento de que ele está incompleto e, por isso não serve para brincar.

Preciso, entretanto, fazer uma justa adaptação na metáfora de Bauman sobre o quebra-cabeça da identidade. Prefiro pensá-la como um mosaico, que nunca está pré-definido e nunca atinge seu ápice conceitual imagético. Um mosaico sintetiza uma organicidade de peças muito diversas, de origens diferentes e muitas vezes desconhecidas, mas que, mesmo na diversidade, podem formar painéis e contextos dotados de sentido. O conceito de mosaico, desta forma, ajusta-se melhor à análise dos jogos. Mosaicos não possuem imagens pré-definidas, eles pressupõem a inexistência de figuras prontas (aqui entendidas como os arquétipos sociais e sexuais). Estes fragmentos fluidos são como as subjetividades, em fluxo, permitindo um número ilimitado de recomposições dessas peças. Performances experimentais surgem, incessantemente, permitindo que as identidades sejam negociadas.

Nesse sentido, nenhuma identidade é imutável. Estes processos perpassam outras referências, como pela experimentação de ser garoto ou garota, ser heterossexual ou homossexual, ou, ainda, de estar *online* ou *offline*.

Esse movimento permite que os jogadores, na prática do jogo, atravessem as territorialidades constituídas, delineando novas sociabilidades com uma habilidade fundamental de negociar seus desejos e experiências por esse fluxo de sentidos entre as escalas do jogo. Segata (2008) contribui com tais reflexões quando aborda essas múltiplas experimentações possíveis no ciberespaço. O autor enfatiza a capacidade de “construir-se” e ser “desconstruído” ou mesmo “reconstruído” por essas vivências ciberespaciais:

Neste breve ensaio teórico, procuro refletir sobre as possibilidades infinitas de construir-se na diferença, de possuir-se pelos outros, de possuí-los, de traduzir em si múltiplas possibilidades de gênero, de corporalidades, tão eventualmente se transformando quanto transformando outros, no processo, na expressão, nos possíveis mundos no ciberespaço, que podem incluir agências diversas e momentâneas como *cores*, *emoticons*, movimentos na tela, no teclado, na velocidade de digitação das frases, enfim, tudo aquilo que *faz fazer* e que pode ser vivido no [e pelo] ciberespaço (SEGATA, 2008, p.161).

Os jogos de *yaoi* podem contribuir para analisar, enquanto prática, estes múltiplos espaços simbólicos e fluxos de sentido, a partir de um cotidiano permeado por escalas nuançadas de virtualidades possíveis. Podem, ainda, permitir um repensar das fronteiras epistemológicas e polarizadoras do sujeito contemporâneo, gerando indivíduos aptos a testar e experimentar performances sexuais que rompem com imperativos binários. Uma coisa é certa, os jogadores usam o jogo para experimentar e para compor realidades. Por definição, tudo aquilo que pode ser experimentado, pode também sinalizar novas formas de ser e de viver. Trata-se de um admirável mundo de novas possibilidades. “Acho que a internet mudou a situação das pessoas, é possível fazer tudo sem consequências. Mas tem aquela coisa de você saber quem você é, mas precisa confirmar. O jogo de *yaoi* me ajudou nisso” (Alexandre, 24 anos, EP).

8. Referências

- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BELELI, Iara; LEITÃO, Débora Krischke (2013). *Corpos, prazeres e afetos na Web*. Florianópolis: UFSC.
- BENEDICT, Ruth (2002). *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva.
- CAILLOIS, Roger (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- FLORINDO, Matusalém Dias de Moura Sobrinho (2008). *“Quem mexeu no meu paradigma? Ciberetnografia em comunidades de auto-ajuda no Orkut*. Vitória: Monografia de graduação, UFES.
- GOMES, Laura Graziela; LEITÃO, Débora Krischke (2012). *A produção de machinimas e a pesquisa etnográfica no Second Life*. São Paulo: 28ª. Reunião Brasileira de Antropologia.
- LEITÃO, Débora Krischke (2012). “Entre primitivos e malhas poligonais: modos de fazer, saber e aprender no mundo virtual Second Life”. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n.38, pp.255-285, jul-dez.
- LEWGOY, Bernardo (2009). “A invenção da (ciber)cultura: virtualização, aura e práticas etnográfica pós-tradicionais no ciberespaço”. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 9 (2), pp.185-196.
- LOURENÇO, André Luiz Correia (2009). *Otakus. Construção e representação de si entre aficionados por cultura POP nipônica*. Rio de Janeiro: tese de doutorado – PPGAS Museu Nacional
- ROSA, Franco de (2005). *Hentai: a sedução do mangá*. São Paulo: Opera.

SEGATA, Jean (2008). “Da arte de se traduzir: corporalidades e gênero nos mundos possíveis do ciberespaço”. *Campos*, 9 (1), pp.159-176.

9. Referências de Internet

<http://gamenarede.blogspot.com.br> - Acesso em 25/05/2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Second_Life - Acesso em 10/06/2013.

<http://rpgonline.com.br> - Acesso em 25/05/2013.

Gayatri Spivak e o feminismo negro: notas para um debate

Gayatri Spivak y lo feminismo negro: notas para un debate

Gayatri Spivak and black feminism: notes for a debate

173

Recebido em 03-09-2014
Aceito para publicação em 03-05-2015

Stella Zagatto Paterniani¹

Resumo: O presente trabalho constitui-se em alguns apontamentos aproximativos entre o trabalho de Gayatri Spivak, *Pode o subalterno falar?* (2010) e as contribuições de Patricia Collins e bell hooks para o feminismo negro. O argumento anti-identitário e antiessencialista de Spivak, bem como o da criação de espaços de fala do subalterno, são fundamentais para o feminismo negro. Este, por sua vez, emerge enquanto crítica a um feminismo que universaliza uma experiência de mulher: branca, universitária, casada, heterossexual, de classe média e média-alta. Para contraporem a isso, hooks e Collins propõem a humanização da mulher negra, vinculando-se, portanto, como muitos autores da crítica pós-colonial, a uma tradição humanista.

Palavras-chave: feminismo negro; Spivak; pós-colonial; humanismo.

Resumen: Esta obra consiste en algunas notas aproximativas entre el trabajo de Gayatri Spivak, *¿Puede el subalterno hablar?* y las contribuciones de Patricia Collins y bell hooks al feminismo negro. El argumento contra la identidad y anti-esencialista de Spivak, así como su outro argumento acerca de la creación de espacios de conversación donde los subalternos pueden hablar son fundamentales

¹ Doutoranda em Antropologia Social na Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. E-mail: stella.paterniani@gmail.com

para el feminismo negro. Este feminismo, a su vez, surge como un feminismo crítico de la universalización de una experiencia de la mujer: blanca, con estudios en la universidad, casada, heterosexual, de clase media y media-alta. Para contrarrestar esto, lo que hooks y Collins proponen es la humanización de las mujeres negras, lo que las vincula, por tanto, como muchos autores de la crítica poscolonial, a la tradición humanista.

Palabras clave: feminismo negro; Spivak; poscolonial; humanismo.

Abstract: Here are some notes that intend to bring together Gayatri Spivak's work, *Can the subaltern speak?* and Patricia Collins' and bell hooks' contributions to black feminism. Spivak's point, anti-identity and anti-essence, as though as her point about the creation of spaces where the subaltern can speak are fundamental to black feminism. This feminism, in its turn, emerges as critical to a feminism that universalizes one specific women's experience: white, with university studies, married, heterosexual, middle-class/high-class. To counteract that, what hooks and Collins propose is the humanization of the black woman, which vinculates the authors, as thought many post-colonial authors, to a humanistic tradition.

Keywords: black feminism; Spivak; post-colonial; humanism.

1. Introdução

Gayatri Chakravorty Spivak é uma mulher nascida em 1942 na cidade de Calcutá, Índia. Foi lá que realizou seus estudos de graduação em inglês, na Universidade de Calcutá; depois, fez mestrado e doutorado em Literatura Comparada nos Estados Unidos, na Universidade Cornell. Atualmente, é professora de Literatura Comparada do Departamento de Inglês e do Instituto de Literatura e Sociedade Comparadas, da Universidade Columbia, em Nova York. “O que significa isso?”, ou, por que abrir este texto com a menção a alguns traços biográficos da autora – notadamente, seu gênero e sua nacionalidade?

“O que significa isso?” é justamente a pergunta que a própria Spivak ([1985] 2010²) faz em seu artigo “Pode o subalterno falar?”, ao questionar as assunções conflituosas – nativa

² De agora em diante, usarei a data 2010 ao me referir a este texto, que é o ano da publicação de sua tradução para o português. É importante ter em mente, no entanto, que o texto foi originalmente escrito em 1985.

(indiana) e britânica; no entanto, ambas de *homens* indianos e *homens* britânicos produtores de conhecimento – acerca de uma prática cultural indiana de autossacrifício de viúvas. É a partir desse questionamento que Spivak chega à conclusão, no artigo em questão, de que as intelectuais mulheres têm “uma tarefa circunscrita que ela[s] não deve[m] rejeitar com um floreio” (SPIVAK, 2010, p. 126). Neste texto³, pretendo indicar como Spivak constrói este seu ponto de vista e como ele pode ser relacionado com o feminismo negro de Patricia Collins (1986) e bell hooks (1984, 1991), como um pontapé para um debate. Espero, ao final do texto, restar claro “o que significa isso”, isto é, o que significa ter escolhido iniciar o texto mencionando que Gayatri Spivak é uma mulher indiana.

2. Spivak e a pós-colonialidade

Spivak considera-se uma pensadora pós-colonial desconstrucionista, cuja inspiração para o desconstrucionismo é Jacques Derrida. Foi ela quem traduziu para o inglês seu livro *Of Grammatology* (1976), e afirmou: “Do mesmo modo que a morte de Hegel não implicou o fim da dialética, tampouco a morte de Derrida supõe o fim da desconstrução” (Butler; Spivak, 2009, p.10. Tradução minha⁴). Não obstante, sua postura teórica alia esse desconstrucionismo ao marxismo, ao pós-estruturalismo, a teorias do multiculturalismo e da globalização e ao feminismo contemporâneo.

Em “Pode o subalterno falar?” (2010), Spivak delinea “um dos argumentos mais incisivos dos estudos pós-coloniais contemporâneos” (Almeida, 2010, p.11), ao mesmo tempo em que faz uma crítica ao Grupo de Estudos Subalternos⁵. Seu questionamento (“O subalterno pode, de fato, falar?”) baseia-se numa “crítica à ênfase de Gramsci na autonomia do sujeito subalterno como uma premissa essencialista” e “remete à preocupação de Spivak em

3 Este texto foi escrito a partir de um minicurso sobre Pós e Des-Colonialidade, ministrado pela professora Adelia Miglievich na Universidade de Brasília no primeiro semestre de 2014, e inspirado em discussões de outro curso, ministrado pelo Professor Joaze Bernardino-Costa, também na Universidade de Brasília. A ambos, agradeço.

4 No original: “Del mismo modo que la muerte de Hegel no implicó el final de la dialéctica, tampoco la muerte de Derrida supone el fin de la desconstrucción.”

5 O Grupo de Estudos Subalternos foi um grupo de pesquisadores do sul da Ásia interessados nos estudos das sociedades pós-coloniais e pós-imperiais. Fundado nos anos 1980, o grupo teve forte inspiração gramsciana, e daí vem o termo “subalterno”.

teorizar sobre um sujeito subalterno que não pode ocupar uma categoria monolítica e indiferenciada, pois esse sujeito é irreduzivelmente heterogêneo” (Almeida, 2010, p.11). Isto é, Spivak recusa quaisquer essencialismos na caracterização do “subalterno”. Essa sua postura é convergente conquanto situa-se como desconstrucionista: da inspiração de Derrida resta a crítica de que a dicotomia nós-Outro exigiria a fixação de identidades⁶. Vista sob outro prisma, no entanto, se assumirmos que a identidade é, o tempo todo, negociada e situacional – e, por isso mesmo, prefiro usar a expressão “identificações” no lugar de “identidade(s)” –, a heterogeneidade deve ser reconhecida em todos os “sujeitos” – inclusive e fundamentalmente, no subalterno.

O argumento ressoa no ponto de vista de Edward Said em *Orientalismo* ([1978] 2007), obra na qual o autor expõe mecanismos, métodos e procedimentos do que chama de “prática do orientalismo”, ou seja, “o conhecimento do Oriente que coloca as coisas orientais na aula, no tribunal, na prisão ou no manual, para escrutínio, estudo, julgamento, disciplina ou governo” (Said, 2007, p.74) e cuja premissa é supor o objeto como ontologicamente estável, passível de escrutínio e de ter suas origens, apogeu e declínio examinados por um estudioso do tema. Assim, a recusa ao essencialismo que Spivak defende é, por extensão, uma recusa em supor um “objeto de pesquisa” como ontologicamente estável. Trata-se de uma postura político-epistemológica de ambos os autores, contra uma violência epistêmica de “constituir o sujeito colonial como Outro” (Spivak, 2010, p.47).

