

**I Seminário
Internacional Curupiras
Caderno de textos (anais)**

livro

2

**alternativas
possíveis**
educação, diálogos
de saberes e Outras
Epistemologias

**Garanhuns, Recife
22-26 de Agosto, 2016**

curupiras*
Colonialidades &
Outras epistemologias
www.curupiras.com



I Seminário Internacional Curupiras – Caderno de Textos (anais do encontro – Livro 2)

Comitê editorial:

- Caetano De'Carli
- Francisco Sá Barreto
- Izabella Medeiros
- Júlia Figueredo Benzaquen

Diagramação

- Francisco Sá Barreto
- Anderson Alencar
- Renato Silva

ISBN - 978-85-7946-302-0

SUMÁRIO

O pós-escravismo – O híbrido e o pós-colonial no contexto do Brasil	5
Caetano De Carli	
O contexto da prática extensionista a partir das epistemologias do Sul	44
Júlia Figueredo Benzaquen Lara Albuquerque Rodrigues	
Fora e dentro dos muros: a relação universidade e movimentos sociais	66
Lara Albuquerque Rodrigues Hacsa Priscila Soares de Oliveira	
O sistema de ensino brasileiro: uma reflexão sobre as influências histórico-culturais constitutivas do seu funcionamento	90
Ryanne Mayse Chalega Lima	
Língua e poder: uma análise de documentos que norteiam o ensino da EJA acerca das variações linguísticas	111
Laene Alves Pacheco Vaz	
Gênero, identidade e diversidade sexual: levantamento bibliográfico de discussões dessa temática no âmbito escolar	138
José Maria de Barros Júnior Susana Alves de Araújo	
A construção do gênero: o caso da educação no Brasil	166
Sérgio Antônio Silva Rêgo	
Saberes tradicionais e construção étnica identitária: o caso da educação escolar Xukuru	194
Cristiano de França Lima Felipe Barbosa dos Santos	
Identidades e pluralismo cultural/religioso no Brasil	226
Roberto Belo	

O caso aranha e o sujeito negro no futebol: uma discussão sobre pós-colonialidade e subalternidade	252
Rodrigo Roberto Wanderley Eiras	
Coco de senzala: oralidade e transmissão de saberes na construção da identidade negra	268
Rennan Mendes dos Santos	
Repensar os movimentos e mover os pensamentos	292
Raíssa Fonseca	
<i>Lavarte Neles!</i> O estereótipo como estratégia discursiva	315
Priscila Beckman	

O Pós-Escravidão – O Híbrido e o Pós-Colonial no Contexto do Brasil

Caetano De Carli

Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade
Acadêmica de Garanhuns
Doutor em Pós-Colonialismos e Cidadania Global pelo Centro
de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
Mestre em História Social pela Universidade de Brasília
(UnB).

Resumo: Esse artigo vai debater a dimensão teórica do conceito de pós-escravismo na sociedade brasileira. Esse conceito foi desenvolvido por Andrade, De Carli e Diniz (2015) num artigo intitulado *O Fim do Escravismo e o Escravismo sem Fim – Colonialidade, Direito e Emancipação Social no Brasil*. Nesse artigo procura-se ressaltar o conceito de pós-escravismo a respeito de sua dimensão epistemológica, temporal e social da sobrevivência do escravismo no Brasil. A ideia do pós-escravismo está intimamente relacionada com o exercício de se pensar o pós-colonial na sociedade brasileira. Procuramos como objetivo desse exercício teórico, ter uma abordagem mais consistente sob problemas que vem sendo debatidos pela academia, na maioria das vezes, de forma separada, como a questão do racismo e a questão das cidades, a questão de gênero e a questão dos pobres, a questão indígena e a dimensão epistemológica, o genocídio indígena e o genocídio da população jovem e negra nas periferias das grandes cidades brasileiras. A ideia é que,

mesmo sob dinâmicas diferentes, esses processos atuam de forma semelhante e se constituem como a maior evidência do pós-escravismo em sua dimensão social, temporal e epistemológica.

Palavras-chave: pós-escravismo, pós-colonialismo e híbrido.

Abstract: This article will discuss the theoretical dimension of the post-slavery concept in Brazilian society. This concept was developed by Andrade, De Carli and Diniz (2015) in an article entitled The End of Slavery and the Slavery without End - Coloniality, Law and Social Emancipation in Brazil. This article seeks to highlight the concept of regarding post-slavery of its epistemological dimension, temporal and social slavery Survival in Brazil. The idea of the post-slavery is closely related to the exercise of thinking about the post-colonial in Brazilian society. We seek the objective of this theoretical exercise, have a more consistent approach on issues that have been discussed by the academy, for the most part, separately, as the racial question and the urban question, the gender question and the porvety question, indigenous question and the epistemological dimension, indigenous genocide and the genocide of young blacks in the suburbs of large cities. The idea is that, even under different dynamics, these processes operate similarly and are constituted as the greatest evidence of post-slavery in its social dimension, temporal and epistemological.

Keywords: post-slavery, post-colonialism and hybrid.

Introdução

Falar sobre a História da escravidão nos remete a refletir em algo que Rüsen (2001) explicitou como carência histórica. O sentimento de carência histórica se estabelece numa sociedade a partir da necessidade da mesma em refletir a respeito de sua orientação temporal. Esse sentimento de carência histórica não pode simplesmente ser observável através de uma subjetividade ortodoxa, apesar de efetivamente estarmos tratando de um tema completamente subjetivo. Todavia, o sentimento de carência histórica possui também certa dose de materialidade quando observamos que determinados temas são insistentemente retomados e reinterpretados seja pelas gerações sucessivas de historiadores, ou mesmo pelo senso comum. Mediante disso que observamos como emergem a partir de cada particularidade de cada local, temas absolutamente fortes, como, por exemplo, o colonialismo para as sociedades latino-americanas, o nazismo para a sociedade alemã e a guerra de libertação para os países africanos de língua portuguesa. A escravidão é sem dúvida um desses temas fortes que ao longo de décadas historiadores, pesquisadores, jornalistas e demais formadores de opinião acadêmica ou do senso comum vem se debruçando no Brasil. E um dos fatores que fazem esse tema ser ao mesmo tempo tão vastamente

pesquisado e tão aberto para novas versões, argumentos, teses e pesquisas é o fato de que a carência histórica não emerge simplesmente enquanto um sentimento coletivo do passado para o presente, mas, sobretudo, é um sentimento que emerge no presente.

Nos tempos atuais, o tema da escravidão, do escravismo e da abolição é recorrente. Quando vemos, por exemplo, um debate trazido pela Agência Carta Maior e pela Comissão Pastoral da Terra sobre a recorrência do trabalho escravo no Brasil nos dias de hoje, e quando vemos, ao mesmo tempo os grupos políticos conservadores se articularem em torno de uma defesa de um discurso de que não existe mais escravidão no Brasil, vemos como esse tema ainda é presente na nossa sociedade. Quando acompanhamos depois de mais de 100 anos da Lei Áurea, finalmente as empregadas domésticas conquistarem seus direitos trabalhistas assegurados por leis, apesar de ainda conviverem com todo um discurso conservador em reação a essa conquista, e de conviverem com verdadeiras instituições pós-coloniais, como o elevador de serviço e o quarto de empregada, vemos como esse tema é recorrente. Quando acompanhamos o acalorado debate no mundo acadêmico e na grande mídia em torno das cotas sociais para negros nas Universidades e consequentemente uma impressionante reação contrária a esses direitos, vemos como esse tema é recorrente. Quando acompanhamos, como o problema da terra no Brasil ainda se constitui como um dos debates mais acalorados, notadamente quando observamos a imensa reação conservadora que se faz a todo tipo de reforma agrária, ou de

regulamentação de terras indígenas e quilombolas, vemos como esse é um tema recorrente. Quando acompanhamos a forma como as religiões afro-brasileiras são e continuam sendo caninamente perseguidas por grupos cristãos ortodoxos, vemos como esse é um tema recorrente. Quando acompanhamos a situação da população carcerária negra, ou do genocídio da população jovem negra na periferia, só para citar alguns exemplos, vemos como esse tema é recorrente. A recorrência dessa temática, nesse caso, se refere aquilo que Joaquim Nabuco há muito tempo atrás escreveu, não nos bastava acabar com a escravidão, mas devia se acabar também com a obra da escravidão.

Mediante essa debate, acompanhado de dois outros autores Bruno Andrade e Bruno Diniz, escrevemos um artigo na Revista *Direito y Práxis* no qual levantamos a hipótese de que vivemos efetivamente numa sociedade que de forma ambígua convive com o fim do escravismo, mas que também convive com o escravismo sem fim (Andrade, De Carli e Diniz, 2015).

Esse artigo emergiu a partir de um grupo de estudos no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, coordenado pelo Boaventura de Sousa Santos (2003) sobre um artigo de sua autoria, *Poderá o Direito ser Emancipatório?*, no qual nos foi incumbido o desafio de refletir a respeito das relações entre escravismo, emancipação social e direito. Nesse artigo, como em outros do próprio autor, refere-se o debate do direito, dentro de um contexto pós-colonial, o que nos remeteu também a necessidade de se questionar como pensar essa relação teórica, no contexto brasileiro. Nesse caso,

defendemos a hipótese de que o escravismo – enquanto sistema econômico e social – não foi corroído com a transição ao modo de produção capitalista, pelo contrário, como apontou várias pesquisas nesse ponto havia uma certa conveniência entre a produção capitalista e a mão de obra escrava ou precarizada no Brasil. Além disso, o fim formal do escravismo – com a assinatura da Lei Áurea – apesar de ter representado uma grande conquista social no campo do Direito, teve seus limites institucionais comuns, inclusive no que se refere a qualquer tipo de mudança ao nível legal e institucional. Assim, o que normalmente é encarada pela historiografia como um processo de transição de uma mão de obra escrava para uma mão de obra livre, foi, no máximo, um processo de transição entre um escravismo formal para um escravismo na medida do possível (Andrade, De Carli e Diniz, 2015). Nesse quesito que levanta-se a possibilidade de que para pensarmos a realidade do *pós-colonial* no Brasil, a questão da escravidão e do negro deve ser mais explorada e, por outro lado, as pesquisas sobre a história da escravidão (sob as suas mais diferentes vertentes teóricas) podem refletir um pouco mais sobre as continuidades do escravismo e a situação da população negra hoje.

Pós-Colonialismos e Realidade Brasileira

As teorias Pós-coloniais não se referem unicamente a um tempo histórico depois da colonização, apesar da problematização política desse tempo histórico fazer parte de seu significado. O prisma teórico parte de uma problematização a respeito da *episteme colonial*. As

correntes pós-modernas e pós-estruturalistas intensificaram o debate da episteme no pensamento social do século XX principalmente a partir da análise sobre as formas de produção do saber e as relações entre saber e o poder (Foucault, 1984). A partir dessa premissa, o que vem se denominar como correntes pós-coloniais vieram a tentar refletir sobre essas relações a partir de locais periféricos no sistema mundo, passando a reformular esse debate a partir de temas que, de certa forma, fugiam dos interesses originais de Foucault, Delleuze e Guatari, como: a ambivalência do discurso colonial, a invenção epistemológica do outro (a partir de uma perspectiva do sistema mundo) e as condições de enunciação do subalterno em contextos pós-coloniais (Spivak, 2010, Said, 2004, Bhabha, 1999 e Santos, 2004). A partir disso, segundo Santos, as teorias pós-coloniais podem ser entendidas como “um conjunto de correntes teóricas e analíticas [...] que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” .(Santos, 2004:8). Segundo o autor, “a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento” (Santos, 2004:9).

A ideia do prefixo pós, no pós-colonial, é em si ambivalente, pois ao mesmo tempo que indica um rompimento com o passado, sugere também uma continuidade. Como afirma Hall,

o “rompimento com o colonialismo foi um processo longo, prolongado e diferenciado [...] a transição para o “pós-colonial” é caracterizada pela independência do controle colonial direto, pela formação de novos Estados-Nação, por formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista, bem como pela política que advém da emergência de poderosas elites locais que administram os efeitos contraditórios do subdesenvolvimento” (Hall, 2011:103)

Mesmo reconhecendo uma série de problemáticas as quais a ideia de pós-colonial possa vir a ter (como suas diferenças mediante as circunstâncias históricas ou a sua displicência com uma análise econômica da globalização neoliberal) Hall enaltece a forma como os teóricos pós-coloniais subverteram “o antigo binarismo colonizador/colonizado”. (Hall, 2011:101). Nesse sentido que o autor afirma que “a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados” (Hall, 2011:102). As possibilidades elencadas por grupos de resistência coloniais, ora de se estabelecer um rasgo histórico com o passado colonial em detrimento de um novo projeto moderno, ora de se resgatar valores culturais tipicamente nacionais ou puramente projetadas no passado, trazem consigo uma visão simplificada do que foi o colonialismo, bem como suas marcas nas sociedades atuais. Como afirma Hall,

“os efeitos culturais e históricos a longo prazo do “transculturalismo” que caracterizou a experiência colonizadora e colonizada permanecem profundas. Mas nunca operaram de forma absolutamente binária, nem certamente o fazem mais” (Hall, 2011:101). O pós-colonial tem por isso uma necessidade de afirmar-se como um processo heterogêneo, mas de longa duração, que se inicia no século XV e que hoje se entende como globalização que segue em certa medida o mesmo padrão de poder e de produção de saberes essencialmente eurocêntricos.

Em relação à complexidade da relação colonial, Bhabha (1999) vem inclusive a trabalhar que o próprio discurso colonial possuía sua dose de complexidade. Se o Outro, no contexto trabalhado por Said, representava um sujeito relativamente bem caracterizado (o oriental, o infiel, o muçulmano, o terrorista), no contexto trabalhado por Bhabha (1999) o outro se situa entre uma posição de medo e entre uma posição de desejo. Essa complexidade do discurso colonial impossibilita uma relação dicotômica entre de um sujeito colonizador muito bem definido e um sujeito colonizado muito bem definido. O conceito de híbrido trabalhado por Bhabha (1999) vem representar, nessa questão, um retrato da complexidade da relação colonizador-colonizado. No caso indiano, a representação dessa complexidade significa uma fuga do discurso colonial.