Tal postura político-epistemológica remete a um entendimento do mundo que, por sua vez, recusa um pensamento orientado por dicotomias, o qual cria o tempo todo pares de oposição hierárquicos um em relação ao outro. Entre os pós-coloniais, há um consenso epistemológico de que as dicotomias fundam e consolidam hierarquias entre os pares que a compõem: negro/branco, selvagem/civilizado, colonizado/colonizador. É dessa percepção do mundo que emergem seus escritos e, novamente, a clássica pergunta política “O que fazer?”. O que fazer diante de um mundo que opera politicamente por dicotomias que não guardam, entre si, relações horizontais? Implodi-las. Implodir as dicotomias é uma das

⁶ E aí também residiria a crítica de Spivak a Foucault e Deleuze, nesse mesmo artigo: apesar de seus trabalhos versarem sobre o Outro e sua heterogeneidade, ambos insistiriam, segundo a autora, na existência do sujeito soberano, ainda que guiado pelo desejo: “Algumas das críticas mais radicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente, ou o Ocidente como Sujeito” (Spivak, 2010, p.20).

tarefas urgentes do pensamento pós-colonial. Tal implosão, contudo, parte do concreto: o reconhecimento de que as dicotomias operam. Assim, não é uma implosão desinteressada, pelo contrário: trata-se de uma implosão comprometida politicamente. Implodem-se polaridades e dicotomias ao mesmo tempo – o que é fundamental – na medida em que se reconhece a construção de sujeitos políticos, isto é, em que se salvaguardam fronteiras. Tanto as ideias quanto os atores, seus projetos políticos e modos de fazer sentido de suas ações no mundo não são estanques, imutáveis, indisputáveis; são passíveis de transformação e resignificação. As relações estão o tempo todo em interação. Serem dinâmicas não implica, contudo, serem absolutamente fluidas e passíveis de todo e qualquer arranjo possível. Os arranjos são os limites da existência de um reconhecimento, de identificações que, ainda que situacionais, possibilitem o reconhecimento de uma coletividade enquanto tal para si.

Spivak está especialmente interessada em um tipo de, arrisco dizer, coletividade: o subalterno. Mas o que é o subalterno? Não se trata de qualquer marginalizado; antes, são “as camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak *apud* Almeida, 2010, p.12. Tradução da autora). E quem encontra uma posição ainda mais periférica e profunda na subalternidade é a mulher subalterna.

Como dito acima, diante de assertivas exteriores às mulheres indianas, é a partir do questionamento de “O que significa isso?”, escreve Spivak (2010), que se começa a traçar uma história. História que leve em consideração, especialmente e segundo o caso por ela apresentado, as mulheres subalternas, isto é, as mulheres sob opressão de classe ou de raça: “relatar, ou, melhor ainda, participar do trabalho antissexista entre as mulheres de cor ou as mulheres sob a opressão de classe no Primeiro ou no Terceiro Mundo está inegavelmente na ordem do dia” (Spivak, 2010, p.85-6). No entanto, para Spivak, o intelectual não deve jamais “falar em nome de”. “Falar em nome” dessas mulheres implicaria a manutenção de sua subalternidade – elas continuariam silenciadas. Um ato de resistência “em nome do” subalterno reproduz as estruturas de poder e opressão, mantém o subalterno silenciado. A proposta de Spivak é que seja tarefa do intelectual pós-colonial criar espaços por meio dos

quais o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido – a criação de audiências.

3. O feminismo negro de Collins e hooks

O argumento anti-identitário e antiessencialista de Spivak, bem como o da criação de espaços de fala do subalterno, é fundamental para o feminismo negro. Bell Hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins escolhido por ela em homenagem a sua avó, parte da ideia de que o feminismo, nos Estados Unidos, não surgiu das mulheres mais vitimizadas. Já no primeiro capítulo de seu *Feminist Theory: from margin to center* (1984), ela faz uma crítica a Betty Friedan, fundadora do chamado “feminismo contemporâneo”, e mostra como esse feminismo transformou as dificuldades de um tipo específico de mulher – branca, casada, com formação universitária, de classe média e alta – em condições universais que afetariam todas as mulheres dos Estados Unidos. Esse feminismo entende a realidade das mulheres como unidimensional e essencialista; as “mulheres sem homens, sem filhos, sem lares, não brancas e brancas pobres” são ignoradas.

Para bell hooks, o que esse feminismo conservador fez foi apropriar-se da ideia de opressão de modo a promover os interesses de classe dessas mulheres que universalizaram suas demandas e seu modo de ver o mundo. A opressão, para a autora, significa a ausência de opção para a mulher; quando as feministas liberais propõem a existência de uma “opressão comum”, universalizam e essencializam a ideia de “mulher” e mascaram as diferenças entre as mulheres.

O eixo dos argumentos de bell hooks, assim como dos de Patricia Collins (1986), é retomar o entrelaçamento da opressão de raça, classe e gênero, partindo do reconhecimento concreto: a opressão existe. Enquanto um homem negro⁷ é vitimado pelo racismo, mas pode

7 Importante mencionar que ao utilizar a expressão “negro” ou “negra” (assim como “branco” ou “branca”) não o faço referendando uma noção biológica de raça ou uma realidade natural, mas, sim, compreendendo-os (bem como a raça) enquanto construtos sociais. Clóvis Moura, já em 1977, observou que “ao falarmos de negro não objetivamos (...) o negro puro mas, definir uma etnia que, vinda de matrizes negras, conserva a sua cor próxima a essas matrizes e, por elementos de cultura, posição social e econômica, formam uma unidade que é tida como representativa do negro, pela sociedade branca” (Moura, 1977, p.20. Nota 4, grifos meus, grifos no original omitidos). Sua formulação pode ser atualizada com a ponderação de Guimarães (1999, p. 11): “‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos

ser explorador de mulheres, e a mulher branca é vitimada pelo sexismo, mas pode ser opressora de pessoas negras, a mulher negra, afirma hooks (1984) não têm o “outro” a quem poderia oprimir. A mulher negra de baixa renda, acrescentaria Collins.⁸

Mas falar em “mulher negra” não implicaria, justamente, o essencialismo que Spivak recusa? Collins é arguta nesse sentido, quando menciona a importância da cultura da mulher negra e a sutileza de que essa “cultura” é formada por “culturas”: notadamente, experiências distintas. Ela toma a definição de cultura de Mullings, para quem cultura:

São os símbolos e valores que criam o enquadramento ideológico de referência por meio do qual as pessoas lidam com as circunstâncias nas quais se encontram. A cultura (...) não é composta por elementos estáticos (...) [mas] está constantemente mudando e se transformando, como novas formas são criadas a partir de velhas (MULLINGS *apud* COLLINS, 1986).

Assim, culturas negras formariam a cultura negra: temas que se conectam, mas que são experienciados por cada mulher de maneira distinta, a depender de sua classe, religião, orientação sexual, momento histórico em que vive etc. Para Collins, esse “enquadramento ideológico de referência” são os valores de autodefinição e autoavaliação que as mulheres negras devem atribuir a si próprias para desfazerem-se de estereótipos vindos do exterior que as desumanizam. Autodefinir-se é uma forma de se humanizar. E este é outro ponto muito importante para essas ativistas e teóricas do pensamento feminista negro: a humanização da mulher negra.

O humanismo é outro elemento que vincula o pensamento feminista negro ao pensamento pós-colonial, inclusive ao de Spivak e de Said. De acordo com Collins, aproximar-se do humanismo é defender “a liberdade de ser diferente e parte da solidariedade da humanidade ao mesmo tempo” (Collins, 1986, p.30. Tradução minha⁹). O feminismo negro

sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social”.

⁸ Cabe lembrar que os textos aos quais estou me referindo aqui foram escritos e publicados, originalmente, nos anos 1980. Hoje, acredito que uma atualização dos argumentos das autoras deveria incluir a orientação sexual à tríade classe-raça-gênero.

⁹ No original: “the freedom both to be different and part of the solidarity of humanity”.

não supõe a categorização de coisas, pessoas e ideias em termos das diferenças hierárquicas entre elas, mas, por sua vez, propõe uma visão baseada na “solidariedade da humanidade”. Isso permite, inclusive, às feministas negras, serem mais sensíveis à percepção dos sistemas opressivos que afetam, por exemplo, homens negros, mulheres brancas, pessoas transsexuais, etc.

Neste ínterim, qual é o papel da mulher intelectual negra? (ou: “O que significa isso?”). Para Collins, é fazer uso de seu lugar específico enquanto “outsider de dentro”¹⁰ e, com isso, trazer as mulheres negras para o centro da análise. Essa condição de “outsider de dentro” permite que as intelectuais negras percebam como anomalia alguns fatos que são tidos como normais na disciplina sociológica: a omissão de fatos sobre as mulheres negras, a generalização de “mulher”, e as distorções de fatos e observações sobre elas, feitas por homens brancos. Trazer a mulher negra para dentro da análise implicaria em grandes diferenças. A autora exemplifica sua proposta mostrando a diferença existente entre uma análise estatística do trabalho de mulheres negras, em contraponto à autodefinição e autoavaliação de mulheres negras enquanto trabalhadoras oprimidas. O segundo viés exigiria, necessariamente, reinterpretar conceitos sociológicos-chaves, como trabalho e família, e conteria uma crítica a generalizações de grupos de trabalhadores que não levam em consideração as estruturas entrelaçadas da opressão (e têm, assim, uma compreensão estritamente econômica das relações empregador/empregado).

4. Considerações finais

Busquei, nestas linhas, aproximar o pensamento pós-colonial de Gayatri Spivak às contribuições ao feminismo negro de Patricia Hill Collins e bell hooks. Há três aproximações que o texto buscou indicar. A primeira é como o argumento anti-identitário e anti-essencialista de Spivak também aparece como fundamental para o feminismo negro. A segunda aproximação diz respeito à urgência da criação de espaços de fala do subalterno (ou

10 Patricia Collins (1986) desenvolve o argumento a partir da experiência das mulheres negras nos Estados Unidos que foram trabalhar em casas de famílias brancas. Elas desenvolveram essa experiência de “outsider de dentro” [*outsider within*], pois faziam e não faziam parte da família branca. Ela aproxima essa condição de “outsider de dentro” à noção de estrangeiro de Simmel.

das subalternas), que também aparece como central tanto na obra de Spivak quanto nas contribuições de Collins e hooks.

O feminismo negro, por sua vez, emerge enquanto crítica ao feminismo proposto por Betty Friedman e a um feminismo que universaliza uma experiência de mulher: branca, universitária, casada, heterossexual, de classe média e média-alta. Para contraporem-se a essa universalização, o que hooks e Collins propõem é a humanização da mulher negra – que consiste na terceira aproximação que este texto buscou tecer –, vinculando-se, portanto, assim como Spivak e outras autoras da crítica pós-colonial, a uma tradição humanista de pensamento sobre o mundo social.

5. Referências

- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart (2010). “Prefácio – Apresentando Spivak”. In: SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri (2009). *Quién le canta al estado-nación? Language, política, pertenencia*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- COLLINS, Patricia Hill (1986). “Learning from the Outsider-within: the Sociological Significance of Black Feminist Thought”. *Social Problems*, vol. 33, nº 6.
- DERRIDA, Jacques (1976). *Of Grammatology*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fund. de Apoio à USP/Editora 34.
- hooks, bell (1984). *Feminist theory: from margin to center*. Boston e Brooklyn: South End Press.
- _____. (1991). “Black Women Intellectuals”. In: WEST, Cornel; hooks, bell (orgs.) *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*. Boston: South End Press.

MOURA, Clóvis (1977). *O negro – De bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista.

SAID, Edward ([1978] 2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras.

SPIVAK, Gayatri ([1985] 2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Pressupostos da identidade popular: aspectos reflexivos

Supuestos de la identidad popular: aspectos reflexivos

Assumptions of the folk identity: reflective aspects

Recebido em 12-09-2014
Aceito para publicação em 16-03-2015

Moisés dos Santos Viana¹
Renata Coppieters Oliveira de Carvalho²

Resumo: O objetivo deste ensaio é refletir sobre aspectos identitários na cultura popular, sob o pressuposto de que tal tema é atual e necessário para compreensão das identidades, bem como a sua formação e qualificação como metáfora: deixa de ser sólida e passa pela fragmentação da contemporaneidade. Assim, tendo como método a reflexão em um estilo ensaístico, observa-se que a identidade popular parece tomar uma compreensão momentânea de resistência em um contexto cultural típico.

Palavras-chave: cultura popular; identidade; contemporaneidade.

¹ Mestre em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduado em Jornalismo por Faculdades Integradas Alcântara Machado/Faculdades de Artes Alcântara Machado (FIAM-FAAM). Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ CAMPUS XIV). Grupos de Pesquisa – FEL/MEL (UNEB). Bahia, Brasil. Email: tutmosh@gmail.com

² Doutoranda em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Cultura e Turismo (UESC). Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ CAMPUS XVIII). Grupos de Pesquisa - MEL (UNEB). Bahia, Brasil. Email: renatacopi@hotmail.com

Resumem: El propósito de este ensayo es reflexionar aspectos de la identidad en la cultura popular, bajo el supuesto de que un tema tan es actual y es necesario para la comprensión de las identidades, así como su formación y cualificación como una metáfora: ya no sólido y pasa por la fragmentación de la sociedad contemporánea. Por lo tanto, con el método de la reflexión sobre un estilo ensayístico, se observa que la identidad popular parece tener una comprensión momentánea de la resistencia en un contexto cultural típico.

Palabras claves: cultura popular; identidad; contemporaneidad.

Abstract: The aim of this essay is to reflect aspects of identity in folk culture, under the assumption that theme and need to be current understanding of identities, as well as their training and qualification as a metaphor: which is no longer solid and passes by the fragmentation of contemporary. So, as a method using reflection in an essayistic style, it is noted that folk identity seems to take a momentary understanding of resistance in a typical cultural context.

Keywords: folk culture; identity; contemporaneity.

1. Introdução

O grau de integração dos sujeitos sociais à estrutura social e cultural que os cercam define sua identidade (Bauman, 2003a). Nessa perspectiva, observa-se o avanço da modernidade capitalista globalizada sobre os saberes tradicionais, que influenciam no desaparecimento de visões de mundo e suas contribuições originais, por não mais se adequarem às necessidades da vida moderna ou mesmo por não estarem em consonância com a lógica de produção cultural na atualidade. Tais saberes tradicionais não faz parte das identidades modernas, mas encontra-se em situação de contraposição ao mecanismo moderno de produção

cultural, pois possuem certas características pré-modernas: ritualidade, religiosidade e festividade (Giddens, 1991).

Por isso, a questão da cultura popular nas manifestações específicas como geradora e matriz de identidades se torna um evidente problema do tempo hodierno, que para Bosi (2007) é evidenciado por conta da ordem socioeconômica que contextualiza a história, formando uma noção de identificação, metáfora de pertença à comunidade, que liga os sujeitos sociais à produção cultural.

O objetivo deste ensaio é analisar os aspectos identitários na cultura popular, sob o pressuposto de que tais aspectos são compreensíveis como metáfora: reflexividades. Nesse caso, trata-se de um questionamento a respeito do exercício de reflexão sobre o fenômeno da cultura. O mecanismo de autorreflexão é parte da cultura e do seu processo de identificação, renovação da ideia e dos conceitos sobre identidade (Giddens, 1991).

A identidade, na contemporaneidade, toma um aspecto peculiar *estético, intersubjetivo, interculturalizado, relativo e fragmentado*. Parece não haver identidade uniforme, determinada, mas identidades perpassadas pelas variações contextuais, como narrativas sobre si e seu estado de vida. Neste contexto Viana (2011. p.176) identifica que: “Desse modo, a identidade é construída historicamente por memórias, símbolos e sempre aponta para um determinado agir, descrevendo como o indivíduo pode ser e como a comunidade deve se constituir estruturalmente”.

Com base nessa prerrogativa, o presente ensaio se divide em duas partes: a primeira chamada “Reflexividade 01”, em que destacamos como a cultura se relaciona na concepção das identidades; e “Reflexividade 02”, em que buscamos compreender como essa mesma identidade se conecta à produção cultural, entendida como popular em oposição às posições hegemônicas capitalistas.

2. Reflexividade 01: formação das identidades

A formação do mito (narrativa) sobre “quem sou”, fortalecido na tipicidade sociocultural no tempo e no espaço, alarga-se e toma seu lugar na cultura e, por isso, torna-se uma espécie de ligamento entre sujeito e estrutura, constituindo-se enquanto discurso peculiar ao contexto social e formador de identidades. Segundo Martino:

A produção social da identidade na medida em que passa pela definição das expressões orais e escritas como forma de medir a relação do ser humano com a natureza e consigo mesmo, é um dos elementos de ação política para delinear a própria construção de sentidos de uma comunidade e, de certa forma, o próprio sentido de ser uma comunidade (MARTINO, 2010, p.101).

Daí um universo de símbolos como um todo, com as manifestações culturais e representações que se expressam muito além de uma identidade subjetiva “(...) um sujeito único e que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade. A consciência de minha continuidade em mim mesmo” (Brandão, 19-- , p.327). Entretanto, é mister fundamentar a impressão acerca da identidade, pois as inter-relações socioculturais acontecem no contexto da sociedade, ou seja, o sujeito se identifica nos sistemas construídos a partir de uma dialética histórica com seu meio. Abordando essa problemática Stuart Hall afirma que:

Usar o conceito ‘identidade’ refere-se ao ponto de convergência, encontro, o ponto de sutura entre, por um lado, os discursos e práticas que tentam ‘interpretá-los’, falamos e o pomos em nosso lugar como sujeitos sociais com discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constituem como sujeitos susceptíveis de ‘dizer-se’ (HALL, 2003, p. 20. Tradução nossa).

Por isso, é importante salientar que a identidade é constituída no grupo, pertence ao grupo e, através do sujeito, de forma dialética, cristaliza-se como elemento que assegura a sobrevivência do ser humano. O Outro determina o reconhecimento do sujeito enquanto detentor de uma identidade pessoal. A comunidade funciona como um mecanismo de encontro para o autorreconhecimento dos sujeitos membros da sociedade. Os discursos, enquanto modos de apresentação subjetiva fazem a ponte na relação identitária, tornando-se uma expressão da identidade da comunidade no resto da sociedade, que nesse sentido: “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2000, p.12).

Conforme destaca Hall (2000), a identidade na contemporaneidade parece manifestar-se sob a fragmentação da pós-modernidade, pois reflete uma realidade sem contexto e sem expressões sólidas, que garantam uma segurança ao sujeito. Apesar do rompimento de barreiras de tempo e espaço, que eram determinantes para a permanência das culturas tradicionais e suas identidades, as relações sociais continuaram com suas interações e reestruturações de forma fluida, exigindo adaptações constantes. Bauman (2003a) salienta também que a identidade é reafirmada comunitariamente quando há o temor e o perigo, diante das incertezas, portanto, na adversidade ontológica. Por isso, recorre-se aos símbolos, à casa metafórica da cultura, ao *ethos*, enquanto uma construção de sentidos para compor a identidade. Segundo Bauman:

Pensamos a identidade quando não estamos seguros do lugar a que pertencemos; é dizer, quando não estamos seguros e como nos situamos na evidente variedade de estilos e formas de comportamentos e fazer com que as pessoas que nos rodeiam aceitem nosso comportamento como correto e apropriado, a fim de que todos saibam como atuar na presença do outro. ‘Identidade’ é um nome dado a busca de saída dessa insegurança (BAUMAN, 2003a, p.41. Tradução nossa).

Assim, a tradição cultural proporciona uma dialética no processo de identidade dos sujeitos, os quais, imersos no contexto da sua comunidade, veem sua realidade se transformar drasticamente e com ela as certezas e estruturas de outrora, porto seguro da identidade (Bauman, 2003b). Desse modo, o universo das construções dessa identidade típica da contemporaneidade foi-se fragmentando. Em meio a migração do campo para cidade, por exemplo, desraigou os sujeitos que deixaram seu lar e se deslocaram para o ambiente onde a tradição cultural rural é marginalizada. Tal como seus produtores e usuários, se tornaram:

(...) 'estados de consciência dispersos, fragmentados, em que coexistem elementos heterogêneos e diversos estratos culturais tomados de universos muito diferentes. O folclore mantém certa coesão e resistência em comunidades indígenas ou zonas rurais, em espaços urbanos de marginalidade extrema', mas mesmo ali cresce a reivindicação de educação formal. A cultura tradicional se encontra exposta a uma interação crescente com a informação, a comunicação e os entretenimentos produzidos industrial e maciçamente (GARCIA CANCLINI, 2000, p.253).

Esse contraste da periferia, a fronteira do campo pré-moderno, com a cidade moderna, causa perplexidade e uma marginalidade instabilizadora (Trigueiro, 2007). Na perspectiva de Giddens (1991), o pré-moderno apresenta características específicas que foram esquecidas, rompidas e negadas na modernidade, tais como as relações de parentesco, a comunidade local, as cosmologias, e a tradição. O sociólogo destaca que as relações de parentesco e de valores familiares, marcam a estabilidade diante do caos da natureza e do mundo dos homens. Por sua vez, também a comunidade local é onde as relações macrosociais são construídas, indo além do clã, mas dentro de uma perspectiva comunitária localizada e pontual, pois, apesar de no local haver segurança e cobranças, ainda existiam formas de proteção para os sujeitos da localidade.

Para o pensador inglês, outra característica que diferencia o moderno do pré-moderno são as visões cosmogônicas religiosas. Ou seja, as crenças, que proporcionam moralmente coordenadas para as práticas sociais e pessoais, direcionando os efeitos de sentido sobre o

mundo e a natureza (ideologia), representa uma segurança para o fiel: “E o que é mais importante, as crenças religiosas tipicamente injetam fidedignidade na vivência de eventos e situações e formam uma estrutura através da qual eles podem ser explicados e respondidos” (*Idem*, p.94). Por fim, outra dimensão da pré-modernidade é a tradição, que não se assemelha à religião enquanto “corpo específico”, mas está direcionada para a composição tempo-espaço, pois orienta o presente e o futuro a partir do passado. Em outras palavras, o passado é posto como rotina nas atividades praticadas e intrinsecamente vividas pelos sujeitos. Essas práticas não são meras repetições, trazem em si elementos significativos e interpretativos da realidade, tornam-se um ritual, o qual:

(...) tem freqüentemente um aspecto compulsivo, mas ele é também profundamente reconfortante, pois impregna um conjunto dado de práticas com uma qualidade sacramental. A tradição, em suma, contribui de maneira básica para a segurança ontológica na medida em que mantém a confiança na continuidade do passado, presente e futuro, e vincula esta confiança a práticas sociais rotinizadas (GIDDENS, 1991, p.95).

Giddens (1991), analisando o contexto moderno, identifica que há um desequilíbrio nas relações espaço-tempo na modernidade. Aquilo que recebia o nome de “lugar” não é mais reconhecido enquanto prática de vivência, pois não é o local da origem dos sujeitos que aí moram. Os sentimentos de pertença e identificação estão desconstruídos e a comunidade não mais apresenta as fortes relações das condições de parentesco. A comunidade não é mais a família, as pessoas que se relacionam não mais têm ligações íntimas, fato que desarticula as identidades. As tradições rompidas e o passado não mais direcionam o presente e o futuro na constituição do sujeito. Advém daí uma instabilidade e insegurança. Não há mais a estabilidade, a confiança no outro, mas sim a ameaça que se faz no tempo e no espaço (Giddens, 1991).

Desse modo, o discurso de pertença e seus símbolos são ressignificados dialeticamente de forma que novas identidades sejam (re)construídas com relação às ações de liquidez da

contemporaneidade, as quais se impõe sobre a comunidade que constantemente nega e afirma os grupos que nela estão inseridos, desenvolvendo um aspecto de insegurança, que ameaça a vida e a integração do sujeito à estrutura (Bauman, 2003b). O reconhecimento de si no semelhante tora-se o porto seguro diante das dificuldades contemporâneas. Segundo o estudioso:

Como observou recentemente Eric Hobsbawm, 'a palavra 'comunidade' nunca foi utilizada de modo mais indiscriminado e vazio do que nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico passaram a ser difíceis de encontrar na vida real'; e comentou que 'homens e mulheres procuram por grupos a que poderiam pertencer, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo se move e se desloca, em que nada é certo' (BAUMAN, 2003b, p.20).

Assim como a cultura funciona como uma espécie de proteção do Homem, numa perspectiva de sobrevivência diante das ameaças da natureza, a comunidade também protege o indivíduo dos diversos problemas e ameaças sociais que possam desintegrar o que já está fragilizado. A mutação do tempo das estruturas sociais, simbólicas e referenciais causa perplexidade e medo. No entanto, a cultura em seu viés aconchegante e seguro, de maneira geral, e a cultura popular, de forma mais específica, apontam para uma reflexividade (a própria cultura), a narração sobre si e sobre o mundo, resgatando novas perspectivas de sobrevivência e de resposta os anseios identitários.