Santos denomina a *episteme* colonial como Pensamento Abissal, que é recorrente da razão indolente que se caracteriza como a forma de racionalidade que não somente produziu epistemologicamente um outro,

como também inviabilizou e desperdiçou todas as suas formas de conhecimentos e experiências. A partir da relação de diferenciação também se estabeleceu, por parte dessa forma de razão indolente, uma relação de inferiorização. Há, segundo Santos, quatro formas mais recorrentes de razão indolente: a razão arrogante, a razão impotente, a razão proléptica e a razão metonímica. Sob essas duas últimas formas de razão indolente, o autor sugere como caracterização da razão proléptica a colonização do tempo, não unicamente para criticar a ideia de progresso e *modernidade*, mas como a própria noção de progresso está relacionada com a noção de atraso e a noção de modernidade se relaciona com a noção de primitivo. A razão metonímica decorre a respeito da forma de classificação social mais sofisticada da epistemologia ocidental de criação de não-existências – a dicotomia. As dicotomias moderno-atrasado, avançado-primitivo, saber-ignorância, homem-mulher, branco-negro/índio, produtivo/improdutivo sugerem, dessa forma, um modo de inferiorizar o outro. Essas relações epistemológicas (o que o autor denomina de linhas invisíveis) relacionam-se com relações na esfera do direito (as linhas visíveis). Em tempos de globalização esse processo é notório no *regresso do colonial* que representa nas regiões que desenvolveram o contratualismo e o Estado de Bem-Estar Social uma transição a uma situação de pós-contratualismo e nas regiões na qual o contratualismo e o Estado de Bem Estar Social nunca efetivamente se consolidaram ou, na verdade, nunca existiram, um agravamento dessa condição. Essas condições resultaram no surgimento do

fascismo social que ao contrário do *fascismo político* não emerge como um sistema de governo, mas se estabelece em vários setores da vida social, notadamente na situação de *livre interferência* do Direito e do Estado numa disputa entre grupos econômicos, políticos e sociais fortes com grupos econômicos, políticos e sociais fracos.

Se, portanto, na década de 1960 as linhas abissais que separavam a França da Argélia, ou Portugal de Moçambique eram muito nítidas no desenho do globo, essas linhas se dissiparam, mas continuam mais fortes que nunca nas cidades globais (Santos, 2007). Em Paris, as linhas abissais separam as zonas civilizadas (bairros franceses) das zonas selvagens (bairros argelinos) e em Lisboa, isso também ocorre com os bairros de portugueses e bairros de moçambicanos, angolanos, cabo-verdianos, etc. Defende-se aqui, que essa não é uma realidade diferente nas cidades latino-americanas, notadamente nas cidades brasileiras, apesar de notarmos também, evidentemente, algumas diferenças.

Algumas dessas diferenças dizem respeito a forma como vem sendo debatida a questão do pós-colonial em contextos latino-americanos. Não há como pensar uma ideia de pós-colonialismos na América Latina sem evocar uma ideia de Braudel de *longa duração*. A filiação teórica de alguns autores como Dussel (2009), Quijano (2009) e Casanova (2007) são mais propensas a um marxismo heterodoxo do que a um pós-estruturalismo ou pós-modernismo. Nesse caso o marxismo heterodoxo se situa nas influências de Mariategui, de Wallenstein e da filosofia e teologia da Libertação. Além disso, o próprio termo *colonialidade*, no lugar de pós-colonialismos vem a

afirmar algumas dessas diferenças, que apesar de tudo, demonstra muita semelhança no tocante ao discurso crítico em relação à epistemologia ocidental e ao padrão de dominação, de poder e de conhecimento eurocêntrico. Para Quijano, colonialidade se estabelece como

um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009:73)

A noção de poder em Quijano se estabelece a partir de algumas diferenciações entre o poder que envolve as relações de trabalho, a autoridade do Estado, o domínio da natureza, o domínio do sujeito e o domínio do corpo. Para o autor, de certa forma, as tradições eurocêntricas de conhecimento hipervalorizaram uma dessas formas de poderes, em detrimento da subvalorização de todas as outras. No sistema colonial-patriarcal-capitalista-moderno, essas formas de poderes aparecem tão evidentes que a subvalorização de qualquer de uma dessas formas de poderes só é justificada perante uma ortodoxia eurocêntrica. Grossfoguel (2009), Castro-Gomez (2005), Mignolo (2010) e Maldonado-Torres (2009), vem trabalhando com a amplificação do termo colonialidade, sugerindo as noções de colonialidade do saber e colonialidade do ser e diferenciando-as da colonialidade de poder. Além disso, esses autores vem trabalhando a possibilidade de De-colonizar ou do giro-

decolonial como tentativa de construção de uma forma de pensamento social não-eurocêntrica. Santos também vem tentando construir alternativas em relação a isso, notadamente em seus projetos de ecologia dos saberes e sociologia das ausências e sociologia das emergências. Um ponto fundamental na ideia de Santos (2002, 2003 e 2007) é que o diálogo e a valorização dos saberes dos movimentos sociais constitui um ponto-chave nessa virada epistêmica.

Na realidade pós-colonial latino-americana, a ideia de raça (não como categoria biológica mas como discurso) é fundamental para se compreender as formas de diferenciação epistêmica e social que se estabeleceram na época do colonialismo e de certa forma sobreviveram ao mesmo. A partir disso, que Casanova (2007) desenvolve o conceito de *colonialismo interno* para tratar as diferentes formas de violência que as populações nativas sofreram em diferentes processos históricos da guerra de conquista ao neoliberalismo. Para o autor,

Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional: habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del

gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central; en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada “inferior” o, a lo sumo, es convertida en un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional.”(2007:411)

Para Casanova, o processo de *colonialismo interno* está intimamente relacionado a constituição da produção de espaço no capitalismo contemporâneo, ao poder das metrópoles e a intensificação da urbanização do mundo que vem a intensificar a exploração laboral e a segregação social dos camponeses e dos trabalhadores estrangeiros. Citando Lefebvre, o autor grifa que “a cidade moderna intensifica a exploração, organizando-a em toda a sociedade e não somente nas classes operárias, mas também em outras classes sociais não dominantes (Lefebvre *apud* Casanova, 2007:422)”.

Segundo Santos, (2003) no Brasil, entretanto, tanto a questão racial, quanto a questão do colonialismo interno ganham um outro componente que se referem a forma como o discurso nacional foi consolidado hegemonicamente. As teses de Freyre, de luso tropicalismo e da democracia racial constituem-se não enquanto um elemento de diferença, mas de homogeneidade do discurso colonial. Se Bhabha (1999),

para o caso indiano, afirma o híbrido como forma de diferenciação de um discurso colonial ambivalente, no caso brasileiro é necessária a verificação sobre de que forma o híbrido se diferencia e de que forma ele se afirma no discurso freyriano. O colonialismo português, ao contrário do colonialismo em contexto francófilo, anglo-saxão ou mesmo espanhol, foi em termos político um colonialismo ambivalente, por não conseguir se firmar plenamente enquanto metrópole, nem plenamente enquanto colônia. A partir de uma analogia baseada na peça *A Tempestade* de Shakespeare, Santos (2003) afirma que a ambivalência do colonialismo português era a de ser ao mesmo tempo Próspero e Caliban. No contexto europeu, Portugal comportava-se enquanto Caliban, subjugado politicamente e epistemologicamente pela Europa do Norte (notadamente a Inglaterra). No contexto latino-americano e africano Portugal comportava-se como Próspero, que, desenvolveu um processo de miscigenação que esteve fortemente relacionado com a violência colonial (ao contrário do que afirma os mitos da democracia racial). A ambivalência do colonialismo português foi repassada ao colonialismo interno brasileiro, desenvolvendo, desde a época imperial uma elite nacional que era Caliban, em níveis de sistema-mundo, mas Próspero contra a população empobrecida, a maioria de ascendência negra e indígena. Nesse caso as camadas de trabalhadores pobres do campo e da cidade constituíram-se no outro do outro (Santos, 2003a).

A percepção de aspectos pós-coloniais na realidade brasileira pode ser evidenciada sobre os mais diversos prismas. Um desses, se estabelece no espaço urbano e no

espaço rural. Desde a conquista do território que o processo de colonialismo associa uma relação de violência direta, mas também uma relação de violência epistêmica. Pois se a violência direta é nítida quando falamos da escravidão negra e indígena, das repressões aos quilombos, à resistência indígena, à resistência camponesa, ela também pode ser alvo de reflexões a respeito da *episteme*. A invenção epistemológica do outro, como inferior, trouxe também a invenção epistemológica do território do outro, como um território passível de ser tomado, ou da vida do outro como uma vida passível de ser escravizada. Ou seja, se o índio e o negro não tem alma, também não possuem território ou também podem ser escravizados. Se a relação de trabalho e de ocupação territorial mudou de forma abrupta nesses mais de 500 anos de História do Brasil, a sobrevivência de um outro como um inferior e de um território do outro, como um território sem saber, sem diversidade, sem vida é muito comum em termos de discurso hegemônico que norteiam, por exemplo as políticas urbanas e as políticas agrárias no país. A favela, por exemplo, é o espaço do outro, sob o qual a cidadania (mesmo garantida de forma legal) é mínima e o uso da violência pelas forças de repressão do Estado é máxima. Os territórios dos quilombolas, dos indígenas e as áreas de reforma agrária possuem uma legalidade do Estado do uso social da terra que não é cumprida pelos aparelhos do Estado, em detrimento dos interesses do agronegócio. Além do que as questões levantadas pelos movimentos sociais urbanos e rurais são comumente tratadas não na esfera política, mas na esfera criminal, como caso de polícia. Assim que

tanto na questão urbana, quanto na questão agrária o debate do colonialismo interno, mesmo com todas as especificidades que o caso brasileiro possui, pode nos ajudar a entender as relações sociais a partir de uma noção de estrutura complexa que não contemple necessariamente só o econômico e social, nem só o cultural e o subjetivo. A ideia de um sistema capitalista no Brasil pode não conseguir traduzir as relações sociais de um sistema que é evidentemente capitalista, mas também é patriarcal, colonial, escravista e moderno. Em relações às cidades brasileiras, Maricato (2011) sintetiza essa relação com a *episteme* colonial quando afirma que

A herança escravocrata e o desprestígio do trabalho, o patriarcalismo e a condição inferiorizada da mulher, o patrimonialismo e a privatização da esfera pública, o personalismo e a rejeição às relações impessoais e profissionais, o clientelismo e a universalização da política, do favor contrariamente ao reconhecimento dos direitos, a tradição autoritária negando à cidadania, estão presentes em cada metro quadrado da cidade periférica (Marricato, 2011:131).

Assim que o racismo, o machismo, a homofobia e a intolerância religiosa são formas discursivas pós-coloniais que (na analogia de Santos) operam linhas invisíveis e visíveis nas cidades brasileiras. A operacionalização espacial dessa segregação epistêmica se faz de várias formas no espaço urbano e no espaço rural. Alguns espaços são nitidamente mais desenvolvidos para segregar os negros e/ou os indígenas, e/ou as mulheres, e/ou o público LGBT,

e/ou os não cristãos, e/ou os homens e as mulheres do campo. A depender de cada circunstância cria-se muros visíveis e invisíveis bastante nítidos entre os condomínios fechados e as favelas, o latifúndio e as áreas de produção camponesa, as ruas gentrificadas ou empresariais e as ruas desvalorizadas, a suíte do apartamento e o quarto da empregada ou o elevador social e o elevador de serviço. Outros espaços não possuem uma segregação tão nítida, o que leva alguns autores a adotar que são esses os espaços da diversidade cultural, discurso bastante explorado pelos que vem fazendo as políticas públicas na área da cultura, por exemplo. Entretanto, nesse caso é necessário separar um discurso da diversidade cultural que não evidencia o conflito e a segregação de outro que evidencia. Para isso é necessário entender que “os conceitos de cultura e fronteira requerem-se mutuamente, mas de uma forma que é dinâmica e não estática, que é heterogênea e não homogênea.” (Ribeiro, 2005:80). Nesse caso o multiculturalismo enquanto a coexistência de várias culturas que não se relacionam entre si deve ser diferenciado de uma visão de multiculturalismo construída a partir da posição de fronteira. A posição de fronteira se estabelece “como linha divisória e não como espaço de encontro e de articulação” (Ribeiro, 2005:81). A posição de fronteira não dispersa a segregação daqueles constituídos epistemologicamente como inferior nem nega a ideia de que certas formas culturais apresentam-se em relações a outras a partir daquilo que Gramsci definiu como hegemonia.

Falar de diversidade na sociedade brasileira deve requerer sempre um olhar cuidadoso. Não quero com isso negar a ideia de que somos uma sociedade diversa, pelo contrário. Mas o reconhecimento da diversidade, sem o reconhecimento que as relações de diferenças são constituídas a partir de uma relação de inferiorização e sem o reconhecimento que as tensões sociais fazem parte integrante dessa diversidade é afirmarmos um discurso ao mesmo tempo complexo, mas hegemônico. Por outro lado, compreendermos a ideia de uma diversidade conflitiva (Santos, Meneses e Nunes, 2004) é o primeiro passo para nos atermos, ao mesmo tempo, para uma ideia complexa e contra-hegemônica de continuidade do colonialismo e do escravismo na sociedade brasileira contemporânea.

Complexidades do Escravismo Brasileiro

A representação do escravismo na sociedade brasileira contemporânea obedecem a certos padrões produtores de estereótipos que vem sendo contestados por uma geração recente de historiadores. Algumas imagens que são recorrentes dessa projeção do passado estabelecida pelo senso comum e pela historiografia são: 1) a redução da escravidão à escravidão africana; 2) a redução do trabalho escravo, ao trabalho na cana-de-açúcar/mineração/café/doméstico; 3) a redução da presença da escravidão às áreas rurais e exportadoras; 4) a redução do sujeito escravo a ideia de coisa; 5) a redução da ideia da resistência escrava como algo inexistente/ou somente atrelado à questão do conflito armado; 6) a redução da família escrava como algo inexistente; 7) a

redução da abolição a uma questão de lei. Para cada uma dessas restrições, há também uma perda de complexidade do escravismo. E com a projeção de um discurso pouco complexo do que foi o escravismo, projeta-se também um discurso pouco complexo de que o escravismo é algo que faz parte do passado de nossa sociedade, algo para ser colocado num museu.