3. Reflexividade 02: cultura popular

As identidades (re)construídas dialeticamente entre o sujeito e a comunidade fazem-se presentes sob a perspectiva da cultura. Daí as grandes teorias em diversas áreas do conhecimento, que tentam explicar o conceito de cultura. Dentre todas, optamos por trabalhar a partir do conceito antropológico de Clifford Geertz (1989), que afirma que a

cultura seria como uma teia construída pela humanidade, um mecanismo de inter-relações textuais que prendem e que devem ser interpretadas como tal. No seu entendimento:

(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura de significado (GEERTZ, 1989, p.15).

Para entender a cultura, podemos elencar e selecionar informações, transcrever textos, interpretá-los enquanto esquemas de estruturas e significantes, exatamente como reafirma o referido autor, como conjunto sistemático de signos interpretáveis, que se expressam através de símbolos a serem lidos sob vários olhares. Do ponto de vista de Drawin:

Cultura é um sistema – transmitido socialmente (aprendizagem) – capaz de prover a adaptação e a assimilação do Homem ao meio ambiente e de interpretá-lo (Natureza) que se desdobra nas dimensões material (técnica) e simbólica (linguagem). A cultura possui uma função significante, constitui redes simbólicas que, do ponto de vista normativo cria padrões de comportamento e do ponto de vista cognitivo cria um conjunto de crenças e representações que possibilitam a compreensão e justificação da experiência humana (*ethos/mytos*). Estas redes, simbólicas incluem a própria cultura (reflexividade), se inscrevem inconscientemente nos indivíduos e comunidades e transformam historicamente³.

Desse modo, é possível concordar com o antropólogo quando esse diz que cultura significa “apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva, empenhando-as exatamente em especificações complexas” (Geertz, 1989, p.38). A complexidade emerge da necessidade humana e nela se faz presente, nutrindo a resposta

³ DRAWIN, Carlos Roberto. O conceito de cultura. In: Antropologia Filosófica I. Bacharelado em Filosofia ISL-FAJE, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2006 (Notas de aula não publicadas).

que temos sobre a cultura e sobre as inter-relações entre o sujeito e o contexto em que ele vive, formando um discurso, que na verdade não é dele, mas da comunidade onde ele está inserido. Assim que cada sociedade tece a teia da cultura em que viverá, não pode mais viver sem ela, pois elas transformam-se em: “(...) sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção à nossa vida” (Geertz, 1989, p. 64). Por isso, o processo cultural seria então dialético, histórico e variável em diversos aspectos contextuais. Para cada tempo e espaço, tem-se um modelo específico de cultura, um modelo antropológico a ser seguido, que vai de encontro à concepção moderna de cultura, matematicamente determinada e conceitualmente ocidental. Hall (2005) destaca a universalidade da cultura na vida das pessoas e na sociedade - desde as atividades mais cotidianas até as mais complexas atividades humanas -, universalidade que está em conflito, por representar uma relação de contrates, que se inscreve nas transformações postas pela modernidade e pelo capitalismo. Nesse sentido:

Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma ‘comunidade imaginada’, na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes ‘locais’ que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial (HALL, 2005, p.1).

A partir daqui podemos considerar a perspectiva de que existem diversas culturas, inclusive na sociedade brasileira - com suas peculiaridades e especificidades díspares, ricas - abrangente e contraditória em seu aspecto dialético. No entanto, essa variação se contrasta com o repetido, o mesmo, o material e historicamente determinado. A cultura, dessa forma, insere-se numa perspectiva de condições de produção determinadas e, assim, toma um escopo próprio, a partir do qual é produzida e vivenciada.

Na perspectiva de Bosi (2007, p.19), existem duas culturas em diálogo na comunidade ocidental moderna: uma é aquela idealizada através da erudição; a outra é a que se vive na realidade. “Empobrecedora para a nossa cultura é a cisão com a cultura do povo: não enxergamos que ela nos dá agora lições de resistência como nos mais duros momentos da

história da luta de classes” (Bosi, 2007, p.28). As perspectivas referentes ao ponto de vista da cultura popular emergem junto à cultura erudita a partir do século XVI, com a ascensão do conhecimento instrumentalizado e dicotomizado pela ciência moderna. Foi a partir do século XVI, com a ciência moderna, que houve o rompimento com o modo de explicar o mundo por meio das narrativas míticas. A matemática se fortaleceu ao mostrar-se como resposta única e verdadeira (metafísica do mundo). Tal paradigma inspirou uma separação entre mundo ideal (matemático) e o mundo natural e transitório (empírico).

A cultura popular (dinâmica, orgânica e expressiva) surge paralela à cultura erudita (modelos rígidos e matematicamente construídos para ordenar o mundo), produzindo, para além de suas contradições, uma produção de sentidos e de conhecimentos situados. Garcia Canclini (2000) destaca que a cultura popular está imersa na tradição pré-moderna, mas presente na contemporaneidade. Ele identifica que a mesma se apresenta sob três aspectos estruturantes de formação e causa: a população não absorve a produção cultural urbana; os meios massivos de comunicação são oxigenados pela cultura popular, a qual é negada e aproveitada como bem simbólico a ser reelaborado e depois consumido pelas classes não integradas à elite e sua cultura (legitimadora política dos processos de dominação de classe); a dinâmica vital dos processos de construção, apresentação, retroalimentação da cultura popular. Todavia, ainda segundo Canclini:

(...) com frequência, sobretudo nas novas gerações, os cruzamentos culturais que vinham descrevendo incluem uma reestruturação radical dos vínculos entre o tradicional e o moderno, o popular e o culto, o local e o estrangeiro (GARCIA CANCLINI, 2000, p.241).

Isso acontece em virtude do fato de a cultura popular se apresentar enquanto vivência emotiva, mutante, integral, cujas partes não se desvinculam do todo. Ela é gerada a partir das narrativas identitárias, que celebram o passado glorioso, em que a memória, no campo psicológico, cria valores de alegria, bondade e celebração (Viana; Mesquita Filho, 2012). A cultura popular é desproporcional às formas rígidas da intelectualidade ocidental cartesiana

que fragmenta e logo depois sintetiza (indução e dedução), limitando todo tipo de análise racional ao lógico-matemático-físico. Então, a compreensão da educação se limita a esse processo moderno, indo de encontro ao saber amplo das comunidades que não se inserem completamente nesse modelo gnosiológico⁴. Neste sentido, Bosi (2007, p.79) identifica que “(...) o folclore consiste em uma ‘educação informal’, a qual se dá ao lado da sistemática, uma educação que orienta e revigora comportamentos, faz participar de crenças e valores, perpetua um universo simbólico”.

Folclore, na perspectiva de Ayala e Ayala (2006), é sinônimo de cultura popular. Alguns autores destacam que tais manifestações culturais estão num processo dialético de transformação, ou seja, ora se tornam uma reorganização de algumas determinações culturais vigentes, ora são usadas como forma de enfrentamento aos padrões estabelecidos pela cultura dominante urbana e moderna. Tais manifestações culturais determinam, então, o caráter popular, observando como a produção dessa cultura é tipificada pelas condições sociais e econômicas de sua produção: “As práticas culturais só se mantêm, desaparecem ou se modificam à medida que os homens, vivendo sob certas condições econômicas e sociais, realizam ou deixam de realizar aquelas práticas” (Ayala; Ayala, 2006, p.33).

As manifestações de muitos destes grupos, inseridos em uma perspectiva marginal, tornam-se culturas de resistência: “Entre os últimos, estão as camadas populares urbanas e rurais e as comunidades indígenas” (Ayala; Ayala, 2006, p.41). Assim sendo, após a contextualização, pode-se apresentar uma definição para Cultura Popular, enquanto:

(...) criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura ‘erudita’, porém, mantendo sua identidade (XIDIEH *apud* AYALA; AYALA, 2006, p.41).

⁴ A Gnosiologia é parte da filosofia que se preocupa com problema de apreensão do conhecimento e como ele se dá no ser humano.

Assim, a produção da cultura popular não está desvinculada dos processos de contradição históricos, antagônicos e dinâmicos. Historicamente, a cultura popular parece refletir a determinação das lutas de classes populares. Desse modo, pode-se perguntar: quem são os produtores dessa cultura e quais são suas articulações, realizações e práticas? Importa ainda destacar os sentidos construídos por tais sujeitos, os quais não estão isolados, pelo contrário, estão construindo sua identidade em meio ao contexto social de valores, critérios e manifestações, que se dão em meio aos elementos materiais populares, excluídos e marginalizados (Ayala; Ayala, 2006).

A cultura popular criada às margens dos processos hegemônicos do capital, também pode ser legitimadora das estruturas de poder, à medida que é tomada pela ideologia dominante e, muitas vezes, é usada por esta para confirmação do *status quo* e negação das contradições, pois, mesmo funcionando como embate e subsídio para resistência, também pode ser cooptada enquanto uma forma de cooperação, alimentando as forma de dominação das classes dominantes, e, tudo isso, numa circularidade dinâmica. Todavia, em seus contornos, ela pode se transformar em uma forma de sobrevivência contida e circular em jogos, estratégias e táticas de sobrevivência. É justamente nesse sentido que se contextualiza a identificação de Certeau ao identificar que:

A distinção estabelecida por Michel de Certeau entre estratégias e táticas constitui um recurso precioso para se pensar esta tensão (e evitar a oscilação entre as abordagens que insistem no caráter dependente da cultura popular e aquelas que exaltam sua autonomia). As estratégias supõem a existência de lugares e instituições, produzem objetos, normas e modelos, acumulam e capitalizam. As táticas, desprovidas de lugar próprio e de domínio do tempo, são 'modos de fazer' ou, melhor dito, de 'fazer com' (CHARTIER, 1995, p.7).

As estratégias e táticas para uma produção popular, que serve como mecanismo de sobrevivência, não longe de serem conflituosas, às vezes apresentam-se de forma evidente, outras vezes de maneira opaca, e muitas outras vezes ainda de forma invisível. Tais

estratégias e táticas também têm se revelado enquanto fontes criativas e úteis, uma vez que, em seus interstícios, seus poderes de resistência se manifestam para além das capturas da cultura popular e para além dos contextos de reprodução da produção capitalista. A partir dessas percepções Duarte afirma que:

A reciprocidade existente dentro desses dois conceitos não anula suas peculiaridades, ao contrário, as evidenciam sem a necessidade de subestimá-las ou reduzi-las a um só ponto de vista. Interessante e perceber que diferenças existem, se cruzam e podem resultar em benefícios mútuos (DUARTE, 2008, p.9).

Desse modo, mais uma vez, Certeau (1998) é esclarecedor ao identificar que: “(...) a Cultura Popular não é um corpo considerado estranho, estraçalhado a fim de ser exposto, tratado e citado por um sistema que reproduz, com os objetos, a situação que impõe aos vivos” (1998, p.89). Ela, então, está em processo de inter-relação com as camadas de classes erudita/dominante, popular/subalterna, com fronteiras não perceptíveis. Em outras palavras:

(...) cultura de um lado é aquilo que ‘permanece’; do outro aquilo que se inventa. Há por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro lado, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua ‘cultura erudita’ (CERTEAU, 1998, p.239).

Apesar de a passagem afirmar que as ditas culturas opostas influenciam-se mútua e constantemente – o popular e o erudito constituem uma circularidade –, Chartier (1995) destaca que, ao compreendermos o conceito de cultura popular enquanto elemento de contradição histórica, corremos o risco de neutralizar as diferenças, por identificarmos, a

partir daí, uma equivalência de valores, inevitavelmente equivocada. Em outras palavras: “Adotar tal perspectiva significaria esquecer que tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais onde estão em jogo sua classificação, hierarquização, consagração” (Chartier, 1995, p.184), ou, ao contrário, sua desqualificação.

Neste sentido, a compreensão dos contextos das culturas populares deverá estar situada:

(...) neste espaço de enfrentamentos as relações que unem dois conjuntos de dispositivos: de um lado, os mecanismos da dominação simbólica, cujo objetivo é tornar aceitáveis, pelos próprios dominados, as representações e os modos de consumo que, precisamente, qualificam [ou antes desqualificam] sua cultura como inferior e ilegítima, e, de outro lado, as lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto (CHARTIER, 1995, p.184-5).

Com este entendimento, a dinâmica da cultura popular deve ser contextualizada em suas manifestações para que seja possível compreender seus diversos significados. Afinal, ela não se estabiliza num passado negado pela modernidade e socialmente marginal. Pelo contrário, constrói-se paralelamente ao moderno, dialogando com diversas temporalidades. Conforme acentua Garcia Canclini (2000), tal processo é centrípeto, isto é, o excluído se expressa de forma a evidenciar e apresentar seu pensamento, seu modo de vida, seu valor de identidade na sociedade que exclui, marginaliza e destrói as identidades formadas historicamente.