Em relação da redução da escravidão à escravidão africana não nos cabe aqui querer de forma alguma fazer qualquer tipo de atenuação do papel da diáspora negra na formação da sociedade brasileira ou ao sistema político-econômico-social-cultural do escravismo; mas devemos ampliar que, em se tratando de histórias regionais e locais, e em determinados momentos da história brasileira, a escravidão indígena e a escravidão de descendentes de africanos (escravos negros brasileiros) foi tão importante no sistema produtivo, quanto na formação social brasileira. A escravidão indígena no início da colonização esteve fortemente relacionado com as expedições militares, com a formação de sociedades em várias localidades no Brasil e com a construção de um tipo de territorialidade na qual o indígena e a cultura indígena será quase sempre, o outro. O genocídio indígena acaba por ser uma página ainda hoje pouco contada, e mais uma vez o pouco caso com o passado, também reflete um pouco caso com o presente, quando nos deparamos com situações como Belo Monte e dos Guarani-Kaiowa, por exemplo, onde mesmo em setores políticos tradicionalmente alinhados com a posição de esquerda, essa situação é atenuada por um mera defesa de governo. A ditadura militar brasileira

também deve ser responsabilizada pelos massacres aos indígenas na Amazônia, onde o projeto de desenvolvimento foi até certo ponto um projeto de genocídio. Os argumentos de justificativa da escravidão indígena e os argumentos de justificativa do genocídio indígena pelos projetos de desenvolvimento passados e futuros no Brasil são bem diferentes mas se tornam semelhante no mecanismo de inferiorização epistemológica: o índio como inferior que deve ser civilizado, catequizado, pacificado ou aquele que não deve atrapalhar o desenvolvimento nacional. O escravo africano também passou por uma série de reducionismo em si só, já que as caracterizações das regiões, de povos, de línguas, de culturas foi reduzido numa única categoria discursiva, o negro. Além do que, mecanismos evidentes de resistência, como o *banzo* eram caracterizado por uma historiografia mais tradicional como “saude de casa” (Carvalho, 1998). Pesquisas de historiadores como Alencastro (2000) e Thorton (2004) vem a esmiuçar as caracterizações históricas e específicas desses diversos povos que compuseram de forma conflituosa o multiculturalismo nacional. Os descendentes de africanos foram também caracterizados na mesma categoria discursiva, o negro, pela sua tonalidade de pele, apesar de possuírem evidentes caracterizações sociais e culturais em relação àqueles que passaram pela experiência do tráfico inter-continental (Carvalho, 1998; Mintz e Price, 2003; e De Carli, 2007). O próprio conceito de diáspora deve ser pensado de forma mais cuidadosa pelas pesquisas históricas, pois o tráfico de escravos possuía pelo menos dois grandes tipos de mecanismo, um

externo (que envolvia o tráfico trans-atlântico) e outro interno (Melo, 1999 e Andrade, De Carli e Diniz, 2015). Nos anos finais do sistema formal do escravismo, esse tráfico interno foi responsável por um grande mecanismo diaspórico, por exemplo, entre o Sertão das províncias do Norte do Brasil, em direção ao Rio de Janeiro (Andrade, De Carli e Diniz, 2015 e De Carli, 2007).

Sobre a redução do trabalho escravo, ao trabalho na cana-de-açúcar/mineração/café/doméstico e a redução da presença da escravidão às áreas rurais e exportadoras eles padecem de uma mesma tendência – geopolítica interna da construção da formação social brasileira. As explicações da formação social brasileira foi quase sempre contada como uma história que se iniciava na zona da mata açucareira paraibana, pernambucana e alagoana, e terminava com a formação da classe operária de São Paulo. Dessa forma, a escravidão, ao lado da monocultura e do latifúndio, foi projetada enquanto um elemento de um tripé que regeu a formação sócio-econômica brasileira. A partir desse raciocínio, a associação direta que a historiografia clássica operou em relação ao uso da mão-de-obra escrava fazia referência à agricultura da cana de açúcar e do café, além da mineração. O sistema escravista brasileiro, no entanto, foi mais diversificado. A partir da década de 1960, algumas pesquisas perspectivadas no paradigma da História Demográfica e da História Social evidenciaram que em áreas não-exportadoras, a escravidão também representava um forte pilar social e produtivo. Conrad (1978) explica que “uma das características importantes da escravatura brasileira, durante grande parte do séc.

XIX, foi sua onipresença". O trabalho escravo era encontrado tanto em grandes municípios quanto em pequenos vilarejos. Ele era utilizado na agricultura de exportação em larga escala, cujos proprietários eram ricos e poderosos, mas também era encontrado numa economia de subsistência por pessoas de riquezas modestas, que se sustentavam do trabalho de um ou dois escravos. Barickman (2003) também contrapõe a visão de que a formação econômica e social do Brasil foi regida pelo latifúndio, monocultura e escravidão, afirmando que, no caso do Recôncavo Baiano, a produção de fumo e de farinha foi tão importante para a constituição da sociedade baiana quanto o açúcar. Ele propõe uma relação entre as economias de exportação e as de abastecimento interno, e aponta que a mera visão "plantationista" é insuficiente para responder determinadas problemáticas sobre a formação sócio-econômica brasileira. O autor evidencia, também, uma forte agricultura escravista em fazendas produtoras de fumo e farinha no Recôncavo para argumentar que o sistema escravista brasileiro não se restringiu à plantation. Nessas perspectivas, pode-se pensar em um escravismo mais dinâmico e não voltado unicamente às grandes riquezas nacionais. Flávio R. Versiani e José R. Vergolino (2002 e 2005) apontam três explicações gerais ao longo da literatura de viagem e da historiografia acerca do uso da mão-de-obra escrava nas economias pecuaristas. Segundo esses autores, há três teses clássicas a respeito da participação do trabalho escravo na atividade de criatório: 1) a de cunho racista; que argumenta que a indolência da raça negra não atendia

aos anseios da atividade de vaqueiro; 2) a de Saint-Hilaire, para quem a distância do olhar senhorial proporcionada pela atividade de vaqueiro tornava o uso da mão-de-obra escrava inviável; 3) a de Furtado, que lança o teorema de que a baixa produtividade exigida para o criatório tornava desvantajoso o uso da mão-de-obra cativa. Para Versiani e Vergolino (2002 e 2005), a convenção dessas teses acima citadas acabou gerando, na historiografia clássica, um mito de que a escravidão em áreas pecuaristas não possuía lógica econômica. Tanto Capistrano de Abreu quanto Manuel Correia de Andrade tentam compreender, por exemplo, o funcionamento do escravismo sertanejo com o olhar voltado para a atividade que, supostamente, gerava mais lucro àquela região: a do vaqueiro. Eles afirmam que tal serviço é incompatível com a escravidão, argumentando que a independência dada ao vaqueiro jamais poderia ser dada a um escravo. Justifica-se, portanto, que a posse de escravos no Sertão foi uma questão de ostentação, pois eles não encontraram viabilidade econômica que racionalizasse o investimento de sua compra. Pesquisas recentes, por outro lado, começaram a verificar que o semi-árido nordestino foi uma área propícia ao desenvolvimento do escravismo - mesmo que de maneira não tão representativa quanto em áreas de plantation. Gallisa (1979), por exemplo, desmistifica o argumento da funcionalidade da escravidão somente pelo luxo, ressaltando que grande parte dos proprietários escravistas no Sertão da Paraíba possuía um mobiliário simples, composto de móveis produzidos a partir de madeira rústica e couro, além de terem, em boa parte dos

casos, uma morada de taipa. Para ela, essa classe não era abastada o suficiente para se dar ao luxo de possuir escravos somente para ostentar alguma coisa. Barbosa (1984), analisando a escravidão no Sertão do Piauí na época colonial, também percebe que havia uma necessidade do proprietário em direcionar seus trabalhadores para atividades que não necessariamente se voltassem para o comércio. Portanto, o trabalho escravo no Piauí, durante o século XVIII, foi voltado para atividades como a agricultura de subsistência, a fabricação de utensílios rústicos, os cuidados com a infraestrutura e o serviço doméstico. Versiani e Vergolino (2002) ressaltam, também, que o trabalho escravo era utilizado no Sertão de Pernambuco em “todo um conjunto de tarefas ligadas, direta ou indiretamente, à criação de gado – sem exclusão do ofício de vaqueiro”. Esses trabalhos evidenciam a formação de um sistema escravista mais abrangente, na qual participou efetivamente de diversas formações de economias e sociedades locais, não somente as grandes zonas exportadoras.

A redução do sujeito escravizado a ideia de coisa também é bastante recorrente na historiografia. A projeção do escravo enquanto participante de um sistema econômico tão brutal que o reduzia a uma coisa, projetou também o escravo como agente passivo da escravidão (Cardoso, 1962). Dessa tese deriva também a redução da ideia da resistência escrava como algo inexistente ou a redução da ideia da família escrava como algo inexistente. Freyre (1966), apesar de não adotar o discurso da coisificação, também projetou o escravo

como o ser depravado, incapaz de formular uma família, por exemplo. Essa ideia é embasada pelas projeções que o autor narra sobre o papel social desempenhado pela cativa na Casa Grande. Ela foi descrita como a mãe-solteira, a serva sexual do seu senhor ou a iniciadora sexual do filho do senhor. Esse autor compara, inclusive, os papéis distintos exercidos pela esposa do senhor e a escrava, onde a esposa do senhor de engenho guardava a virtude familiar e a escrava era projetada como a depravada ou a prostituta. A Escola Sociológica da USP, mesmo com tantas diferenças teóricas e metodológicas à obra de Freyre, não projetou aos cativos a possibilidade de desenvolver relações familiares estáveis. Fernandes (1965), por exemplo, coloca o escravo como uma vítima passiva de um sistema danoso, que o impedia de ter uma conduta moral ou uma família durável. O escravo supostamente vivia num estágio de patologia social, o que justificava seu dito comportamento sexual promíscuo e o não desenvolvimento de uma moralidade familiar.

Sob a luz de influências trazidas pela história social inglesa e por Genovese (1988), durante a década de 1980, historiadores brasileiros iniciaram um processo de crítica sobre muitos argumentos contidos na esfera historiográfica composta por Freyre e pela Escola Sociológica da USP. Reis e Silva (1989) destacaram que, entre o escravo passivo extremo (O Pai João) e o escravo revoltoso extremo (Zumbi), houve uma rede imensa de possibilidades de negociação e conflito dentro do cotidiano do cativo. Carvalho (1988) enfatiza que não existiu, no campo da vivência real, a posição de

propriedade plena instituída legalmente ao escravo. A liberdade se apresentou ao cativo com um vir-a-ser, uma busca que se operou em atitudes presentes no cotidiano, ou mais precisamente, em gestos e ideias tipicamente humanas, como sonhar, odiar, amar, planejar e acreditar. Para o autor, da mesma forma que havia os escravos que sonhavam em comprar sua própria alforria, também existiam aqueles que gastavam os seus ganhos em bebedeiras. Talvez esses últimos achassem que valesse mais a pena a felicidade presente, do que o planejamento buscando um futuro supostamente melhor. Ser escravo, portanto, não foi um dado concreto. O cativo se encontrava sempre entre a propriedade plena (instituída pelo seu status legal) e a liberdade plena (o vir-a-ser buscado pela vivência individual). Esses historiadores modificaram a visão de resistência escrava de Clóvis Moura (restrita à quilombagem) e passaram a enfocá-la dentro de atividades do cotidiano, citando exemplos de escravos que trocavam de nome e se apresentavam como libertos quando não estavam presentes ao olhar senhorial, que possuíam redes de influências com pessoas importantes da província, ou que simplesmente, cuspiam na água em que seu senhor bebia (Carvalho, 1998). Apesar dessa geração ter tocado brevemente na temática da família escrava, principalmente quando se referiam aos processos de alforrias, foram as pesquisas de Florentino e Góes (1997) e Slenes (1999) que refletiram mais profundamente essa temática. Em *"A Paz nas Senzalas"*, Florentino e Góes seguiram a linha dual de Genovese. Ambos analisaram a relação senhor-escravo como uma situação naturalmente conflitante. No entanto,

no lugar das partes partirem para um conflito direto, na maioria dos casos, ocorria uma negociação. Se Genovese afirmava que os escravos se apropriavam do cristianismo, transformando uma religião dos senhores, numa religião, na medida do possível, própria a eles, Florentino e Góes enfatizaram o parentesco como um elemento estrutural presente nas relações de classes entre senhores e escravos capaz de reproduzir uma paz social. Haveria um jogo de duplo interesse que apaziguava a situação de natural confronto, ou “*natural estágio de guerra social*”. De um lado, o parentesco garantiria um benefício político para os senhores, uma vez que ele inibiria a guerra dos escravos contra seus proprietários. De outro lado, ele humanizava o cativo garantindo ao mesmo uma vivência menos árdua. Robert Slenes, por outro lado, tratou dos laços familiares dos cativos de Campinas a partir de adaptações de práticas de parentescos africanas. Segundo ele, os altos índices de casamentos entre a população escrava de Campinas poderiam ser justificados pelo fato de que sua maioria era oriunda de uma região da África que possuía práticas de parentescos não poligâmicas e a família nuclear era predominante. A partir de interpretações das gravuras oitocentistas e da literatura de viagem, o autor demonstrou evidências de práticas africanas de parentesco dos escravos dessa região. A cultura material das casas dos cativos casados refletia uma cultura espiritual na África. O fogo de suas residências estaria ligado a uma linhagem de parentesco e sua manutenção visava estabelecer relações com os antepassados. Slenes evidencia a formação de famílias escravas e alerta que ela não pode ser explicada apenas

em função de um cálculo senhorial, mas, principalmente, com as relações de parentesco vivenciadas pelos cativos que eram tipicamente africanas. O autor aborda que a constituição da família escrava proporcionou aos cativos algumas compensações que se traduziam em formas de resistência ao sistema escravista. Para Slenes, o parentesco seria uma conquista dos escravos, uma vez que não era interessante para os senhores a formação de laços tão sólidos de solidariedade entre eles. A análise dos laços de parentesco entre os cativos brasileiros pela historiografia mais recente dimensionou o papel do escravo, anteriormente coisificado e inferiorizado, a uma condição humana. Se os escravos foram capazes de *ter a família como um projeto de vida*, eles puderam viver como seres humanos, mesmo sob circunstâncias adversas. Esse caminho, no entanto, acabou gerando algumas problemáticas. Afirmar que houve casamentos estáveis entre os cativos brasileiros não responde, por completo, a idéia de que o não-casamento ocorria pelo caráter degradante da escravidão. Conjectura-se que antes de qualquer questão moral, o matrimônio foi pensado pelas cativas como uma estratégia de assegurar mecanismos que garantissem uma melhoria de vida para si e para seus filhos. Algumas pesquisas antropológicas sugerem outros olhares sobre o casamento que podem elucidar a tese de que tanto o casamento quanto o não-casamento eram estratégias de vivências puramente humanas. Wortmann (1987), por exemplo, ao analisar a realidade de uma periferia soteropolitana também identifica uma forte presença de baixas taxas de casamento e famílias controladas pelas mulheres. De Carli (2007) também

apresentou alguma evidência de uma família escrava controlada por mulheres e com a ausência do pai no Sertão pernambucano, nos anos finais do escravismo formal. Essas famílias matrifocais, onde a mulher, mesmo sob uma sociedade patriarcal, tem o controle financeiro da família, seja pela ausência de um pai, seja pelo maior rendimento ou maior estabilidade financeira da mãe, foi e continua a ser bastante recorrente na análise de um dos maiores exemplos da subalternidade brasileira, a mulher, negra e pobre, seja ela empregada ou escrava doméstica.