Segundo ele:

O popular é nessa história o excluído: aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado; os artesãos que não chegam a ser artistas, a individualizar-se, nem a participar do mercado de bens simbólicos ‘legítimos’; os espectadores dos meios massivos que ficam de fora das universidades e dos museus, ‘incapazes’ de ler e olhar a alta cultura porque desconhecem a história dos saberes e estilos (GARCIA CANCLINI, 2000, p.205).

Assim sendo, diante das características expostas acima, as manifestações culturais expressivas apresentam-se como forma de construção e reconstrução de identidade. Portanto, é *mister* salientar suas potencialidades enquanto manifestações culturais humanas elementares, pois é através delas que percebemos o mundo, transformando-o.

4. Considerações finais

A definição de identidade, que pode ser feita sob diversas perspectivas, necessita de parâmetros reflexivos fundamentais, para analisá-la não só como conceito formal pensado por diversas ciências da humanidade, mas também enquanto construção contextual e mediadora da cultura popular.

A identidade do ponto de vista sócio-antropológico é um amalgama de relações que passa pela análise reflexiva da contemporaneidade, que de alguma maneira representa uma crise de definições, ou seja, crises identitárias. Dizer o que “somos” é também dizer o que “fomos,” já que estamos situados diante da impossibilidade de compreender o que “seremos,” haja vista a instabilidade com que o tempo presente se mostra. Nesse sentido, a cultura popular pode ser compreendida como uma construção aberta e flexível, cujas interfaces estão situadas em contextos culturais particularizados e sujeitos à formas e elementos de diferenciação.

Com base nesse entendimento e diante de uma produção progressiva de um popular massivo – do popular capturado enquanto mercadoria –, as culturas populares, em seus movimentos de resistência, destacam-se enquanto metáforas, isto é, alternativas de resistência frente às dinâmicas mercadológicas.

5. Referências

AYALA, Marcos; AYALA, Maria I. N. (2006). **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática.

BAUMAN, Zygmunt (2003a). “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”.
In: HALL, Stuart; GAY, Paul du (Com). **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu editores, pp.40-68.

BAUMAN, Zygmunt (2003b). **Comunidade**. São Paulo: Jorge Zahar Editora.

BAUMAN, Zygmunt (2005). **Identidade**. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 2005.

BOSI, Ecléia (2007). **Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias**. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (19--). **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense.

CERTEAU, Michel (1998). **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, Roger (1995). “‘Cultura popular’: revisitando um conceito historiográfico”.
Estudos Históricos. Publicação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, vol. 8, n.16, pp.179-92.

DUARTE, Aninha (2008). “Circularidade cultural dos Objetos: descontextualizações e cruzamentos poéticos na Arte e Cultura”. **Anais. ANPUH/SP**. XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. 08 a 12 de setembro de 2008, São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, pp. 01-13.

GARCIA CANCLINI, Néstor (2000). *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp.

GEERTZ, Clifford (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

GIDDENS, Anthony (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.

HALL, Stuart (2000). *A Identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A Editora.

HALL, Stuart (2003). "Introducción: ¿quién necesita "identidad"?" In: HALL, Stuart; GAY, Paul du (Com). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores, pp.13-39.

HALL, Stuart. (2005). "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo". *Mundo geo!* Revista do departamento de Geografia da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/stuarthall.htm>>. Acesso em: 08 de mai. de 2008.

MARTINO, Luís M. Sá (2010). *Comunicação e identidade: quem você pensa que é?* São Paulo: Paulus.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira (2007). "Festas Populares". In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs.) *Noções básicas de Folkcomunicação*. Ponta Grossa (PR): UEPG, pp. 107-112.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira (2005). "A espetacularização das culturas populares ou produtos culturais folkmediáticos". *BOCC: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, Universidade da Beira Interior, Covilhã (Portugal). Disponível em: <<http://www.bocci.pt/pag/trigueiro-osvaldo-espetacularizacao-culturas-populares.pdf>>. Acesso em: 13 de abr. 2009.

VIANA, Moises dos Santos; MESQUITA FILHO, Odilon Pinto. (2012). “O jogo do discurso identitário: integridade, dificuldades, problemas e marginalização dos grupos de Terno de Reis em Itapetinga-Bahia”. *Políticas Culturais em Revista*. Periódico Eletrônico Semestral da Faculdade de Comunicação da UFBA, Salvador, n.1, pp.20-36. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/5752/4535>>. Acesso em: 20 de janeiro 2014.

VIANA, Moisés dos S. (2011). “Múltiplos aspectos da identidade na era da comunicação”. *Espaço Acadêmico*. Revista Eletrônica da Universidade Estadual de Maringá. Maringá. n.18, pp.176-79, Mar. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12110>>. Acesso em: 20 de janeiro 2014.

Entrevista ao Director de Fotografia, Acácio de Almeida¹

A importância da luz no cinema de João César Monteiro e Álvaro de Morais



Recebido em 28-04-2015
Aceito para publicação em 16-06-2015

Entrevistadora: Raquel Paulo Rato Alves²

A presente entrevista tem como tema central o director de fotografia, Acácio de Almeida, uma das figuras mais emblemáticas da história do cinema português com renome internacional, que trabalhou com grandes realizadores tais como: António Reis; Raúl Ruiz; João César Monteiro; Alain Tanner etc. O seu trabalho esteve na base do sucesso que muitos filmes obtiveram. É um director de fotografia que no meio de grandes criadores tem um enorme destaque na sua actividade de “artesão da luz”, pois tem particularidades que o

¹ Entrevista realizada em Lisboa - Portugal, em 2007.

² Raquel Alves, nasceu na Covilhã - Portugal em 1971. Licenciada em Cinema - Ramo de Realização e Animação Sócio-cultural, em 2007 termina um mestrado (DEA) na Universidade de Salamanca em Audiovisual e Publicidade. Em Dezembro de 2013 obtém o grau de doutora em *Cinema Audiovisual* pela Universidade de Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Especializada na direcção de fotografia, participa regularmente em colóquios e conferências nacionais e internacionais. Actualmente, é Investigadora integrada do IHC (Instituto de História Contemporânea) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com actividade de investigação no domínio da História Oral do cinema português. E-mail: raquelrato35@gmail.com

diferencia e que o torna único na invenção de meios e no acto criativo. Pode dizer-se que tem uma “marca” muito forte que o distingue e que o aproxima dos grandes mestres da direcção de fotografia mundial. Acácio de Almeida, iniciou muitos realizadores portugueses, vindo estes a terem um percurso de autor. Formando os seus primeiros olhares, que vieram a realizar um cinema de autor reconhecido pelo grande público. Entre eles, João César Monteiro, João Botelho, António da Cunha Telles. As experiências artísticas de Acácio de Almeida são únicas e de uma riqueza singular que, se tornou urgente pesquisar e teorizá-las para que um dia sejam transmitidas e conhecidas dentro do contexto cinematográfico nacional e internacional. A sua obra e a sua visão do Cinema como arte colectiva são fundamentais para se conhecer a evolução da linguagem cinematográfica e histórica do universo do Cinema português.

Acácio de Almeida, nasceu em São João da Pesqueira³ a 28 de Maio de 1938, num ambiente rural, rodeado de natureza. Sempre o fascinou a luz do fogo da lareira e as sombras que se formavam com essa luz. Era uma criança feliz. Aos 8 anos descobriu o cinema, através de um projeccionista que andava pelas aldeias, o chamado cinema ambulante. Para ele a luz, é a memória da sua infância, todo o seu trabalho é influenciado por ela. As imagens da sua infância, com as suas matizes, com as suas luzes marcaram-no na sua arte de iluminar.

Raquel Alves – *Para introduzirmos a conversa gostaria que me falasses sobre; se filmar em Portugal, na Dinamarca... quais as diferenças em relação à luz? A luz é diferente.*

Acácio de Almeida – É sem dúvida, cada país tem a sua particularidade, pois a luz tem a ver com a posição geográfica, é óbvio, mas também tem a ver com os níveis de poluição e a orientação em relação ao sol. Quanto mais para o Norte, o sol é mais inclinado e é mais suave, sendo mais difusa a luz, mais para o sul, no mediterrâneo, a luz é mais crua, mais forte com uma grande predominância de azuis, porque a proximidade do mar também tem

³ Trás-os-Montes é a denominação de uma região de Portugal, que, por diversas vezes constituiu uma província, com limites e atribuições, que foram variando ao longo da história. Foi também uma das regiões administrativas da proposta de regionalização rejeitada em Referendo em 1998. É uma das regiões de Portugal com maior número de emigrantes e uma das que mais sofrem com o despovoamento. O seu isolamento secular permitiu porém a sobrevivência de tradições culturais que marcam a identidade portuguesa. É, por isso e pela sua beleza natural, um objecto fetiche do cinema português.

interferência no azul, porque o azul é fundamentalmente a imensidão do espaço. Quando há nuvens a “tamisar”, ou algum tipo de poluição, ou neblina a luz torna-se bastante mais suave.

Raquel – *E isso também se reflecte dentro de um país e nas das cidades?*

Acácio – Sim, sem dúvida nas cidades. Com a presença dos grandes edifícios, quer pela sombra que fazem, quer por serem elementos de reflexão, como estás a fazer neste momento concreto, a fazer a reflexão da luz do sol e introduzi-la no interior.

Bom! O domínio da luz é sempre o trabalho sobre o qual o director de fotografia tem de trabalhar. Domínio, talvez seja uma expressão muito arrogante, domínio não, mas sim, controle da luz e sua harmonização.

O grande problema que se coloca quando se filma em exteriores, em Portugal, é a dureza da luz, sobretudo a determinadas horas do dia no Verão. O rosto fica violento, duro com sombras muito marcadas e é difícil dar alguma expressão de beleza a essa luz, a não ser que efectivamente esse “ar” carregado, sombrio, austero, seja desejado. Sobretudo o mais difícil de trabalhar, em exterior ainda se pode “tamisar” a luz utilizando projectores, mas quando temos a relação interior – exterior, aí é que se coloca verdadeiramente um grande problema, como equilibrar o interior com o exterior. Ou há fontes de luz muito intensas, ou então, a luz filtra-se pelas janelas... enfim há várias soluções, mas nenhuma delas é muito boa. A melhor solução é aquela que encontrei na Dinamarca, em que a determinada hora do dia, a luz interior – exterior é quase igual. Quando transitamos de um interior para um exterior e vice-versa, não há grandes problemas.

Raquel – *Isso que estás a referir é do filme “Quaresma” de José Álvaro de Moraes?*

Acácio – Sim do “Quaresma”, mas sobretudo nos países nórdicos há muito essa relação, sobretudo no Inverno, em que a luz do dia interior – exterior é quase igual, é mais fácil de trabalhar e não coloca tantos problemas. Uma das dificuldades que os directores de

fotografia têm é o sol. O sol demasiado forte pode causar alguns problemas. Mas os problemas são para se resolver e é aí que começa o nosso desafio. Como trabalhar a luz de maneira a servir os nossos objectivos, os objectivos do filme.

Raquel – *Pois, nos meus apontamentos, coloquei por oposição – À flor do Mar – filmado no Algarve e – Quaresma – na Beira Interior. Como estamos a falar de luz, no primeiro filme, o de João César Monteiro, a luz é muito forte.*

Acácio – Sim, luz muito forte, os brancos e os azuis.

Raquel – *Sim, sobretudo os reflexos da casa branca que aparece no filme.*

Acácio – Sim, sim! Eu não procurei “contrariar” a luz, procurei defender, ou tratá-la um pouco de como ela existia. É óbvio que era necessário dar alguma continuidade. Há luz nos interiores, daí, sobretudo no quarto do actor, quando ele se levanta de manhã e é visitado por Laura que lhe leva o pequeno-almoço há uma série de mudanças de luz.

Raquel – *Sim, e o grande quadro azul que se encontra na parede.*



Fotograma do filme *Á Flor do Mar* (1986)
de João César Monteiro

Acácio – E, há apenas um só único plano em que a atriz está contra o céu. É muito forte! Foi uma composição difícil de equilibrar dentro desses problemas que enunciei anteriormente. Na composição desse plano estava a atriz numa varanda, e por detrás dela um céu muito branco, e como havia uma luz extremamente forte eu procurei baixar através de um filtro neutro. Mesmo assim ao baixar com um filtro neutro, cortava toda a luz de fundo e também a luz envolvente, isto significava assim que tinha de por muita luz “à face”. Para por esta luz “à face”, também não tinha muito espaço para que iluminasse a atriz, a Laura Morante, e era incómodo para ela, porque, por vezes a luz é incómoda.

Recordo-me que ainda no tempo do cinema mudo, as películas, os filmes eram pouco sensíveis, as emulsões fotográficas eram pouco sensíveis e assim era necessária uma grande quantidade de luz. Esta prejudicava os actores, às vezes até causava queimaduras bastantes fortes, era preciso utilizar óculos, e com a maquilhagem começavam a transpirar. Hoje em dia isso já não acontece porque há uma grande diversidade de emulsões que melhoraram profundamente em relação à sensibilidade, em relação à latitude de exposição, ao cromatismo, em todas as vertentes que definem tecnicamente uma película. Hoje em dia elas estão melhoradas, suportam diferenças muito maiores.

Bom! Houve essa preocupação de dar a beleza da luz.

Raquel – *Assumi-la?*

Acácio – Assumi-la, de maneira que ela pudesse ser traduzida, porque podia queimar tudo, de tal maneira, que ela não teria expressão, portanto deixei que ela queimasse até à altura de ela ter expressão. O grande trabalho em exteriores foi esse. Houve uma altura também, na narrativa do filme que é uma noite na praia, um encontro. Neste plano fiz uma noite artificial, chamada a “Noite Americana”.

Raquel – *Pois, é aquela parte do filme, onde a actriz, de noite na praia vai ajudar o estrangeiro, levando uma pequena lanterna consigo. Fiquei intrigada com esta parte do filme e gostaria de saber se este plano foi filmado mesmo à noite?*

Acácio – Não, foi a “lusco-fusco”. Aqui colocava-se um grande problema, porque filmar à noite na praia, não tinha luz suficiente para iluminar a praia, nem equipa, nem tempo. Então, sugeri ao realizador que fizéssemos ao “lusco-fusco”, quer dizer, no limite em que a luz do dia ainda ilumina a paisagem. Isto é o mais difícil de iluminar. É evidente que é uma luz quase uniforme, homogénea, que não te grandes matizes. A única fonte de luz é a lanterna e para ter visibilidade uma lanterna com a luz do dia, quando ela é muito forte, a lanterna não tem expressão, porque a luz do dia é de tal maneira forte que absorve toda a luz que qualquer lanterna consegue dar. Com esse limite de luz do dia tornava também visível a lanterna e que contribuía para desenhar, definir uma situação de noite. Já não me recordo bem, mas sei que foi essa solução que encontrei na altura e que foi aceite pelo João César. Não ficou mal, apesar de ser um pouco insólito, pois é uma noite um bocadinho... não me recordo bem.

Raquel – *Penso que o plano resultou muito bem, ficou muito bonito.*

Acácio – Houve algumas vezes que recorri a isso a esse método. O difícil é que quando se cria um estilo de luz, “noite americana”, passar para a outra noite, a noite fabricada, com luz artificial.

Raquel – *Não sei se estou em erro, mas naquele plano de noite de luar onde se encontra Laura Morante e Manuela de Freitas, há um plano fixo muito extenso e que no final a câmara faz um travelling muito suave para a frente. Neste plano a luz foi composta, não era natural?*



Fotograma do filme *Á Flor do Mar* (1986)
de João César Monteiro

Acácio – Sim, sim. Há dias andava a passear pelo Algarve nessa zona, encontrei-me por acaso nesse forte onde foi filmada essa cena, não estava do lado de dentro, mas no exterior e lembrei-me dessa cena. Uma longa conversa entre a Laura Morante e Manuela de Freitas. Há os miúdos que vêm ou que brincam e de fundo temos a casa, as paredes da casa que são brancas e o grande problema numa noite são sempre os brancos, porque recebem e reflectem um nível de luz muito mais elevada do que qualquer outra matéria. Portanto, recordo-me que tinha uma luz baixa, esta luz foi criada para simular a luz do luar. Não se é nesta ou noutra sequência um jogo de sombras que...

Raquel – *É nessa sequência, porque há árvores e as sombras são reflectidas na parede da casa.*

Acácio – Sim, além desta situação de sombras projectadas no branco quis que acontecesse mais vezes. Há mais uma noite, onde as crianças andam à procura dos morcegos, e outra situação quando vem alguém à procura do foragido... Enfim procurei que houvesse essa componente de “brincar” com as sombras do luar. Isto, quem assistiu às grandes noites de

luar é sensível a essas pequenas oscilações, sobretudo em ambientes brancos. Assim cria-se uma espécie de magia e de mistério.

Recordo-me, que João César me disse uma vez: “*achas que estás seguro dessas sombras, que no final vai resultar bem?*”, porque por vezes temos uma visão parcelar em relação ao filme, no momento, e a determinada altura temos dúvida ou coloca-se se o caminho que estamos a seguir está correcto, se vai resultar na medida em que nós desejamos. Por vezes ou se é redundante ou se é excessivo e essa questão põem-se permanentemente a vários níveis. Saber se o que estamos a fazer está correcto, se reforça de alguma forma o valor da narrativa, o resultado e o interesse da narrativa. Estamos a trabalhar num filme em descontinuidade narrativa, portanto não temos a noção do todo, temos um sentimento, não tanto a noção. Eu, na altura, recordo-me que disse ao João que sim, mas enquanto a rodagem decorria, passou por lá, pelo *décor* o João Botelho e pusemos-lhos a pergunta do que é que ele achava, dizendo ele que estava bem! E isso tranquilizou-nos, pois uma vez que o João César colocou a pergunta, eu fiquei ainda mais inquieto.

O trabalho de cinema, se é uma participação colectiva, pois considero o meu trabalho uma participação técnica e artística, mas que visa fundamentalmente aproximar-me do realizador e quando surgem dúvidas, nós não sabemos muito bem se, estamos sincronizados ou não. Temos de estar em constante vigília e em constante atenção para sabermos se estamos no bom caminho, e este conceito é muito vago e abstracto, é mais a interrogação do que estará certo, do que nos mantém vigilantes e que nos desperta para a razão de ser de cada momento. Em cada momento temos que encontrar a razão de ser, se estamos a simpatizar com ela ou não, quando digo isto estou a referir se o realizador “simpatiza” com ela (luz). Se sinto que estou em conflito com ela não estou bem, alguma coisa não está correcta.

Raquel – *Tens que estar em harmonia.*

Acácio – Tenho que estar harmonizado com aquilo que estou a fazer, mesmo se de tempos a tempos faça alguma correcção, desvio rolos, mas tenho de sentir o que estou a fazer.

Raquel – *Surgiu-me esta questão: ao trabalhares com o João César, “À flor do Mar”, ele não impunha, não te impunha, ou dava-te uma ideia em geral do que queria?*

Acácio – Não, o João César Monteiro dava-me uma ideia geral do filme, ele não era uma pessoa de grandes falas, pelo contrário era uma pessoa que falava pouco, não falava com ninguém. Mesmo com os actores só dava uma ou duas informações. Só a partir do momento em que a cena se começava a rodar é que ele dava informação, e era quando dava. Muitas vezes não dizia nada e queria que fosse o próprio actor a encontrar, e eu muitas vezes também, enfim, olhava para o João e a para a cena e víamos como resultou. Há uma cumplicidade, eu tinha de sentir que as “notas musicais” estavam de acordo com a batuta de João César, que ele no fundo era o grande orquestrador, ele era um grande maestro. Isto tudo se passa em silêncio, não é objecto de grandes discussões, ou de grandes teses, ou grandes teorias, é no registo da cumplicidade e do entendimento silencioso tácito que pode existir ou não existir. Porque a pressa, ou a urgência com que se filma, não há espaço nem tempo para estarmos com grandes considerações de como vai ser. Há sempre uma urgência quando se coloca uma câmara. O tempo começa a contar e é a luz que valida, é o plano de trabalho que temos de respeitar, porque há x de planos que temos de filmar naquele dia, são os actores que têm de estar disponíveis, é o tempo que pode mudar, está próximo de chover, ou o sol vai encobrir por causa daquela nuvem e temos que fazer rápido, porque temos de fazer *raccord*. Há toda uma série de fenómenos, ou de coisas que acontecem e que por vezes nos vêm ajudar, outras nos contrariam. Temos de seguir em frente.

Raquel – *Em relação a isso, ao *raccord*, trabalhar com luz natural torna-se complicado!*

Acácio – Muito complicado!

Raquel – *Porque a cena tem que ter sequência.*

Acácio – É! Mas o *raccord* não é o que é igual, o *raccord* é o sentimento. Eu defendo que haja uma ideia de continuidade. Por exemplo quando está o sol, e se queremos continuar o

mesmo plano e não estiver mais o sol, tem que estar a noção de sol, porque pode a seguir ser recriado com um projector, mas temos que reduzir o espaço e vamos recriar a sensação de sol.

Raquel – *Muito interessante.*

Acácio – Porque muitas vezes o sol desaparece e não há mais nada a fazer, não volta! Começamos muitas vezes a filmar com a luz do sol, isso aconteceu-me particularmente num filme em França com um realizador extremamente difícil de lidar, não porque ele fosse mau, pelo contrário era um grande realizador, mas que tinha dificuldade em arrancar, num *plateau*, não dominava o *plateau* e cada vez que se punha a questão de onde colocar a câmara e como filmar, ele entrava em crise e ficava profundamente abalado, fazendo tudo para retardar a filmagem. Esperava que a luz estivesse pronta, que os actores estivessem preparados, tudo sem saber o que se ia filmar. Ora bem! Eu entendi perfeitamente essa angústia e atendia, esperava silenciosamente que alguma coisa acontecesse. Lembro-me que num dia muito angustiado, porque era necessário filmar, cumprir os tais planos de trabalho, em que os actores estavam já no *plateau*, ele dizia: “*toda a gente está aqui! estão os actores, Acácio estás à espera que eu te diga! Eu não sei! eu não sei!*”. Nesse não saber, está angústia que é o acto de filmar. Filmar é uma angústia muito grande sobretudo quando não se filma de qualquer maneira, portanto, quando se procura que haja algum sentido de criatividade e quando há uma linha de história a desenvolver. Nesse caso, nesse filme, o realizador dizia, é aqui que filmamos e então era desnecessário perguntar quais eram os ângulos e os eixos porque ele era incapaz de me dizer, e eu senti isso. Não queria forçar. Eu procuro com o realizador ser discreto e ser uma ajuda para ultrapassar as suas dificuldades. E era assim, por vezes começávamos de manhã e só filmávamos no final da tarde. Este realizador merece muita estima, ele que tinha um particular carinho pelos actores.

Quando eu queria saber se a cena estava bem, ao final de cada *take*, olhava o realizador, que estava normalmente ao meu lado e via-o muitas vezes emocionado, com uma lágrima no olho, e aí sabia que estava tudo bem, que o *take* correu bem.

É esse tipo de relação muito íntima, particular e por vezes conflituosa nem sempre pacífica que se mantém, mas que é gratificante pela riqueza de tudo o que acontece, mas ao mesmo tempo difícil de seguir e acompanhar, sobretudo se levamos connosco o nosso egoísmo fazendo prevalecer só o nosso ponto de vista. É um trabalho de aproximação, de busca de descoberta a todos os níveis.

Raquel – *Em relação ao filme “Quaresma” de Álvaro de Moraes, os ambientes são diferentes, a Beira, a montanha, o verde, o vento... Neste filme achei muito interessante, aquelas súbitas portadas que se abrem pelo vento, onde a luz entra iluminando um objecto, ou uma personagem.*

Acácio – Este é um filme de memórias transfiguradas, porque são memórias que nos ficam de infância, são recordações. Pela forma como foram vividas na infância ficam com uma dimensão desproporcionada. Para mim senti da parte do José Álvaro que toda a história do filme não tem grandes “histórias” ou acontecimentos, ela é alimentada de pequenos nada.

Raquel – *Sim, porque para mim no filme “À flor do Mar” a câmara é mais contemplativa e mais distante. E no “Quaresma”, é uma câmara mais “clássica” indo muito aos pormenores.*

Acácio – Sim! A câmara é muito rica, com muito movimento e com mais pormenores.

Raquel – *No filme de João César Monteiro os planos praticamente são sempre fixos e planos largos.*

Acácio – Bom! Isso é uma característica de João César Monteiro, pois ele gostava sempre de quadros muito largos. Dificilmente dava um grande plano.

Raquel – *No filme existe somente dois ou três grandes planos do rosto de Laura.*

Acácio – Ele tem uma linguagem muito própria, assim como alguns realizadores desta época.

Raquel – *Referes-te a algum realizador estrangeiro?*

Acácio – Não. O cinema português é sobretudo um cinema, como os realizadores da velha geração, onde eu me incluo, um cinema mais contemplativo, com mais rigor e energia interior. O grande plano é mais a facilidade, e tentar, que num plano largo, se faça passar toda a carga, todo o dramatismo, toda a densidade dramática... é difícil!