Por fim, a redução da ideia de abolição a uma questão de lei foi sistematizada por duas projeções simplistas do passado e de transição histórica; a primeira que envolve um evolucionismo no marco legal da nação, a segunda que envolve um evolucionismo no sistema econômico da nação. Em ambos os casos temos como referência uma macroestrutura (jurídico ou econômica) e uma ideia de evolução teleológica que de certa forma mitificou os ganhos reais que o fim formal do escravismo proporcionou à população negra. Como afirmamos,

Evidentemente que as leis abolicionistas, assim como diversas iniciativas e ações de grupos abolicionistas, magistrados, políticos liberais e conservadores, e negros escravos, libertos e livres que participaram da gestão do fim do escravismo formal, possuíram, em si, um caráter emancipatório. Entretanto, as malhas sociais e políticas em que se envolviam muitos desses grupos foram, de forma voluntária ou involuntariamente, incapazes de eliminar o escravismo em sua práxis mais

ampla, restringindo a resolução da questão escrava a uma questão legal. (Andrade, De Carli e Diniz, 2015:554)

Assim que afirmamos a ambivalência de vivermos ao mesmo tempo numa sociedade que consolidou o fim do escravismo, mas também continua a conviver com o escravismo sem fim. A transição de um Estado colonial para o Império e para a República não foi capaz de alterar em profundidade as estruturas sociais escravistas, já que houve ao mesmo tempo uma mudança do regime político somada a uma preservação dos privilégios possíveis de uma elite econômica e política. Ou seja,

houve no Brasil, após a abolição da escravatura, a continuidade de um conjunto de ideologias, princípios, instituições, esquemas, atitudes, ações políticas, decisões que contribuíram para manter o modo de vida da população negra o mais próximo possível daquilo que era o escravismo. Seja no regime laboral, no acesso aos bens sociais como educação e saúde, e na inclusão social e cultural de maneira mais ampla, essas continuidades são identificadas e nos instigam a refletir sobre o que é essa sociedade brasileira pós-escravista (Andrade, De Carli e Diniz, 559).

A contestação da ideia de transição envolve também descolonizarmos o conceito de trabalho livre, já que nem o escravismo brasileiro formal se configurou num sistema totalmente ausente de remuneração, nem o trabalho livre, tal qual ocorreu nos primeiros anos após a abolição se configurou num sistema totalmente presente de uma remuneração adequada. Pelo contrário, o

trabalho livre, tal qual se configura no capitalismo, onde o trabalhador vende ao seu patrão a sua propriedade mais estimada – a força vital, convivia com relações patriarcais de produção, como o domínio da terra, a venda do engenho, o serviço doméstico, os castigos corporais, as ameaças de morte, a expulsão dos trabalhadores de suas terras.

A assinatura de uma lei, por si só, não foi capaz de por fim ao escravismo enquanto um regime social, econômico e cultural, apesar de se ter terminado politicamente de maneira formal. A liberdade garantida pela Lei Áurea foi concebida num plano mais formal do que real, já que na prática o negro continuou na posição de subalterno. Essa posição de subalternidade é acentuada quando várias formas de exploração se combinam, como a exploração de gênero, de classe, de raça. A classe trabalhadora no Brasil não se constituiu no período republicano, unicamente a partir das relações capital-trabalho, ou capital-terra-trabalho, mas também se constituiu a partir de uma classe negra, morena ou indígena, onde a mulher, no serviço doméstico na casa de seu patrão e na sua própria casa se via em uma condição múltipla de exploração. O pós-escravismo enfatiza, portanto, tais condições de subalternidade que permeiam a sociedade brasileira até os dias de hoje.

Conclusão

A ideia de pós-escravismo (De Carli, Diniz, Andrade, 2015) enfatiza pelo menos três dimensões: uma temporal, uma social e uma epistemológica. Sobre a dimensão temporal indica que vivemos numa sociedade

pós-escravista na medida em que vivemos sobre o dilema de termos acabado com o escravismo, mas também que vive com a continuidade desse escravismo. A noção de escravismo que temos não se circunscreve a uma estrutura jurídica ou econômica, mas a um sistema que foi ao mesmo tempo social, político, econômico, cultural e epistemológico. Sobre a dimensão social do escravismo, notamos a necessidade de descolonizarmos a ideia de trabalho livre e consequentemente da transição do trabalho escravo para o trabalho livre. No Brasil, A classe trabalhadora tem majoritariamente uma cor, os sem terra possuem majoritariamente uma cor e os sem teto possuem majoritariamente uma cor. A mulher trabalhadora, geralmente possui uma cor, e trabalha no limite dos direitos trabalhistas constituídos. As vezes dorme no trabalho, no quartinho de empregada, outras vezes não. Mas quase sempre trabalha no dia de semana na casa do patrão, no fim de semana em sua própria casa. A ideia constitutiva de classe social no Brasil é uma abstração se não considerarmos as dimensões que estão fortemente relacionadas entre a exploração proporcionada pelo capitalismo, pelo patriarcalismo, pelo machismo, pelo colonialismo e pelo racismo. Além disso, apesar de termos tido várias conquistas trabalhistas, anti-racistas e anti-machistas de 1888 para cá, essas conquistas tiveram o limite institucional de uma emancipação social proporcionada pelo direito do Estado. Apesar de trazerem benefícios materiais a população negra, indígena, mulata e empobrecida – essa emancipação social limitada não conseguiu efetivar uma mudança social efetiva para a essa população. Um dos

fatores que ajudam a compreender isso pode ser percebido na questão urbana e na questão agrária no século XXI, onde quase sempre o camponês empobrecido, o sem terra, o indígena, as comunidades ribeirinhas, os extrativistas, os quilombolas, o favelado, o sem teto vivem em áreas onde a atuação do Estado se restringe ao uso da violência e as cidadanias constitucionalmente garantidas (direito à saúde, direito à educação, direitos humanos, uso social da terra) não são cumpridos. Por fim, entramos na dimensão epistemológica do pós-escravismo. Esses direitos não são cumpridos por que, afinal de contas, essa camada da população é projetada epistemologicamente como inferior. Há dimensões racistas nessa inferioridade, há dimensões de classe e há dimensões de gênero. Essa dimensão epistemológica do pós-escravismo pode ser notada de duas formas, uma mais tosca, presente no cotidiano dessas sociedades em frases comuns no cotidiano como “ladrão (negro e pobre) bom é ladrão morto”, “no lugar de estar estudando, está robando”, “quem mora na favela é ladrão”, “índio é preguiçoso”, “os pobres se aproveitam do bolsa família para não trabalharem” ou “os sem-terra e os sem-teto são baderneiros”. A outra forma é presente no que Santos denominou de razão metonímica, nas dicotomias criadas de forma sofisticada pelas ciências, para definir uma separação entre arte erudita (arte de brancos) e arte popular (arte negra e indígena), música erudita e música popular, cultura erudita e cultura popular, museu e museu indígena, ou museu do negro. O conceito de pós-escravismo se contrapõe efetivamente ao discurso

hegemônico da democracia racial, da superação do escravismo, a de que somos um povo pacífico, independente de operarmos nossos genocídios cotidianos contra os indígenas, e contra a juventude negra e pobre das periferias.

Bibliografia

ALENCASTRO, Luis Felipe. O Trato dos Videntes: a formação do Atlântico Sul, nos Séculos XVI e XVII. Companhia das Letras, 2000.

ANDRADE, Bruno, DE CARLI, Caetano e DINIZ, Bruno. **O fim do Escravismo e o Escravismo sem Fim. Colonialidade, Direito e Emancipação Social no Brasil**. Direito y Práxis. Vol 6, n. 10, Rio de Janeiro, 2015.

ANDRADE, Manuel Correia de. A terra e o homem no nordeste contribuição ao estudo da questão agrária no nordeste. 6ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1986.

BHABHA, Homi. O Local da Cultura. UFMG, 1999

BARBOSA, Tanya Maria Brandão. O escravo na formação social do Piauí perspectiva histórica do século XVIII. Recife, 1984.

BARICKMAN, Bert. Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional. Difusão Européia do Livro, 1962.

CARVALHO, Marcus J. M. de. Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. Recife: Editora da UFPE, 1998.

CASANOVA, Pablo González. "Colonialismo Interno". Em Casanova, Pablo González. En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007.

CONRAD, Robert. Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850-1888. Civilização Brasileira, 1978.

CASTRO-GOMES, Nelson. “La Poscolonialidad explicada a los niños”. Editora de Cuaca, 2005.

DE CARLI, Caetano. A Família Escrava no Sertão de Pernambuco (1850-1888). Dissertação de Mestrado em História Social pela Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

DE CARLI, Caetano (2014). Sonhos de Abril: A Luta pela Terra e a Reforma Agrária no Brasil e em Portugal. Os Casos de Eldorado dos Carajás e Baleizão. Tese de Doutorado. CES-UC. Coimbra.

DUSSEL, Enrique. “Meditações Anti-Cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da Modernidade”. Em: Em Santos, Boaventura e Meneses, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Almedina. Coimbra, 2009

EISENBERG, Peter L.. Modernização sem mudança a indústria açucareira em Pernambuco: 1840-1910 . Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP.

FERNANDES, Florestan. Integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Dominus, 1965.

FLORENTINO, Manolo Garcia & GOES, Jose Roberto, 1958. A paz nas senzalas famílias e escravas e tráfico Atlântico, Rio de Janeiro, c.1790-c.1850 . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FOUCAULT, Michel (1999) As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª edição. Martins Fontes.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. 13ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1966.

GALLIZA, Diana Soares de. O declínio da escravidão na Paraíba 1850-1888. João Pessoa: Ed. Universitária, 1979.

GENOVESE, Eugene. A terra prometida: o mundo que os escravos criaram. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

GROSSFOGUEL, Ramón. “Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global” Em Santos, Boaventura e Meneses, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Almedina. Coimbra, 2009

HALL, Stuart. “Quando foi o Pós-Colonial? Pensando no Limite” em: Hall, Stuart. Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais. UFMG, 2011

MATTOSO, Kátia de Q. Ser Escravo no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARICATO, Erminia. O Impasse da política urbana no Brasil. Editora Vozes. RJ. 2011.

MARX, Karl (2010) Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo.

MELO, Evaldo Cabral de. O norte agrário e o Império, 1871-1889. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

MIGNOLO, Walter. “La colonialidad: el lado mas oscuro de la modernidade” em MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistemica. Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramatica de la descolonialidade. Ediciones signo, 2010

MINTZ, Sidney W. e PRICE, Richard M. O Nascimento da Cultura Afro-Americana. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2003.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do Poder e Classificação Social”. Em Santos, Boaventura e Meneses, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Almedina. Coimbra, 2009.

REIS, João Jose e SILVA, Eduardo. Negociação e conflito. São Paulo, Companhia das letras, 1989.

RIBEIRO, Antonio Sousa. A Tradução como Metáfora da Contemporaneidade. Em, Macedo, Ana G. e Veeky, Maria E. Estudos de Tradução – Estudos Pós-Coloniais, Braga, Universidade do Minho, 2005.

RÜSEN, Jorn. Teoria da História: A Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica. Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAID, Edward. “O Orientalismo”. 2ª. Edição livros cotovia. Lisboa, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências" *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 63, 237-280. 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003) "Poderá o direito ser emancipatório?" *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 65, 3-76.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre o Próspero e o Caliban. Colonialismo, Pós-Colonialismo e Inter-identidade. *Revista Novos Estudos*, no 66. 2003a

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Do Pós-Modernismo ao Pós-Colonialismos e para além de um e de outro". Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de Setembro de 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes" *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 78, 3-46. 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado (2004) "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo" in Santos, Boaventura de Sousa (Org.) *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Edições Afrontamento, 19-101.

SLENES, Robert W. Na senzala, uma flor esperanças e recordações na formação da família escrava - Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SPIVAK, G. "Pode o Subalterno Falar?" Belo Horizonte: Editora da UFMG.2010

THORNTON, John. A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico. 1400-1800. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

TORRES, Nelson Maldonado. "La Descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa*, Bogotá, 2008

VERSIANI, Flávio R. e VERGOLINO, José R. O. Tráficos e Traficantes: Comércio de Escravos no Recife, 1878. *Revista do Instituto Histórico*

Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano. N. 61, Julho de 2005. Recife.

VERSIANI, Flávio R. e VERGOLINO, José R.. Posse de Escravos e Estrutura da Riqueza no Agreste e Sertão de Pernambuco: 1770-1887. Série Textos Para Discussão. ECO-UNB. No. 231. Brasília, 2002. www.unb.br.

WORTMANN, Klaas. A Família das Mulheres. RJ: Tempo Brasileiro, 1987.

O Contexto da Prática Extensionista A Partir das Epistemologias do Sul

Júlia Figueredo Benzaquen¹

Lara Albuquerque Rodrigues²

Resumo: Neste trabalho, importa pensar criticamente as práticas universitárias e, mais especificamente, a prática extensionista, no sentido de problematizar as tensões sobre os (des) caminhos da ciência. No sentido de valorizar a extensão, aquela que realmente dialogue com outros saberes que não o acadêmico, o conceito de *epistemologias do Sul* (SANTOS, 2009) é bastante útil. Como os saberes de dentro dos muros da universidade se relacionam com os saberes de fora? Para que o diálogo exista faz-se necessária pensar na horizontalidade entre saberes e na valorização de um conhecimento e de uma forma de produzi-lo que não sejam importados, mas sim adequados a cada realidade.

Palavras-chave: universidade, extensão, epistemologias do sul.

Abstract: In this work, it is important to think critically about university practices and, more specifically, the

¹ Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais (DECISO) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
julia.benzaquen@ufrpe.br

² Graduanda em Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). lara.albr@hotmail.com

extensionist practice, in order to problematize the tensions about the (dis) ways of science. In the sense of valuing extension, the one that really dialogues with other knowledge than the academic, the concept of epistemologies of the South (SANTOS, 2009) is quite useful. How do the knowledge within the walls of the university relate to outside knowledge? For the dialogue to exist, it is necessary to think of the horizontality between knowledge and the valuation of a knowledge and a way of producing it that are not imported, but rather adequate to each reality.

Keyword: university, extension, epistemologies of the South.

Apresentação

Este texto procura refletir a respeito da prática extensionista a partir de conceitos da perspectiva pós-colonial, principalmente, a partir do conceito de epistemologias do sul. Para tanto, inicia localizando e definindo a perspectiva pós-colonial. Depois refletimos sobre o conceito de epistemologias do sul e a relação entre academia e militância, pensando a partir da ideia de saberes de dentro dos muros e saberes de fora. A outra seção do texto se detém a analisar a prática extensionista e de que forma ao sair dos muros nos permite repensar o que está dentro do campus universitário.