Raquel – *Mas a extensão do plano também vai ajudar isso, porque como é um plano fixo e muito extenso o espectador tem tempo de ver e ler todo o quadro?*

Acácio – Sim, o espectador vai contemplando, vai lendo e vai entrando nessa atmosfera ao ponto de muitas vezes existir o cansaço, até que dizemos – Já devia cortar – E é nessa altura que começa o tal travelling no plano da noite de luar com Laura Morante e Manuela de Freitas. E assim recupera e recomeça novamente. Toda a dimensão que aparentemente se tinha esgotado recomeça novamente e inicia-se outro tempo do plano.

Raquel – *O início do filme de César Monteiro, o barco, a música do Bach, aquela entrada nobre.*

Acácio – O João César tinha uma cultura musical muito apurada, ele instintivamente sabia realizar, sobretudo imprimir o ritmo necessário e tinha já em conta a música que iria colocar. Ele filmava muito com esse sentido musical.

Raquel – *Nesse plano inicial do filme, da entrada da casa, um travelling para a frente com panorâmica descendente, estes movimentos foste tu ou o realizador que te pediu para os conceberes?*



Fotogramas do filme *Á Flor do Mar* (1986) de João César Monteiro

Acácio – Já não me recordo bem, mas foi feito com uma pequena grua, que de início está à altura de um primeiro andar e depois desce. Não te posso dizer se foi ideia minha ou de João César, mas o que está no filme são conceitos do realizador.

Raquel – *Nos dois filmes há um ponto em comum, uma casa. A da Beira, no filme “Quaresma” é de ambiente rural e burguesa e a do Algarve, no filme “Á flor do Mar” é uma casa simples mas também burguesa. No filme “Á flor do Mar”, é interessante o contraste da portada “quase” nobre e quando se abrem as portas, a câmara entra, e vê-se uma casa muito simples.*

Acácio – Sim, muito tradicional.

Raquel – *Através dos sons, descobre-se que é uma casa simples, mas viva! As galinhas, os chocalhos das ovelhas, uma voz que canta alegremente uma cantiga italiana.*

Acácio – Sim, e quando se entra na cozinha, um plano de um peixe que está a ser preparado para o jantar. Um gato chamado Silvestre...

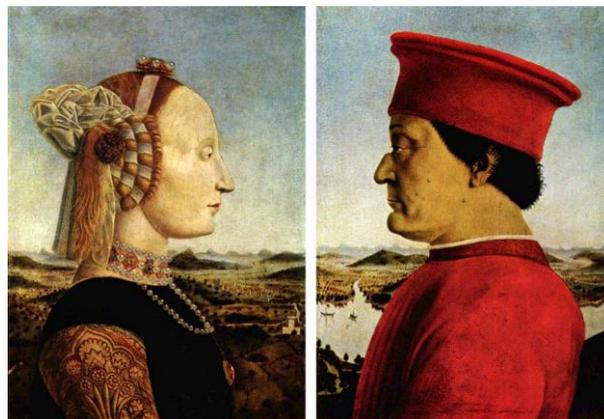
Raquel – No “Quaresma”, também há uma casa rural, mas este filme considero-o mais narrativo.

Acácio – Sim, é mais narrativo, porque o filme de João César é mais contemplativo. O “Quaresma” é narrativo na medida que conta muitas situações. Estados de alma, relacionamentos familiares, o que dá muita acção. No João César há essa acção, mas ela é particularmente secundária. A acção não é o mais importante do filme, são mais as relações das pessoas, os seus sentimentos, as emoções.

Raquel – Encontrei muitos pormenores interessantes nos dois filmes em relação à cor empregada. Por exemplo, no João César Monteiro as cores predominantes são; o vermelho e o azul. Quando aparecem duas personagens, uma delas veste uma roupa azul e a outra vermelha. Quanto aos enquadramentos, estes são quase sempre simétricos, como por exemplo; aquele jantar inicial, que aparece a Manuela de Freitas com uma pequena lanterna, ao som da voz de Maria Callas na escuridão do corredor, e onde a câmara faz uma pequena panorâmica e centra-se nas personagens que estão sentadas à mesa para jantar. Um autêntico quadro pictórico. Sei que houve uma “inspiração” para os enquadramentos e cores do filme do pintor Piero della Francesca, não foi?



Fotograma do filme *Á Flor do Mar* (1986)
de João César Monteiro



Pintura de Piero Della Francesca

Acácio – Sim! Sim, o João César Monteiro seguia, quer na linguagem da música, quer na linguagem da pintura “seguia” alguns autores e chamava-nos a atenção que gostava desses ambientes, de uma certa predominância de cores. Mostrou-nos inclusive algumas pinturas.

O João César tinha o culto dos livros e há uma cena “À flor do Mar” onde isso é evidente. Quando aparecem os bandidos e atiram os livros todos para o chão! Depois da rodagem, os miúdos andavam por cima deles, e ele ficou escandalizado, dizendo: “não, não se pode fazer isso”, deu-lhes uma grande descompostura...

Raquel – *Ainda falando na pintura, até a própria actriz principal tem um penteado e perfil semelhante e está sempre vestida ou de vermelho ou de azul com nas pinturas. Há um enquadramento muito bonito, em que ela está de perfil e a sombra dela é projectada na tela azul dependurada na parede do atelier.*

Acácio – Sim, a própria silhueta dela é muito bonita e semelhante à mulher da pintura.

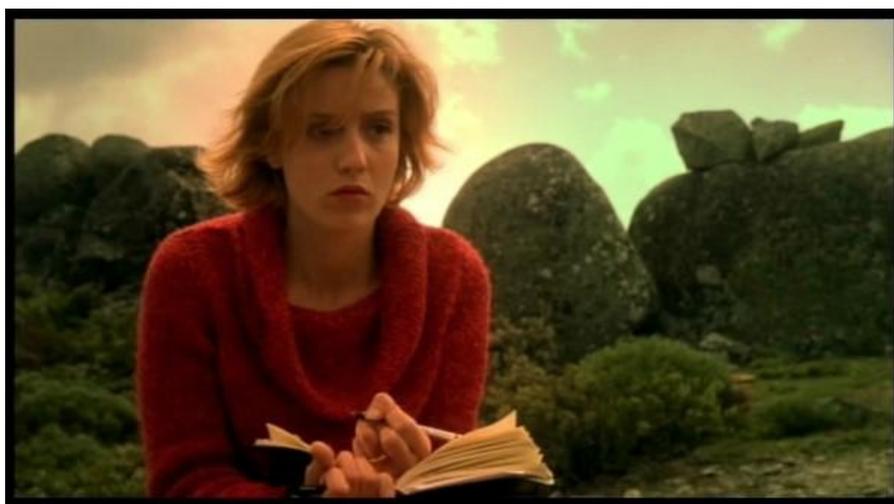
Raquel – *Um outro plano que eu fiquei impressionada, é aquele em que ela se olha num espelho, este espelho tem uma moldura como se fosse um quadro e a imagem dela (o rosto) aproxima-se através de um movimento, até ficar a luz a branco. Como fez isso?*

Acácio – A moldura mantém-se?

Raquel – *Sim mantém-se.*

Acácio – Então é ela que está sobre um travelling, é ela que avança.

Raquel – *Em relação ao “Quaresma” para mim a câmara é muito descritiva, indo a todos os pormenores. A actriz principal, Beatriz Batarda também se veste quase sempre de vermelho, contrastando com a montanha verde!*



Fotograma do filme *Quaresma* (2003)
de José Álvaro de Morais

Acácio – Ela é o único “fogo” que há no filme, um vulcão, vida, e que dá sentido e energia. A energia existe através dela. Ela representa o sopro de ar, o vento... As outras personagens são “estáticas”. Ela desencadeia sentimentos muito fortes.

Raquel – *Aquela cena em que ela está no Porão, na Dinamarca, é um plano muito emocionante. O enquadramento tem uma profundidade de campo enorme.*

Acácio – Essa foi uma das situações de grande risco para a actriz, porque o mar estava tremendo. Corremos o risco de sermos levados pelo mar. Estava só eu, o assistente e José Álvaro. Agarrávamo-nos uns aos outros para não sermos levados pelo mar. A Beatriz estava tão desconfortável, tão dorida da situação, que de facto não é só representação, é uma vivência da personagem muito forte! Ainda hoje sinto uma emoção quando me lembro desses momentos, ela foi extraordinária. Foi ela que nos transportou àquele estado e as

imagens são muito belas por isso mesmo, não é só pela natureza! Tudo o que está à volta ela faz sobressair. Foi um momento mágico de particular descoberta e coincidência.



Fotograma do filme *Quaresma* (2003) de José Álvaro de Morais

Raquel – *Há um plano da casa da serra, (Serra da Estrela) um contra-picado que me fez lembrar um plano do Hitchcock (da casa) do filme do Psico. É como se fosse uma casa “fantasma”!*

Acácio – A casa na serra assemelha-se um bocado, sim. Não houve esse intuito, para mim é uma pura coincidência, mas feliz coincidência porque aquela casa tem já uma alegoria, com uma conotação cinematográfica. Aquela forma transporta-nos para outros filmes. Não foi esse o objectivo de José Álvaro, ele encontrou esta casa na montanha, mas havia também algum mistério nessa casa, coisas que se entrecruzavam. Portanto, a ideia da casa “Hitchcockiana” é um elogio que nos fazes.

Raquel – *Outro dos planos e que acho muito interessante, é quando ele e ela estão à noite na varanda da casa da serra e de repente rebenta um fogo de artifício iluminando os rostos deles, de variadíssimas cores! Como foi realizado isso. É claro que não era verdadeiro?*



Fotogramas do filme *Quaresma* (2003) de José Álvaro de Moraes

Acácio – Não era verdadeiro, eram verylights que são utilizados pelo exército e que convenientemente orientados por duas ou três pessoas em baixo, com movimento e um determinado ritmo, faziam passar os verylights.

Raquel – *Mas tinham várias cores?*

Acácio – Os verylights eram de várias cores, nós é que os misturávamos, verde com amarelo... E foi a forma de dar uma sensação de fogo de artifício sem o ter porque era muito dispendioso. O que conta é o efeito dramático que acarreta numa altura em que há uma tentativa de aproximação, de certa maneira falhada ou não compreendida.

Raquel – *Neste filme existe duas casas, a da montanha e depois a da planície da Dinamarca. Os planos da montanha são mais densos, os da Dinamarca, mais abertos, com as casas todas regulares, geométricas.*

Acácio – É o corte de paisagem geográfica de paisagens diferenciadas.

Raquel – *Eu vejo o filme de outra forma, porque eu sou desta região e conheço bem os lugares e os espaços, e por vezes não coincidem. Quando a actriz sobe as escadas nas ruínas da casa da Covilhã e chega a Monsanto.*

Acácio – Sem dúvida, para quem conhece há um erro geográfico, um erro narrativo ou de continuidade de espaço. Mas não interessa, porque o cinema é feito de eclipses.

Há um plano muito bonito quando a Beatriz, está junto dessa casa “Hitchcockiana”, ela está sentada num grande penedo a escrever o seu diário.

Foi um filme que tive um grande prazer em trabalhar. Ainda hoje me recordo com satisfação e como um momento em estado de graça.

Curiosamente quando tive este encontro ocasional (à dias passeava pelo local onde foi feito a rodagem) com o *décor* do filme de João César dei comigo a reflectir do que há de diferente entre aquilo que eu estou a ver, a casa que está aqui na minha frente e a casa que está no filme, está última, é mágica! Tem uma magia que lhe foi transferida, transportada através das situações criadas. A história, a vivência que os actores tiveram nessa mesma casa, portanto há um contexto de magia. Quando nós olhamos para ela assim, não conta nada, é uma parede normal, uma casa que não conta nada, despida. Ocorreu-me que é efectivamente, que o acto de realizar é uma forma de criação e ao recriar essa criação nós estamos a habitar e provocar uma vivência que apesar de ser encenada, não deixa de ser mais verdadeira. Tanto assim, que no final, o filme, é uma verdade e uma realidade que está ali mesmo. Foi ficcionada, ela é verdadeira.

Lembrei-me do filme “CasaBlanca”. Quem esteve em Casa Blanca não vê os *décors* que existiam no filme. O filme “CasaBlanca”, são os *décors* os actores e a história. Quando estive em CasaBlanca, procurei tentar encontrar alguma coisa, mas não há nada, tudo é fruto da imaginação de uma recriação e de uma invenção. Mesmo se a base do *décor* é a mesma, ela foi transfigurada, com o simples facto, de se encontrar um grupo de pessoas que procuram contar uma história.