Não é de hoje o interesse pelo tema da extensão. No ano de 2001, no âmbito de uma disciplina de graduação

cursada, foi feito um trabalho sobre o tema identificando e problematizando o quanto a prática extensionista é menosprezada no contexto acadêmico. Poucos docentes se interessam por propor projetos de extensão. A extensão não é bem pontuada em processos de seleção e de progressão de docentes. Não há órgãos de fomento específicos para extensão, da mesma forma que existem para a pesquisa. Consequentemente, há pouco recurso para extensão que na teoria é um dos três pilares universitários.

A concepção pós-colonial tem como base uma forte crítica a processos de colonialidades, que se traduzem na valorização de ideais eurocêntricos. A perspectiva pós-colonial visibiliza a diversidade do mundo e se posiciona politicamente ao colocar como essencial a valorização dos saberes outros que não os acadêmicos. É uma valorização política, pois esse apagamento dos saberes populares o enfraquece, então a perspectiva teórica-metodológica pós-colonial de fortalecer outras epistemologias proporciona o surgimento de outras ontologias, outros mundos possíveis³. E que forma a universidade tem de acessar esses outros mundos possíveis? A prática extensionista pode ser um valioso momento para tal.

A perspectiva pós-colonial e as *reexistências* resistentes

O motivo para estar no curso de Ciências Sociais, muitas vezes se relaciona ao interesse no debate sobre

³ “Outro mundo é possível” é um dos motes do Movimento Zapatista Mexicano e do Fórum Social Mundial. Pluralizar essa idéia, ou seja, pensar em outros mundos possíveis, visa enfatizar a diversidade de saberes e experiências em diálogo.

transformação social. Foi esse interesse que nos fez aprofundar os estudos sobre *resistências* resistentes, conceito que será trabalhado mais adiante, e apaixonada pela perspectiva pós-colonial. Por que apaixonada? Justamente por ser uma perspectiva que permiti falar de paixão no ambiente universitário. Um ambiente contraditório, por ser *locus* do elitismo científico e das possibilidades de ativismos-acadêmicos.

Em setembro de 2007, comecei o doutoramento na Universidade de Coimbra no programa de “Pós-colonialismos e cidadania global”. Nesse programa conheci uma gama de autores e teorias que defendem que a racionalidade e o método científico são parciais e servem a uma determinada ordem. A desconstrução de maneiras de ver e de interpretar a sociedade foi uma constante em todos os seminários cursados deste programa.

Em 2007, conheci e me apaixonei. À primeira vista. Até sofri com essa paixão. Por ela não ser tão científica quanto deveria. Em 2008, fui apresentar um seminário numa universidade brasileira, e fui falar sobre a perspectiva pós-colonial e tudo que estava aprendendo em Coimbra. Fui acusada de pouco científica, de apaixonada demais, de panfletária. Hoje a realidade é diferente. Porque agora a gente pode falar sobre pós-colonial, descolonial, decolonial, colonialidade (do saber, do poder e do ser), de epistemologias do sul, de Quijano, de Mignolo, de Dussel, etc, etc, etc., sem ter que dar grandes explicações. Afinal as pessoas já conhecem toda essa gramática. Agora é até moda e cai bem no lattes.

Mas por que me apaixonei? Porque, mais uma vez, essa perspectiva me permite falar de paixão. A palavra posicionalidade é importante para essa epistemologia. E posicionalidade significa ter a certeza que somos gente. Isso mesmo! Nós cientistas, somos gente! E como gente temos paixão e também nos equivocamos. E uma coisa importante, que alguns esquecem e que é algo de ser gente: nós sonhamos. E sonhar significa idealizar mundos melhores. Então na perspectiva pós-colonial eu posso ser “ideológica”. Eu posso defender um ponto de vista. E o que é melhor, isso não significa que sou panfletária ou que sou não científica. Faço ciência ao adotar procedimentos científicos, mas isso não me isenta de defender posições.

Assim a minha paixão científica pelos estudos pós-coloniais surge na teoria das epistemologias do sul que encontrei na Universidade de Coimbra e na prática de outras epistemologias que encontrei em diversas (r)existências resistentes (BENZAQUEN, 2014). A ideia de (r)existências é a de propor uma nova lógica, uma lógica de questionamento dos fundamentos que estruturam a modernidade ocidental. A resistência se traduz na afirmação da existência, que por si denuncia o que foi construído como inexistente, como diria Santos (2006), através de processos de expropriação, repressão e ou assimilação.

Os movimentos sociais, ou a ideia de (r)existências resistentes, são *locus* de transformação social, são apostas de vidas melhores. São apostas que não se conformam com o presente de exclusão. São apostas que não apenas idealizam um futuro melhor, mas que trazem melhorias

práticas no aqui e agora dos seus participantes, ou seja, são apostas presentes (ou seriam presentes em forma de apostas?). Segundo Santos (2009.a: 45): “A aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente credível, da possibilidade de um mundo melhor, ou seja, a possibilidade de emancipação social [...]”.

Como são apostas, não há certezas, não há receitas a seguir, não há modelos, o que há são experiências. Experiências que, cientes de suas condições de apostas, passam a “caminhar perguntando”, como dizem os zapatistas. Ou seja, são processos em curso, que trilham o seu caminho ao caminhar. Os movimentos sociais estão em movimento, ou seja, os movimentos sociais não “são”, eles “estão sendo”, diria Paulo Freire, são espaços de constante experimentalismo, de criação constante. Sem um mapa para guiar, as *reexistências* resistentes, muitas vezes, se perdem; mas por saberem que não há o caminho certo a seguir, estas experiências estão constantemente reajustando as suas rotas.

Já a perspectiva pós-colonial para se firmar enquanto saber científico precisa definir um caminho, uma metodologia. O que diferencia os diversos saberes do saber científico é justamente um método. A perspectiva teórica-metodológica pós-colonial já possui um referencial teórico consolidado, é uma variedade de autores do meio acadêmico que adotam para si essa perspectiva e que dessa forma, a legitima. Por ser uma perspectiva e não querer reproduzir o erro de outras metanarrativas científicas, há poucos trabalhos que falam sobre uma metodologia de coleta e de análise de dados especificamente pós-colonial. O fato é que essa

perspectiva tem muitas reflexões epistemológicas e poucas metodológicas propriamente ditas. São as reflexões epistemológicas que guiam as atitudes da pesquisa empírica nesse campo científico. Buscamos dar um rigor científico ao estudo pós-colonial ao se utilizar de pressupostos científicos gerais, tais como objetividade, clareza, descrição esmiuçada de todos os passos da pesquisa, ou seja, dos procedimentos científicos adotados. Sem negar a autoria do fazer científico e sem deixar que esta subjetividade deforme o empírico. Não é tarefa fácil. Exige uma constante vigilância epistemológica, conceito trabalhado por Bourdieu (1999).

Na próxima parte do texto, ressaltaremos a discussão epistemológica que a perspectiva pós-colonial enfatiza. Esta reflexão, no nosso texto, traz a metáfora do muro universitário, que é tão utilizada para pensar a forma pela qual a universidade dialoga pouco com a sociedade em geral. O muro é visto como o limite do saber universitário, que só estaria acessível para quem está dentro dos muros. Como os saberes de fora podem entrar e como os saberes de dentro podem sair? Problematizaremos, a seguir, justamente essa relação entre saberes.

Saberes de dentro dos muros e saberes de fora

Nós, seres ocidentais que somos, formatamos a nossa maneira de entender e de viver o mundo a partir de uma lógica cartesiana, que divide para entender. Que divide tanto, ao ponto de esquecer que fomos nós que dividimos, compartimentamos, especializamos. Fomos nós que dividimos a realidade complexa como forma

analítica de compreensão. A divisão está tão naturalizada que nos esquecemos que ela nada mais é que uma maneira nossa (de seres ocidentais) de entender as coisas. Por isso acabamos utilizando essa visão segmentada, fragmentada como verdade, como constituição do ser, como ontologia.

Na academia, a perspectiva pós-colonial, dos anos 80 para cá⁴, vem nos alertando para necessidade de ter a clareza que a “compreensão do mundo, excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2006, 143). Desta forma, a perspectiva teórico-metodológica pós-colonial exige a ampliação do mundo ao nos dar a consciência que a visão fragmentada que temos dele é apenas uma forma de ver o mundo. Existem outras leituras desse mundo.

A insurreição dos saberes se opõe não aos conteúdos, métodos ou conceito da ciência, mas aos efeitos da centralização do poder que é relacionado com a instituição e o funcionamento de um discurso científico organizado dentro da sociedade. Os saberes constituem as sociedades ocidentais porque se desenvolvem ao mesmo tempo em que criam as instituições. As instituições sociais clássicas de produção e reprodução do saber são: a família, a escola e a universidade, que agora dividem o papel com a mídia de massa (FOUCAULT, 1980).

⁴ No Brasil a perspectiva pós-colonial nas Ciências Sociais só começa a ganhar destaque nos anos 2000. No contexto da produção acadêmica do Estado de Pernambuco, considero a realização do encontro da Associação Latino Americana de Sociologia (ALAS) no ano de 2011 como um marco para que essa perspectiva passasse a ser amplamente divulgada e difundida.

As universidades europeias medievais proclamavam ser o repositório das formas mais elevadas do conhecimento, cultivado zelosamente pelos iniciados. O conhecimento que proclamam ter consistiria no acesso às verdades consideradas mais profundas e fundamentais. Assim, fazer parte de uma instituição onde a *Verdade* é codificada e transmitida significava prestígio, autoridade e, muitas vezes, poder e riqueza. Dessa maneira, o público a quem se destinava essa instituição tinha que ser restrito a uma elite, até porque somente uma pequena parte da população era alfabetizada. A universidade moderna europeia se apresentava como uma instituição impopular e elitista e manteve esse caráter por muitos anos.

Paradoxalmente, no entanto, foi um professor renomado de uma universidade extremamente tradicional, a Universidade de Coimbra (uma universidade de mais de 700 anos), que difundiu o conceito de epistemologias do sul.

O meu apelo a aprender com o Sul – entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo – significava precisamente o objetivo de reinventar a emancipação social indo mais além da teoria crítica produzida no Norte e da práxis social e política que ela subscrevera (SANTOS, 2006, p. 27).

A palavra epistemologia, que etimologicamente significa estudo da ciência, é definida, na introdução do livro *Epistemologias do Sul*, por Santos e Meneses (2009) como “o que conta como conhecimento válido” (p.9). O paradigma dominante da ciência, em nome de uma

pretensa universalidade, eliminou da reflexão o contexto cultural e político do fazer científico. A reivindicação de uma pretensa universalidade só foi possível pela intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo moderno que se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos.

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (SANTOS e MENESES, 2009, p.13).

Adjetivar a epistemologia como *epistemologia do Sul*, significa considerar como conhecimento válido aquilo que resistiu à dominação do Norte. Dessa forma, uma *epistemologia do Sul* permite ao Sul pensar em um conhecimento e uma forma de produzi-lo que não sejam importados, mas sim adequados a sua realidade.

Dessa maneira, a *epistemologia do Sul*, bem como a perspectiva descolonial⁵, para além de um projeto intelectual crítico, é um projeto político. Leyva (2008) faz uma interessante reflexão a respeito da academia *versus* o ativismo. Segundo a autora a academia e o ativismo são

⁵ A ideia de propor uma ciência descolonial surge de um grupo de latinos americanos que procuram explicar e analisar em maior detalhe a situação pós-colonial experimentada na América Latina. O que parece uma simples alteração de prefixo, acarreta uma nova significação. O “pós” pressupõe um depois de algo, o prefixo de oposição “des” significa um desejo de por fim a colonização que acabou enquanto relação política, mas não enquanto relação social e que é parte constituinte da modernidade.

apenas dois lugares, dentre os vários existentes, que produzem representações e conhecimentos situados. Cada um desses lugares possui uma história específica e um modo de atuação. Leyva (2008) entende a academia como o âmbito no qual as práticas institucionalizadas e as relações de poder configuram a produção, circulação e consumo do conhecimento disciplinar-científico. A autora está interessada em ativismos que são discursos, valores e práticas que contribuem para transformar o *status quo*. As tensões entre esses dois lugares de enunciação são muitas. Ela exemplifica algumas das tensões. Se uma pessoa é uma acadêmica-ativista, o seu colega acadêmico a julga como uma contradição, como um cientista que perdeu a objetividade. Já um interlocutor ativista pode pensar “finalmente, alguém da academia está no caminho correto” ou pode ficar receoso e pensar “será que ela não é ativista apenas para realizar as suas pesquisas”.

No entanto, Leyva (2008) diz que a relação entre Academia e ativismo não é feita só de tensões:

[...] há muito mais do que apenas tensão, especialmente se vemos como ao longo da história do século XX e do que passou do XXI, um número importante de estudantes universitários, cientistas sociais, acadêmicos e pesquisadores sociais têm contribuído significativamente para o surgimento não só de ideias críticas, mas também de práticas de oposição, contra-hegemônicas e antissistêmicas, assim como para o desenvolvimento de movimentos, organizações e redes de esquerda (LEYVA, 2008, p. 9).

Dessa maneira, estão em marcha novos processos de coprodução de saberes que já não podem mais ser etiquetados simplesmente como ativistas ou como acadêmicos. São saberes outros que são construídos nas universidades convencionais através de projetos de parceria com os movimentos sociais. São saberes outros edificados nas práticas dos movimentos sociais entre acadêmicos e ativistas.

Importa ainda afirmar que a produção de saberes tem sido levada a cabo por produtores de conhecimento não acadêmicos, como por exemplo, pelos movimentos sociais. No entanto, essa produção continua, ainda hoje, a sofrer de uma relativa invisibilidade na maioria das investigações convencionais nas ciências sociais.

Em nome da ciência já se foi provocado muitos epistemicídios que invisibilizaram ricos saberes. Segundo Santos (2002), o conceito de epistemicídio designa a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena. “A morte de conhecimentos alternativos acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos” (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004, p. 20). A ciência está impregnada com a negligência do pensamento moderno totalizador perante a heterogeneidade de relações, povos, crenças, diferenças e comunidades que vivem no interior, seja das grandes metrópoles “globais”, seja em países e cidades “periféricas”.

“A ciência moderna conquistou o privilégio de definir, não só o que é ciência, mas o que é conhecimento válido” (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004: 19). No

entanto, a vitalidade cognitiva dos “outros saberes” foi notada pela ciência. A ciência, porém, a tratou como margem e muitas vezes a desperdiçou. Em uma ordem onde o “nós” é o ocidental “[...] a crença que cientificamente não há nada a ser aprendido que venha ‘deles’ ao menos que já seja ‘nosso’ ou que venha de ‘nós’”⁶ (MUDIMBE, 1988: 15), fez com que essa diversidade epistemológica fosse desperdiçada, em sua grande parte.

Por outro lado, é preciso ressaltar a insubmissão de “outros saberes” em vários contextos “periféricos” específicos. Nas periferias a resolução de conflitos, por exemplo, fica cargo de uma autoridade tradicional da própria comunidade. Nesse caso a decisão, tomada pela autoridade, é verdade à medida que o reconhecimento que essa pessoa tem faz parte da verdade daquele lugar e não de uma verdade “iluminada” vinda da ciência. É uma autoridade construída no cotidiano e não nas Universidades. Os saberes dos movimentos sociais são menosprezados pela ciência hegemônica por serem saberes que não foram construídos nos espaços formais de educação, por pessoas que não tiveram acesso à Universidade (muitas vezes, espaço por excelência de fomentação do epistemicídio). É assim que são saberes considerados menor por uma ciência eurocêntrica e autoritária. No entanto, a perspectiva teórica-metodológica pós-colonial permite pensar outras formas de relação entre ciência e saberes outros.

⁶ Nossa tradução.

Saindo dos muros para também reformar o que está dentro

A crítica que fazemos à instituição universitária se traduz numa aposta de reforma-la. Reformar a universidade no sentido de garantir que seja um espaço mais inclusivo. E um bom começo para se pensar em outra universidade é pensar a partir de outras ontologias e de outras epistemologias. E aí precisamos sair dos muros para ir buscar outras ontologias, outras formas de ser.

Neste trabalho, importa pensar criticamente as práticas universitárias e, mais especificamente, a prática extensionista, no sentido de problematizar as tensões sobre os (des) caminhos da ciência. Segundo Santos (2005, p. 187), “[...] a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança”. No entanto, essa perenidade foi abalada por pressões e transformações a que foi sujeita a universidade.

Santos (2005) explicita três crises da universidade enquanto sustentáculo do conhecimento moderno. A primeira crise, a de hegemonia, acontece porque a universidade deixa de ser considerada como necessária, única e exclusiva na missão de produção e disseminação de saberes. A universidade não consegue fazer tudo que dela se espera, existindo uma tensão entre hierarquização (para manter os “saberes universitários” restritos a uma elite) e democratização (para ser realmente universal e atender a sociedade). Nesse contexto, está em causa o

acesso à universidade, a questão de a quem a universidade serve. A crise que monopoliza as atenções e os propósitos reformistas é a terceira crise, a institucional. O primeiro fator dessa crise é o corte de investimentos por parte do Estado e o segundo fator é a imposição de uma lógica de eficiência e produtividade não próprias à lógica universitária. Isto gera: a proliferação de universidades privadas, os investimentos estatais seletivos (hierarquia interna das ciências), o discurso produtivista de uma universidade ineficiente (porque reduz-se o financiamento, mas não se restringe as funções da universidade) e a busca por meios alternativos de financiamento através de um discurso de autonomia e responsabilidade social (SANTOS, 2005).

A Universidade brasileira é uma instituição jovem. Nasce com princípios revolucionários, antieclesiásticos, antioligárquicos e democráticos, tendo como sentido ser fórum da polêmica, da diversidade e da pluralidade de pensamento. Pretende congregar variadas áreas do saber, travando assim uma discussão entre elas. A Universidade brasileira pretendia uma ligação orgânica com a sociedade em que vive, surgiu para responder aos problemas da sociedade e essa ligação faz parte da razão de ser da Universidade.

A Universidade aparece como uma “neutralidade” científica e acadêmica, porém ela sempre cumpre um papel político na manutenção ou na transformação do projeto global de sociedade. Um projeto de Universidade que se apresente como instrumento que faz avançar a construção de uma sociedade democrática se orienta por um critério de associação entre ensino, pesquisa e

extensão. Esses três pilares resultam na plena inserção da Universidade no meio social, o que significa identificação com os anseios e necessidades econômicos e sociais. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apesar de constar no artigo 207 da Constituição Federal, não tem se concretizado. A ideia de indissociabilidade entre as três esferas, embora tenha sido incorporada aos estatutos das universidades, não é uma realidade. A principal razão é a inexistência de condições para a realização de extensão (tais como falta de financiamento e inexistência de uma cultura de extensão) e a própria compreensão do significado de extensão. Assim, fazemos coro a Jezine (2005) quando afirma que “não se concebe a universidade como uma instituição isolada do todo social e nem a extensão como apenas mais uma função da universidade”. A valorização da ação extensionista é fundamental para a consolidação da universidade pública de qualidade e socialmente referendada.

Analisando o caso da UFRPE⁷

Antes de nos debruçarmos a respeito da prática extensionista, importa contextualizar a universidade que foi nosso campo de pesquisa. A Universidade Federal Rural de Pernambuco é uma instituição que autoproclama no seu site, que possui mais de um século

⁷ Essa parte do texto e as considerações finais do artigo só foram possíveis devido a contribuição direta de Lara Albuquerque (por isso, ela é uma das autoras deste artigo) e de Hacsá Oliveira, ambas bolsistas do Programa de Iniciação Científica CNPQ/UFRPE no ano de 2014/2015, com o projeto “Como a universidade se relaciona com os movimentos sociais”.

de existência. Surgiu no ano de 1912 com o nome de Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, sendo no ano de 1967 que a entidade passou a ser reconhecida oficialmente como o seu nome atual. A nomenclatura “Rural” se deve muito aos cursos iniciais que eram ofertados e que até hoje parecem ser o “carro-chefe” da casa: os cursos de Agronomia e Veterinária.

Mais especificamente sobre extensão na UFRPE, é necessário mencionar a Pró-reitoria de Atividades de Extensão (PRAE) da UFRPE. A PRAE possui três coordenadorias internas: a coordenadoria de educação continuada, a coordenadoria de integração comunitária e a coordenadoria de comunicação, arte e cultura. Essas coordenadorias podem submeter projetos de extensão. Os projetos também podem surgir a partir das demandas por parte dos docentes e técnicos. Há pelo menos três formas de submissão de projetos: por meio do edital de fluxo contínuo Sonus⁸, pelo edital anual BEXT⁹ e por projetos do PROEXT¹⁰.

A partir desse primeiro contato com a extensão na UFRPE é importante refletir de forma mais ampla a respeito da prática extensionista. Na Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2014, 150 projetos foram aprovados no edital BEXT. A fins de análise delimitamos o nosso corpus de pesquisa selecionando

⁸ Um edital sem ônus para a Universidade.

⁹ Tem como objetivo apoiar projetos desenvolvidos pela comunidade acadêmica da UFRPE que estejam em consonância com a resolução vigente de extensão

¹⁰ O recurso vem do Ministério da Educação e as propostas selecionadas receberão financiamento de até R\$ 100.000,00 (cem mil reais) por projeto e de até R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais) por programa.

projetos de extensão do edital BEXT 2014 que dialogassem com movimentos sociais, no sentido de perceber a relação entre saberes universitários e outros saberes.

Devido ao caráter metodológico da pesquisa de ser uma pesquisa qualitativa o foco foi direcionado a três projetos. Entretanto, embora optarmos por uma pesquisa qualitativa e não haver tempo de olhar para todos os projetos de extensão selecionados em 2014, a partir das concepções de extensões abordadas por Jezine (2004) e após a entrevista realizada com o Pró-Reitor de Extensão da UFRPE, surgiu o questionamento sobre o objetivo real da extensão universitária e de quais formas ocorrem às relações extramuros com os movimentos sociais.

Foi observado que os projetos analisados são similares à concepção acadêmica de extensão, isto é, há uma interação dialógica entre a universidade e os movimentos sociais, implicando numa relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular (JEZINE, 2004). Nas palavras de Jezine (2004)

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico. [...] Portanto, o desafio que se impõe às universidades brasileiras e à extensão universitária no mundo da globalização e de

perda das fronteiras, é o de procurar ser elemento articulador da comunicação entre teoria-prática, universidade-sociedade, construindo a teoria da reciprocidade, integração do pensar, fazer e viver a partir do rompimento da dimensão dicotômica, dualista e fragmentada que tem sido implementada no cotidiano universitário. (JEZINE, 2004, pp.4-5)

Contrariamente, notou-se também que ainda prevalece um discurso de extensão assistencialista. Ou seja, as ações extensionistas resumem-se em atividades esporádicas nas comunidades em busca de resolver problemas sociais de forma paliativa, realizando apenas prestação de serviços; nesse sentido, a universidade baseia-se no princípio de “compromisso social”, substituindo ações governamentais.

Considerações finais

Na análise sobre como ocorre o diálogo entre os saberes acadêmicos com os saberes dos movimentos sociais, foi perceptível nos relatos dos coordenadores dos projetos escolhidos, que eles compreendem o direito e a importância do diálogo com os outros saberes, principalmente, a partir da perspectiva dos “oprimidos”; visando, dessa forma, entender também a realidade e as experiências dos pesquisados. Sendo assim, adotam uma postura de comunicação e não de invasão cultural, nos termos defendidos por Freire (2006).

Nos poucos projetos que foram possíveis analisar a visão dos movimentos sociais perante a extensão universitária, se observou que há uma integração entre o

saber científico e popular; em que os movimentos sociais deixam de ser passivos no recebimento dos conhecimentos transmitidos pela universidade e, assim, passa a serem participativos, estimula-se o senso crítico e tornam-se construtores da realidade social. Sobretudo, existem diversas resistências e antagonismos nos próprios movimentos sociais que dificultam essa relação. Paralelamente, existem projetos de extensão que reforçam determinado tipo de resistência dos movimentos por funcionarem de modo apenas assistencialista. Ou seja, devido ao fato dos movimentos sociais já terem conhecimento acerca dessas práticas extensionistas que são executadas de modo paliativo ou mecanicista, os próprios se recusam a servir como mero objeto de estudo ou à mercê do assistencialismo. Diante do exposto, reforça-se a ideia de uma interação dialógica dos movimentos sociais e a universidade. Ou seja, adotar uma perspectiva comunicativa da concepção de Paulo Freire, onde não haja uma “domesticação” ou “objetificação” do Outro. O que se assemelha, também, à concepção de extensão acadêmica.

Dos vários fatores que podem interferir no desinteresse dos movimentos sociais ao se relacionar com a universidade, um deles pode ser caracterizado pela falta de clareza no que se pretende com a extensão, pois cria-se expectativas que não serão atendidas. Em alguns casos, na própria comunidade ou movimentos sociais e na universidade, existem relações custo-benefício nas quais acabam pesando mais o retorno do benefício. A partir disso, reforça-se a importância da abertura

de diálogos. No sentido de valorizar a extensão, aquela que realmente dialogue com outros saberes que não o acadêmico, o conceito de epistemologias do Sul (SANTOS, 2009) é bastante útil.

Referências

BENZAQUEN, Júlia F. Reflexões a respeito da ideia de (r)existências do Sul. In: Estudos. Soc. [online]. 2014, vol. 2, n. 20. Disponível em <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/385/320>.

BOURDIEU, Pierre. Pierre, PASSERON, Jean.-Claude e CHAMBOREDON, Jean-Claude. A Profissão de Sociólogo. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel (1980), "Two lectures", in Colin Gordon (ed.), *Power/knowledge selected interviews and other writings. 1972-1977*. Nova York: Pantheon books, p. 78 – 108.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pd>.

JEZINE, Edineide. Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28ª Reunião Anual. Grupo de Trabalho 11, Política de Educação Superior, 2005. Disponível em www.anped11.uerj.br/28/GT11-1110--Int.rtf.

LEYVA, Xochitl (2008), "¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica-teórico-política", in Conocimientos, poder y prácticas políticas.

MUDIMBE, Valentin Y. (1988), *The invention of Africa : gnosis, philosophy, and the order of knowledge*, Bloomington : Indiana University Press; London: James Currey, 1-23.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002), *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2006), *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009), “Por uma pedagogia do conflito”. In: Ana Lúcia Souza de Freitas, Salete Campos de Moraes (orgs.) *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*, Porto Alegre: Rede Editora.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção da nossa época: v. 120).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (2009), “Prefácio” e “Introdução”, in Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula G. Meneses (orgs), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 7-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. e NUNES, João Arriscado (2004), **“Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”**. In: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento. p. 19-101.

Fora e dentro dos muros: a relação universidade e movimentos sociais

Lara Albuquerque Rodrigues¹¹

Hacsa Priscila Soares de Oliveira¹²

Por meio de um mapeamento das atividades extensionistas, esse artigo tem o intuito compreender como a Universidade Federal Rural de Pernambuco se relaciona com os movimentos sociais. Esta compreensão torna-se possível a partir de uma revisão bibliográfica que visa problematizar, numa perspectiva *descolonial*, os conceitos de Movimentos Sociais, Universidade, Extensão e Saberes. Diante disso, serão utilizados os conceitos de *Sociologia das Ausências e Emergências* (2009) do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e o conceito de *(R)existências Resistentes* da socióloga Júlia F. Benzaquen (2014) que são primordiais para esta análise. Serão utilizadas também as concepções de extensão de

¹¹ Graduanda em Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Bolsista do Programa Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) CNPQ/UFRPE, com o projeto “Como os Movimentos Sociais se relacionam com a Universidade” sob orientação da Prof.^a Dr.^a Júlia Figueredo Benzaquen (DECISO/UFRPE).

¹² Graduanda em Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC) CNPQ/UFRPE, com o projeto “Como a universidade se relaciona com os movimentos sociais” sob orientação da Prof.^a Dr.^a Júlia Figueredo Benzaquen (DECISO/UFRPE).

Edineide Jezine (2004) e Paulo Freire (2006). Metodologicamente, o processo de pesquisa se concretiza através de observações participantes dos projetos extensionistas em execução; de entrevistas com os docentes, técnicos, estudantes envolvidos; e, de análise documental de determinados projetos de extensão.

Palavras-chave: Universidade. Movimentos Sociais. Extensão. Saberes.

Introdução

O presente artigo visa compreender como ocorre a relação entre a universidade e os movimentos sociais. Para tal finalidade, torna-se necessário analisar e problematizar as especificidades dos saberes construídos tanto no âmbito acadêmico quanto dentro dos movimentos sociais. Primeiramente, é preciso conceituá-los a partir de suas formações históricas. Etimologicamente, universidade remete à ideia de universalidade, porém, surgem várias questões que evidenciam o contrário. Historicamente, nota-se que o saber produzido na Universidade era tido como o único conhecimento válido, considerado elitista por não ser acessível a todos, principalmente às classes tidas como populares. Neste sentido, cria-se uma hierarquização dos saberes; o saber elitista da universidade em detrimento dos saberes locais, não acadêmicos, os quais são produzidos geralmente dentro dos movimentos sociais. Diante do exposto, os movimentos sociais reivindicam a democratização desse espaço hegemônico e, também, a pluralidade do saber. (referências?)