Raquel – *É como acontece quando voltamos a um lugar da nossa infância, esse lugar já não é o mesmo porque os sentimentos mudaram!*

Em relação ao filme de João César gostei imenso do plano final. Quando elas estão na varanda da casa e se despedem do estrangeiro que segue no barco e as luzes da casa se vão apagando uma a uma. Esta cena também foi filmada em “lusco-fusco”?

Acácio – Sim, também. Aqui há uma pequena auréola de luz de dia, muito ínfima, e quando termina o dia, já desapareceu. Mas houve uma pequena luz no céu que permitiu desenhar a silhueta da casa. Quando há o escuro total é mais difícil e sente-se o artificial da luz a recortar, e eu procurei deixar sempre uma pequena reverberação da luz natural para desenhar os contornos, sobretudo à noite.

Raquel – *No filme “À flor do Mar”, como já falámos, está cheio de pormenores; as cores, o azul dos azulejos, o azul do mar, o azul dos olhos do gato, no “Quaresma” também há pormenores.*

Acácio – Mas não tanto.

Raquel – *Sim, o filme “À flor do Mar”, por exemplo não há figurantes, ao contrário de “Quaresma”, onde há muitas personagens, muitos figurantes...*

Acácio – Sendo os dois filmes Herméticos, o “À flor do Mar” está resumido às pessoas como de uma forma simbólica, pouca gente, mas com uma carga muito grande. O filme de José Álvaro é semelhante em certo sentido, mas com mais personagens tendo outra dinâmica.

Raquel – *Falaste da relação que tiveste com João César Monteiro e com o José Álvaro de Morais, como foi?*

Acácio – A minha relação com José Álvaro era muito cerimoniosa porque tinha apenas trabalhado uma única vez com ele, um dia que teve uma dificuldade no filme que estava a realizar – “O Bobo” – onde o operador de câmara estava doente e chamou-me. Foi assim o primeiro contacto que tive com ele. Do meu lado havia um desejo secreto de trabalhar com ele e senti o mesmo dele. Então surgiu esse momento e posso dizer o que ele me confessou: *“andei tantos anos, a desperdiçar tempo para este encontro...”*. Para mim foi um encontro muito feliz. Mas a morte dele foi de uma forma tão rápida, onde ficamos suspensos sem saber na realidade o que é que aconteceu. Com o José Álvaro, foi como se o conhecesse há muitos anos porque gostava do que ele fazia e desejava um dia poder trabalhar com ele. Aproveitei trabalhar com ele e julgo que a realização do filme decorreu muito bem. A relação com ele era muito simples, mas profunda. Com ele pouco falávamos, olhávamos um para o outro e era essa a nossa comunicação.

Eu conhecia mal a história do filme, porque sofreu várias transformações ao longo da realização, e o simples facto de ele ter de reescrever para um *décor* diferente que surgiu à última hora, fez com que eu só me apercebesse de muitas situações quase no momento em que ia filmar. Para mim, essa situação não é muito prejudicial, porque estou muito habituado a trabalhar sobre a improvisação do momento. Poderia dizer que é mesmo aquilo que eu prefiro. Não tive dificuldade em me adaptar rapidamente às várias transformações que o filme ia sofrendo.

Raquel – *Gostas-te de trabalhar com dele?*

Acácio – Sim, adorei!

Raquel – *Conhecias a obra dele, os seus filmes?*

Acácio – Conhecia-os todos. Lamento pelo meu lado que ele nos tenha deixado tão depressa. Eu lamento duplamente porque achei que eu poderia ter feito mais coisas com

ele, da mesma maneira aconteceu em relação ao João César. As pessoas que por vezes amamos são aquelas que partem mais cedo.

Raquel – *Recordo-me de um plano de “À flor do Mar”, esse plano aplicaste um filtro para que a luz ficasse difusa. Quando se vê uma estrada em que estão a passar carros e uma mulher forte aparece na beira da estrada. Quando Laura regressa a casa para ir buscar coisas para ajudar o naufrago.*

Acácio – Sim, esse plano é ao fim da tarde onde utilizei um filtro degradé com cor ou neutro. De todas as formas o João César não era muito dessas coisas, das filtragens. Nesse plano procurava retratar um tempo, a evolução do tempo o entardecer.

Raquel – *No “Quaresma” não sei se utilizaste filtros. Por exemplo naqueles planos da serra, das montanhas, o aparecimento das sombras. O céu muito azul.*



Fotograma do filme *Quaresma* (2003) de José Álvaro de Morais

Acácio – Eu de uma forma geral não gosto de utilizar a filtragem. Quando é exterior procuro a luz do dia para não levar filtro nenhum. O que por vezes posso por sobre a câmara é um filtro polarizador que ajuda a retirar reflexos que a superfície possa ter e dessa forma saturar mais as cores. E em relação ao céu torna o azul ligeiramente mais escuro e recorta as nuvens. É um filtro que eu utilizo com alguma frequência. O resto, são os *degradés* neutros que não põem coloração nenhuma, é só para evitar que o céu... por vezes temos alguma dificuldade em; se temos o céu em profundidade entre a intensidade da luz do céu e a luz que está sobre a personagem, o que acontece muitas vezes é que o céu pode queimar. Ao utilizarmos um filtro neutro estamos a tentar um factor de corte ao nível da luz do céu.

No “Silvestre” de João César, permitia-me utilizar alguns filtros que hoje já não utilizaria, mas como era um filme onde era necessário ousar e na ausência de outros meios foi necessário recorrer a alguns sistemas e não ter medo, porque há algum exagero, mas que de outra forma não daria esses resultados. Esse lado excessivo é que lhe confere alguma credibilidade. No fundo, é estar a dizer às pessoas, ao espectador, – isto é tudo falso – mas é aqui “que nós vamos e vocês vão connosco”.

Nos outros filmes de João César houve alguma parcimónia quer dos movimentos de câmara, quer de filtragem. Não era uma coisa que ela amava particularmente. Ele gostava das coisas muito simples. Quanto ao José Álvaro, também era assim.

Raquel – *O José Álvaro também te dava liberdade?*

Acácio – Sim, tanto um como o outro. É curioso, porque quando encontrei o *décor* (no meu passeio há dias no Algarve) estive mais de uma hora a pensar e procurei situar-me no tempo, em que momento da minha vida tinha acontecido esse filme e como é que eu estava do ponto de vista psicológico. Porque considero que foi um momento de grande liberdade para mim, comprometi-me em fazer coisas em cumplicidade com o João César e não tive medo.

Raquel – *No fundo, tens tido o privilégio de trabalhar com grandes cineastas e eles têm tido o privilégio de trabalhar contigo.*

Acácio – Por mim, acho que, nalgum momento pode-se fazer esse juízo de valor, mas acho que fui eu que tive mais o privilégio, mesmo tendo consciência de ter trazido alguma coisa para alguns filmes. Foram contribuições que podem ter sido importantes para o filme. Para mim foi a disponibilidade que eu senti em cada momento, e esta disponibilidade permanente para o trabalho que estava a fazer é que me fez esquecer o tempo. Esqueci que já decorreram quase 40 anos sobre a minha carreira e tenho a sensação que só agora estou a começar. Não estou a fazer demagogia, é aquilo que sinto no mais profundo de mim.

Começo a dar outros passos, quando somos pequenos hesitamos muito, agora tenho a sensação que hesito menos nos passos que dou, embora a hesitação exista em permanência.

Raquel – *Tens mais segurança?*

Acácio – Há mais segurança, mas não é total, é uma segurança com reserva, porque nunca temos a certeza de que o que estamos a fazer está correcto, nunca! Pelo menos eu não tenho. Tenho um certo sentimento, há! - deve ser por aqui, ou isto deve ficar bem -, porque tinha e tenho como barómetro de aferição, isto é, tenho de ter um sentimento de gozo e prazer naquilo que estou a fazer. Bom! Isto deve estar certo, deve ter alguma coisa de importante!

Raquel – *No fundo, para ti, parece-me que não é tão importante, a história do filme, mas a relação com o cinema?*

Acácio – É a relação que cada um trás. É obvio que num projecto empolgante, julgo que é mais susceptível de amealhar e de envolver uma quantidade maior de participações activas e criativas e de energia. Num projecto mais modesto, pode à partida parecer modesto, mas compete a nós, e quando digo a nós, são as pessoas que interferem no processo de criação de elevarem essa fasquia.

Raquel – *Quando falas num projecto modesto, referes-te a quê?*

Acácio – Modesto, porque o meu trabalho sozinho não existe, não tem relevo. Só tem relevo porque está integrado num trabalho colectivo. O meu trabalho não é tudo, é uma parte e o que é tudo é o filme. Quando as diferentes partes se diluem nesse todo, o objectivo é conseguido. Quando não se diluem e o trabalho sai valorizado só num único sentido o trabalho é diminuído. O que deve ressaltar no final é o filme. É óbvio se o filme for bem, ele vai ressaltar, e nele; os actores, a decoração, a fotografia, a realização etc... Se só alguma coisa ressalta é sinal de que alguma coisa correu mal. É essa fusão, essa capacidade de se misturar num trabalho que provoca o interesse do trabalho colectivo. Se não houver essa vontade de se diluir e de se fundir, é outro trabalho...

Raquel – *Quando o filme está concluído é habitual veres a sua exibição?*

Acácio – Não. Não vou às estreias. Trabalho no filme até ao dia da estreia, para mim não é muito importante e depois deixo que outros sigam a vida do filme. Para mim é importante saber que o filme faça boa carreira, mas não é o que eu espero mais, o dia da estreia. Há por vezes filmes que eu nunca vi, a não ser enquanto os fazia, nunca os vi em cinema.

Raquel – *Na montagem dos filmes, tens alguma participação, alguma vez te chamam?*

Acácio – Algumas vezes me chamaram e me pediram opinião. Umás vezes ouviram a minha opinião, outras vezes não. Mas de uma forma geral é ouvida, não porque seja montador, mas pelo facto de ter feito tantos filmes e ter um sentido do ritmo, ter um sentido do que está a mais. Mas sou estou ligado ao filme emocionalmente durante a rodagem. Quando me afastar tenho um sentido de análise e de crítica, talvez maior, quando me chamam para ir ver o filme. Isso acontece com alguma frequência porque a seguir tenho de fazer os acabamentos finais. Procuro não ter mais intervenção daquela que me é pedida.

Raquel – *Penso que em determinados filmes em que tu trabalhaste e que eu acho mais “modestos”, deste-lhes um grande contributo.*

Acácio – Talvez! Mas só porque estivemos lá todos, estivemos com humildade, estivemos com disponibilidade e generosidade e cada um de nós ver o que podia dar mais de si. Essencialmente foi isso. É a visão que eu tenho do cinema, talvez uma visão, hoje em dia, pouco correcta, porque não sei, talvez desajustada no tempo.

Raquel – *Mas, é a questão da ligação da equipa?*

Acácio – Não, a ligação acho-a importante. Vejo o cinema como arte colectiva. Agora os filmes passam a ser mais fabricados em pós-produção e a ligação que existe entre as várias equipas é meramente técnica, tecnicista e mais nada. Tudo é reiventado e trabalhado na pós-produção.

Não tenho muito desses trabalhos, tenho apenas um único filme, onde houve uma percentagem desse trabalho de pós-produção, mas em geral o filme constrói-se durante a rodagem. É todo realizado nessas seis ou sete semanas de trabalho.

Raquel – *Quero agradecer a tua disponibilidade para esta conversa.*

Acácio – De nada! Quando quiseres...

Diário de bicicleta ou observador observado¹

Recebido em 12-12-2014
Aceito para publicação em 09-05-2015

228

Camila Balsa²

No trabalho de campo, podemos nos deparar com muitas sutilezas, inclusive com a observação de um observador que, neste caso, é um trabalhador olhando atentamente para a entrada de uma instituição caritativa. Neste ensaio, proponho a continuidade deste exercício: imagine-se o leitor sozinho³, fazendo parte de uma sequência de observações que correm o risco de serem infinitas... Quantos observadores estão sendo observados agora?

¹ O título alternativo é uma alusão à STOCKING, Jr., George W. (Org.) (1983). *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*. Madison e Londres, The University of Wisconsin Press.

² Discente no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Direito. Paraná, Brasil. Email: camila.balsa@gmail.com

³ As três primeiras palavras deste excerto foram imortalizadas por Malinowski em “Argonautas do Pacífico Ocidental”. (MALINOWSKI, B. (1998 [1922]). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, p.20).



Foto produzida pela autora, discente no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFPR, em trabalho de campo na sede do Serviço Franciscano de Solidariedade (SEFRAS), na Grande São Paulo. Câmera digital – Smartphone Samsung Galaxy TrendLite GT-S7392L.