Sendo as Ciências Sociais uma área onde se discute bastante a emancipação social, paradoxalmente também possui uma visão eurocêntrica e colonialista. Pode-se observar que há uma divisão do trabalho intelectual, onde os países centrais (países do Norte) têm legitimidade para ditar o que é ciência e os países periféricos ou semiperiféricos (países do Sul) devem seguir o que é ditado (referência?). Ou seja, os países centrais produzem teoria científica e o saber verdadeiro e os países periféricos ou semiperiféricos produzem dados empíricos aplicando estas teorias. Porém nem sempre essas teorias se encaixam nos contextos dos países do Sul. Então fica evidente que o Norte global exclui as outras realidades existentes quando nega, entre outras coisas, a potencialidade da produção acadêmica do Sul. Nesse sentido é importante frisar que isso ocorre não só apenas com as ciências sociais, mas com os outros saberes, acadêmicos ou não. É interessante evidenciar a importância de uma leitura que se posicione politicamente contra o colonialismo europeu e norte americano, ou seja, dentro da perspectiva *descolonial*. No entanto, deixando claro que sem negar as contribuições desse Norte epistêmico.

No ano de 2014, 150 projetos de extensão foram aprovados pela Pró-Reitoria de Atividades de Extensão (PRAE), na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Os projetos foram aprovados a partir de um processo seletivo que tem como critérios avaliativos: clareza nos objetivos; viabilidade no cronograma; adequação das atividades dos bolsistas aos projetos; integração com o Ensino e a Pesquisa; Possuir relevância

social, ou seja, é relevante o público a ser atendido e a participação da comunidade; atuar com comunidades extramuros e promover a inclusão social. Ao selecionar os projetos que fariam parte do nosso *corpus* de pesquisa, surgiu a dificuldade em identificar quais projetos realmente se relacionavam com os movimentos sociais, visto que, a lista disponibilizada dos projetos contém apenas o nome dos projetos, dos seus coordenadores e departamentos. Destes 150, selecionamos cerca de quinze projetos que supomos estar se relacionando com movimentos sociais. Dos quinze projetos, alguns definitivamente não dialogavam com nossos objetivos, restaram cerca de seis projetos. Porém, como optamos por uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, então neste trabalho faremos a análise de três projetos.

Universidade, Extensão e Movimentos Sociais

Historicamente, desde a Idade Média, a Universidade é direcionada à formação da elite dominante e segue à lógica do Estado-Nação moderno (HUMBOLDT, 1959). Devido à colonialidade existente nesses ideais modernos, as universidades medievais europeias eram consideradas depósitos dos conhecimentos de alto nível, onde as verdades tidas como fundamentais eram transmitidas. Logo, estar inserido neste espaço significava possuir prestígio, poder e riqueza; sendo assim, o público frequentador restringia-se à elite. No entanto, a perenidade exercida pela Universidade foi desestruturada pelas transformações consequentes das três crises abordadas por Boaventura de Sousa Santos (2005): A crise da hegemonia,

ocasionada pela perda da exclusividade da Universidade como produtora dos saberes; portanto, outros espaços que também os produzem passam a ser reconhecidos. Deste modo, torna-se necessário conjugar saberes ditos universais com os saberes locais. Segundo Santos (2005) os saberes da universidade tiveram como embasamento às dicotomias da alta cultura e cultura popular; educação e trabalho; teoria e prática. Neste sentido, os Movimentos Sociais, através de reivindicações e experiências, buscam superar essas dicotomias que geraram uma universidade elitista. Por conseguinte, a tensão entre a hierarquização ou democratização dos saberes universitários, resultou na crise da legitimidade. Remetendo-se a questão de acesso à Universidade, de forma que contemple além das elites intelectuais. Desta problemática, surge o desafio de democratizar a universidade, ampliando o encontro de saberes e reivindicar a igualdade de oportunidades para as classes populares. Por outro lado, a crise institucional foi consequência dos cortes de investimentos do Estado e a imposição de uma produtividade oposta à autonomia na definição dos valores universitários, submetendo a Universidade a uma globalização mercantil. Com isto, gerou-se a expansão de universidades privadas, o discurso de uma universidade ineficiente e a procura por formas alternativas de financiamento aproveitando-se de um discurso de autonomia e responsabilidade social.

Para além das transformações ocasionadas pela comercialização do conhecimento científico, segundo Santos, as implicações são múltiplas, até epistemológicas. Diante disso, em contrapartida ao conhecimento

universitário, Santos propõe um conhecimento pluriversitário, o qual define-se como:

Um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica [...] A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (SANTOS, 2005, pp.41-42)

De acordo com as concepções de Santos, é imprescindível uma reforma democrática e emancipatória da universidade. No entanto, a única forma possível de enfrentar a globalização neoliberal é através de uma globalização alternativa, contra hegemônica. Porém, para reconquistar a legitimidade, Santos cita cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes, universidade e escola pública.

Na análise proposta neste artigo, é de suma importância refletir sobre o papel da Extensão Universitária. A reforma da universidade que Santos (2005) propõe deve orientar às práticas extensionistas de modo alternativo ao capitalismo global. Na visão de Santos, as práticas extensionistas devem ter “como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e

de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2005, p.74).

Seguindo essa linha de raciocínio, no diálogo com o pensamento freiriano, e, com base na sua análise crítica às práticas extensionistas, evidencia-se a “coisificação” do outro pesquisado, tornando-o passivo no processo; isto é, mero objeto de estudo. Semanticamente, Paulo Freire (2006) questiona o termo “extensão”, o qual remete à ação de ‘estender-se’ ao outro; transmitir, de modo mecanicista, seus conhecimentos e técnicas. Freire afirma que a extensão pensada dessa maneira é uma “invasão cultural” e de forma contrária o que ele acredita é nos processos de “comunicação”. Portanto, Freire defende a ideia de que educador e educando tornem-se sujeitos cognoscentes mediatizados pelo mundo ou objeto cognoscível. E, isto, só é possível por meio do diálogo. Segundo Freire, “rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural” (FREIRE, 2006, p.55). Daí que, em referência à relação entre movimentos sociais e universidade, não deve haver um reducionismo messiânico ou superior, mas, um “estar sendo com eles” constante, sem desconsiderar condicionamentos socioculturais dos movimentos sociais; estimulando, assim, à ação transformadora de ambos.

É importante frisar que as mudanças sociais, econômicas e políticas também influenciam diretamente nas concepções ideológicas das práticas extensionistas.

Jezine (2004) aponta três concepções sobre a extensão, são elas: a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista. A primeira, a concepção assistencialista, teve sua origem atrelada às primeiras propostas de extensão. Consiste na prestação de serviços, execução de atividades pontuais elaboradas nas comunidades objetivando resolução imediata e paliativa sem refletir sobre as desigualdades sociais. Sendo inicialmente uma proposta transformadora-redentora passou a ser assistencialista-conservadora. A segunda, a concepção acadêmica, surgiu a partir dos movimentos sociais e tem como proposta possibilitar a transformação social a partir das trocas dialógicas entre os saberes. É a proposta que influenciou e culminou na formulação do conceito de extensão universitária pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. E a terceira, a concepção mercantilista, surge dentro do contexto globalizado a fim de prestar serviços e inclui a universidade e a extensão na lógica de competitividade do mercado (JEZINE, 2004). A concepção de extensão acadêmica de Jezine se aproxima à ideia de comunicação defendida por Freire no seu livro “Comunicação ou extensão?” (2006), no qual há uma crítica às práticas extensionistas que depositam conhecimento de forma mecanicista, caracterizando, assim, a chamada educação bancária; como se o extensionista fosse um ser superior que leva “luz” aos indivíduos considerados sem conhecimento, de tal modo que os coisificam.

Ao analisar os movimentos sociais, historicamente, não há uma teoria geral e nem uma única concepção que

consiga explicar a multiplicidade dos movimentos sociais. Existem diversas teorias que constituem análises diferenciadas acerca dos movimentos. A maioria dessas teorias são provenientes do Norte Global, ou seja, da Europa e dos Estados Unidos. Nesta bibliografia existe um certo consenso que ao conceituar os movimentos sociais historicamente, reforça, uma dicotomia entre o que seriam os “velhos” movimentos sociais e os “novos” movimentos sociais (NMSs). Os “velhos” movimentos sociais são fundamentados nas abordagens do paradigma decorrente da teoria marxista, até os anos 50, os quais eram estritamente associados à luta de classes. Sendo assim, os estudos empíricos possuíam como objeto e principal sujeito dos processos ocorridos na realidade social: a classe trabalhadora, o movimento operário, os sindicatos e os partidos políticos. Por outro lado, Santos (2005), Touraine (1998), Laclau e Mouffe (1985) definem os movimentos contemporâneos como os “novos” movimentos sociais, os quais diferem dos velhos movimentos sociais, devido ao fato das lutas sociais salientarem a cultura, identidade, questões vinculadas às temáticas específicas como gênero, etnia, meio ambiente, entre outras. Logo, os NMSs têm sujeitos distintos da teoria crítica eurocêntrica existente nos movimentos da forma clássica, os “velhos”, composto pelo o partido e o sindicato. As reivindicações dos novos autores sociais visam dignidade, território, respeito, autogoverno, subjetividade, interação política, autonomia. Segundo a concepção de Melucci, os novos movimentos sociais são menos forma e mais conjunto de representações significativas, expressões culturais; Ou seja, ao contrário

dos “velhos” movimentos sociais que eram organizadamente estruturados (sindicato, sistema político), os “novos” movimentos não dependem necessariamente de uma estrutura física para reivindicar suas lutas. Para os novos movimentos, quanto menos amplos forem seus locais ou base, mais eles se tornam propensos a se definir culturalmente, afirmar a sua identidade etc. (GOHN, 2012)

A partir do século XX, na era da globalização, evidencia-se uma reestruturação das formas de organização, dos protestos da ação coletiva e dos movimentos sociais, destacando-se, assim: o aparecimento de um ativismo internacional e transnacional multiescalar; uma renovação dos atores sociais; a ampliação do campo participativo institucional e de um “paradoxo democrático”; mudanças significativas no cenário internacional e regional; uma tendência crescente às críticas ao eurocentrismo e ao “ocidentocentrismo” etc. Destas transformações, surge um grande debate epistemológico referente à produção de conhecimento na contemporaneidade, a qual no contexto dos movimentos sociais dá-se pelo reconhecimento dos movimentos e dos espaços não acadêmicos. Além disso, contrariamente às tensões clássicas entre os “estruturalistas” e os “acionistas” dos anos 80, há uma atenção maior centrada nas interpretações mais fenomenológicas, reflexivas e relacionais dos movimentos sociais. Assim, outros fatores vão surgindo. As análises não se restringem às disciplinas mais frequentes nos estudos dos movimentos, há uma multidisciplinaridade capaz de diálogos.

Enquanto, na América Latina, as análises reivindicam uma descolonização do saber e do poder, o que estimula à pluralização do debate.(referências????)

Neste sentido, Gohn e Bringel (2012) ressalta que as “novas” práticas dos movimentos sociais são ocorridas no interior de movimentos que já eram existentes, ou seja, encontram-se em contínua reinvenção. Em suas palavras:

Não se trata mais de contrapor os “novos” movimentos sociais – nucleados em torno de questões identitárias, tais como sexo, etnia, raça, faixa etária etc. – aos “velhos” movimentos, dos trabalhadores, como Claus e Offe e outros fizeram na década de 1980, por exemplo. Tampouco se trata de contrapor tipos de movimentos ou ações coletivas, e nem paradigmas teóricos interpretativos como mais ou menos adequados, até porque todos eles continuam a coexistir com os novos. Trata-se, em suma, de reconhecer a diversidade e os marcos interpretativos que têm lhes atribuído sentidos, significados e os têm trazido à luz no campo da investigação sociológica. (GOHN; BRINGEL, 2012, p.12)

Dessa forma, torna-se necessário analisar o conceito dos movimentos sociais, a partir de uma lógica que não haja desperdícios das experiências ou das diversas formas de resistências. Neste intuito, Júlia Benzaquen (2014) propõe adotar um conceito de “(r)existências” que possibilite abarcar a pluralidade dos protagonistas contra hegemônicos, de formas organizacionais e das temáticas existentes. Dentro da perspectiva descolonial, o conceito de *(r)existências resistentes* de Benzaquen (2014) faz um

jogo com as palavras resistência e existência, tendo em vista que tais resistências têm sido invisibilizadas. Então dialogando com os conceitos de *Sociologia das Ausências e das Emergências* de Santos (2009), busca evidenciar as (r)existências resistentes, a fim de potencializar as lutas e resistências.

Em um contexto em que os mecanismos de exploração, exclusão e opressão se multiplicam e intensificam, se faz particularmente importante não desperdiçar nenhuma experiência de resistência. Como a maioria dos conceitos sociológicos, o conceito de movimentos sociais surge e é desenvolvido num contexto europeu e se universaliza sem levar em conta as outras realidades globais. De acordo com Flórez (2007), a maioria das teorias sobre movimentos sociais se sustenta em argumentos baseados em dicotomias modernas: autonomia-dependência, atraso-desenvolvimento, local-global, centro- periferia etc.; uma lógica binária que hierarquiza as dinâmicas sociais segundo seu maior distanciamento a um modelo moderno-ocidental colonial. (BENZAQUEN, 2014)

Pensa, por exemplo, que as resistências não necessariamente devem estar atreladas a sindicatos ou partidos políticos, como se acredita na concepção clássica marxista dos movimentos sociais. Um excelente exemplo utilizado pela autora é sobre o movimento indígena na América Latina, que dentro da concepção mais utilizada de movimentos sociais, é enquadrado como um Novo Movimento Social (NMS). No entanto sabemos que a resistência indígena existe desde que o colonizador chegou nessas terras, ou seja, essa classificação coloca os

mais de 500 anos de resistência indígena como inexistente.

Esse conceito é importante para mudar a relação entre a universidade e movimentos de *(r)existência*. Tendo em vista que os saberes não acadêmicos têm sido negados com essa hierarquia cultural criada pela ciência moderna. Como pode ser visto em Santos (2004)

A produção do Ocidente como forma de conhecimento hegemônico exigiu a criação de um Outro, constituído como um ser intrinsecamente desqualificado, um repositório de características inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado. A produção da alteridade colonial, como espaço de inferioridade, assumiu várias formas que reconfiguram os processos de inferiorização já existentes (sexo, raça, tradição) (RANGER, 1988; TORGOVNICK, 1990; SCHIEBINGER, 1993; SANTOS 1995). (p.20)

De acordo com Gohn, a relação movimentos sociais e educação torna-se possível através da interação dos movimentos em contato com as instituições educacionais; das práticas educativas existentes no interior do próprio movimento, e, academicamente, nos fóruns de pesquisas ou na produção teórico-metodológica. Citando caso análogo, a área da educação tornou-se área estratégica para os movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil. Além do surgimento dos chamados “bacharelados populares”, organizados em antigos espaços fabris por ex-trabalhadores, em ações denominadas “fábricas recuperadas”, que se transformaram em espaços

culturais com atividades educativas. Para Gohn, “uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes.” (GOHN, 2012)

Descolonização dos saberes

Por conseguinte, numa perspectiva pós-colonial, Boaventura de Sousa Santos (2009) aborda a discrepância entre experiências, - por vezes, infelizes, precárias, desiguais, opressoras-, e, expectativas por uma melhoria da situação em que se vive. Disto, dá-se como pensamos uma emancipação social, numa sociedade moderna. Contudo, Santos adverte que há uma inversão na discrepância entre experiências e expectativas. Devido esta crise epistemológica, Santos propõe à reinvenção da emancipação social. Santos tem como foco principal a crítica à racionalidade indolente, preguiçosa, hegemônica. Segundo ele, esta razão manifesta-se como metonímica¹³ e proléptica¹⁴. A razão metonímica caracteriza-se por contrair o presente; a razão proléptica, expandir o futuro. Contudo, a estratégia proposta por Santos é justamente o contrário. Pela razão metonímica, ao contrair o presente, desperdiça-se muita realidade e experiências existentes no mundo como um todo, gerando uma simetria dicotômica, a qual constantemente oculta uma hierarquia e desigualdades. (Referência???)

¹³ “Figura da teoria literária e da retórica que significada tomar a parte pelo todo. (N.E)” (SANTOS, 2009, p.25).

¹⁴ Figura literária bastante encontrada em romances, nos quais o narrado sugere claramente a ideia de que conhece bem o fim, mas não vai contá-lo. É conhecer no presente a história futura” (SANTOS, 2009, p.26).

Visando combater a razão metonímica, ou seja, a redução das totalidades, Santos sugere uma *Sociologia das Ausências*. Em outras palavras, *Sociologia das Ausências* designa o fato de outras realidades possíveis serem consideradas como não-existentes diante à realidade hegemônica. Para tal finalidade, Santos aponta modos de produção de ausências. Primeiramente, a monocultura do saber e do rigor, que, prescinde a ideia de que o único saber válido é o saber científico, desvalorizando os saberes tidos como populares ou alternativos, os quais estão constituídos nos movimentos sociais. Cria-se uma espécie de monocultura do rigor, a qual destrói outros conhecimentos, o que Santos denomina de “epistemicídio¹⁵”. O epistemicídio implica diretamente no exclusivismo epistemológico colonizador, que ao negar outros saberes, os elimina e subalterniza os diversos grupos sociais cujas suas práticas se assentam nesses conhecimentos (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004, p.20). O procedimento da *Sociologia das Ausências* realiza-se pela substituição das monoculturas pelas ecologias. Na ecologia dos saberes, há a possibilidade de diálogo entre o saber científico com o saber alternativo, no caso, o saber existente nos movimentos sociais, incentivando uma ampliação de saberes. Enquanto na ecologia das temporalidades, há a compreensão de que existem outros tempos além do linear.

Em busca de um futuro concreto que englobe as realidades, até então, excluídas; Boaventura de Sousa Santos concebe uma *Sociologia das Emergências*, a qual enfrente a razão proléptica. Sendo assim, tornam-se

¹⁵ A morte de conhecimentos alternativos. (SANTOS, 2009, p.29)

existentes experiências e realidades que eram invisíveis ou “descredibilizadas”. Contudo, para articular realidades opostas, sem reduzir a heterogeneidade do mundo ao modo hegemônico, Santos recomenda um procedimento de tradução, que, seria relacionar práticas e saberes, buscar o que há de comum nas realidades heterogêneas. Segundo ele, “é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade.” (p.40).

Propondo esta finalidade, segundo as concepções de Boaventura de Sousa Santos, torna-se necessário uma ecologia dos saberes e uma ecologia das produtividades. Dos saberes, no sentido da não existência de um saber científico em detrimento aos outros tipos de saberes; visando, dessa forma, relacionar os conhecimentos existentes para que haja uma justiça cognitiva global.

Análise das práticas extensionistas

Na análise sobre como ocorre o diálogo entre os saberes acadêmicos com os saberes dos movimentos sociais, foi perceptível nos relatos dos coordenadores dos projetos escolhidos, que eles compreendem o direito e a importância do diálogo com os outros saberes, principalmente, a partir da perspectiva dos “oprimidos”. Visando, dessa forma, entender também a realidade e as experiências dos pesquisados. Ou seja, adotam uma postura de comunicação e não de invasão cultural. Ressaltando a relação dialógica abordada por Freire (2006). Nesse sentido, o projeto A, que surgiu a partir de um Núcleo de Pesquisa na UFRPE; promoveu oficinas numa comunidade localizada no interior de Pernambuco. Essas oficinas eram realizadas uma vez por mês e

funcionavam como uma espécie de seminário para abordar conteúdos específicos, na maioria das vezes, escolhidos pelas próprias pessoas da comunidade. O referencial teórico das abordagens ocorridas nessas oficinas é marxista. Logo, a metodologia advinda do materialismo histórico visa solucionar problemas a partir da noção de classes. Desse modo, o projeto tem por objetivo efetivar os mecanismos de participação social e ativar os movimentos sociais onde for possível. Para tal finalidade, busca-se empoderar a comunidade e politizar as lutas de libertação.

Em decorrência às oficinas, houve a necessidade de criar um fórum livre, de segurança ambiental, com o intuito de se pensar políticas e ideias, de forma que relacione o ambiente com as questões sociais e econômicas e aproxime os estudantes dos movimentos sindicais, do MST, dos conselhos de participação social da região, enfim, que sejam sujeitos ativos politicamente nos assentamentos. A metodologia adotada de empoderamento classifica os assentados e os alunos das escolas não apenas como simples repositório do conhecimento, mas como sujeitos ativos na construção social. Nota-se que este projeto se enquadra nas perspectivas de extensão acadêmica de Jezine (2004) e comunicativa de Freire (2006). Numa análise geral, nota-se devido às entrevistas e observações, que, por seguir uma perspectiva contra hegemônica, o fórum proposto pelo projeto não pretende ser suplante aos movimentos; ao contrário, compreende o direito do diálogo com outros saberes.

Seguindo essa relação dialógica, o projeto B tem uma ação de apoio à Rede de Jovens do Nordeste, tendo como intuito potencializar os laços entre os diversos movimentos sociais envolvidos de forma que se fortaleça o protagonismo juvenil urbano e rural.

Nos encontros da rede, os movimentos apresentam suas pautas e experiências de luta e resistência. Após as apresentações o pesquisador encontra um espaço para sistematizar as experiências, a fim de construir uma unidade na ação ou pelo menos uma ação articulada de resistência para evitar os *guetos*. Ou seja, que os grupos percebam que há semelhança em suas lutas. Quanto à metodologia, o pesquisador deixa claro que não são ministradas palestras de acordo com os ensinamentos da Sociologia, mas a partir das suas leituras e experiências vivenciadas na vida pessoal e acadêmica, tendo a responsabilidade de compreender as diversificadas experiências dos movimentos, e, contribuir à construção de relações entre os mesmos para que se obtenham resultados práticos, tornando-os, assim, mais autônomos e protagonistas da transformação social nas políticas públicas.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que neste espaço, as experiências de diversos movimentos sociais irão coexistir, é evidente a importância não só da relação universidade e movimentos sociais, mas da solidariedade que se cria entre os próprios movimentos em prol do combate à opressão, marginalização e preconceito que lhe são impostos. Diante disso, associando ao referencial teórico estudado durante a pesquisa, nota-se uma semelhança ao que Boaventura de Sousa Santos (2009)

denomina de “procedimento de tradução”, no intuito de buscar o que há de comum em realidades heterogêneas para, então, relacioná-las. Além disso, essa prática do pesquisador dialoga com a concepção acadêmica de extensão de Jezine (2004) e com a concepção comunicativa de Freire (2006).

A forma de abordagem e a didática utilizada, de acordo com sua fala, é construída junto com as *(r)existências*. Que visa também transformar a realidade dos jovens e não apenas em passar um conhecimento abstrato, diferente de como seria feito na concepção assistencialista. Sobretudo, a articulação do pesquisador com a Rede de Jovens do Nordeste vai além da vigência do projeto, ou seja, não é uma articulação que visa resolver problemas pontuais. A título de exemplo, alguns jovens dessa rede conseguiram fazer parte da Secretaria da Juventude de seus estados, o que os possibilitou influenciar nas políticas públicas.

O projeto C se relaciona com a Associação de Moradores de um bairro próximo a universidade. De acordo com o coordenador do projeto, esse tipo de mobilização se proliferou nos anos 80 como uma interlocução necessária para demandas de bem de serviço de ordem urbano. Normalmente são demandas típicas de subúrbio, como por exemplo, o acesso a água, pavimentação etc.

O pesquisador optou por deixar a metodologia do projeto aberta, tendo em vista que a associação estava em processo de transição de diretoria e não sabiam quais demandas surgiriam com o novo diretor. Por ser uma comunidade próxima da universidade, o pesquisador

acredita que ela pode ser privilegiada, pensando que essa relação entre a universidade e a associação seria recorrente.

A proposta inicial do projeto teria como perspectiva um aprofundamento e qualidade à ideia de democracia no âmbito das políticas públicas. Neste sentido, seria necessário desenvolver mais a temática das políticas públicas dentro da área de Ciência Política, visando criar um espaço em que ocorressem debates, de forma que houvesse possibilidade de aproximar a sociedade civil pela via dos movimentos sociais. E, assim, pensar mais sobre as articulações e o que se entende por políticas públicas e a relação com a democracia. Segundo o pesquisador, a pesquisa de extensão teria um espaço interessante de diálogo e discussão no âmbito da associação. No entanto, as propostas do projeto não foram efetivadas, devido à falta de demandas suficientes por parte da Associação. Após fazer uma análise rápida sobre essas associações que surgiram nos anos 80, que, normalmente, depois de alcançar seus objetivos, acabam diminuindo suas atividades políticas, o pesquisador concluiu que a problemática da falta de demandas, talvez, sirva como indicador de como está o aspecto dinâmico da Associação.

Como o projeto teve dificuldade em sua execução, é arriscado fazer uma análise, principalmente porque não conseguimos ouvir o lado dos dirigentes da associação. No entanto ficam algumas reflexões a título de provocação. Será que, por ser uma associação localizada próxima à universidade, já está fadada a se relacionar com projetos que se encaixariam na concepção

assistencialista de extensão (JEZINE, 2004). Em outras palavras, projetos que:

As ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a ‘resolução’ imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo a formas de intervenção organizada. (JEZINE, 2004)

Inclusive uma sugestão dada por Michael Angrosino em seu livro “Etnografia e observação participante” (2009), é ter certeza da pertinência do seu projeto e se a comunidade está disposta a participar. Tendo em vista que as comunidades próximas ao campus universitário geralmente estão fadadas a responder as mesmas perguntas aos diversos pesquisadores que chegam com seus projetos em sua comunidade, e, que depois simplesmente somem. Além de saber que geralmente são projetos pontuais, que visam recolher dados ou passar conteúdo de forma mecânica, por exemplo, sem estabelecer relações e ouvir as demandas da universidade.

Considerações finais

Em síntese, após o mapeamento dos projetos de extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco, vigentes no ano de 2014, foi possível identificar alguns projetos que se relacionam com os movimentos sociais. A partir disso, o objetivo proposto foi questionar de que modo ocorre essa relação entre ambos. Antecedente às

análises, o referencial teórico foi de suma importância para tal questionamento. Ou seja, é imprescindível dar voz e ouvir o Outro, para que ele se empodere e se articule politicamente à sua maneira, de acordo com suas vontades e seus objetivos. Falar por ele ou impor um discurso libertador de modo mecanicista, como Freire (1987) diria: de forma bancária, não é empoderar ou contribuir para a sua emancipação social, e, sim mais uma vez cair no erro da colonização. Tendo em vista que essas formas de *(r)existências resistentes* tem uma lógica específica de organização distinta da universidade.

Inicialmente, tornou-se necessário conceituar os movimentos sociais e a universidade, historicamente. Logo, se observa que o contexto histórico da Universidade reforçou a elitização do saber. Por outro lado, embora o conceito de movimentos sociais tenham se desenvolvido num contexto europeu que excluiu outras realidades globais, a ideia *descolonial* adotada é considerá-los como *(r)existências*, de forma que contemple a pluralidade de protagonistas, formas organizacionais, experiências e temáticas. Diante do exposto, adotar uma perspectiva *descolonial* facilitou compreender a especificidade dos saberes científicos e dos saberes dos movimentos sociais, e, desta forma, problematizar se a relação entre eles reforça a hegemonia colonial existente ou não.

Metodologicamente, por meio de entrevistas semiestruturadas, alguns aspectos dessa relação movimentos sociais-universidade já foram observados. Pelas entrevistas com os docentes-pesquisadores, nota-se que há consciência da necessidade e importância do

diálogo entre universidade e os movimentos sociais, de modo que exista uma democratização dos saberes, e, assim, tornem-se sujeitos ativos na transformação social. No entanto, a falta de algumas observações participantes, dificultou uma análise mais aprofundada, no sentido de saber de que forma os movimentos sociais acatam esse conhecimento, qual a visão deles diante às práticas extensionistas. De forma preliminar, os três projetos parecem adotar a perspectiva de extensão acadêmica de Jezine (2004) e comunicativa de Freire (2006). Essas são as concepções que acreditamos dialogar com a perspectiva *descolonial*. A título de provocação, vale refletir também sobre a quantidade de projetos selecionados que, de fato, se relacionam com movimentos sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre. Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick).

BENZAQUEN, Júlia F. Reflexões a respeito da ideia de (r)existências do Sul. In: Estudos. Soc. [online]. 2014, vol. 2, n. 20. Disponível em <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/385/320>.

BENZAQUEN, Júlia F. (2012), **Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. Tese (Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global) – Centro de Estudos Sociais e Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. In: Revista Brasileira de Educação. v.16; n.47 maio-ago:2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, v.1. p.396, 4. ed.

GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. Introdução: **A discussão contemporânea sobre os movimentos sociais**. In: Maria da Glória Gohn, Breno M. Bringel (orgs.), **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 07-16.

JEZINE, Edineide. Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28ª Reunião Anual. Grupo de Trabalho 11, Política de Educação Superior, 2005. Disponível em www.anped11.uerj.br/28/GT11-1110--Int.rtf.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004. Disponível em <https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pd>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia dos saberes**. In: **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 17-49.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção da nossa época: v. 120).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. e NUNES, João Arriscado (2004), **“Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”**. In: Boaventura de Sousa Santos (org.), **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento. p. 19-101.

O SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS INFLUÊNCIAS HISTÓRICO- CULTURAIS CONSTITUTIVAS DO SEU FUNCIONAMENTO

THE SYSTEM OF BRAZILIAN EDUCATION: A REFLECTION ON HISTORICAL AND CULTURAL INFLUENCES YOUR OPERATION CONSTITUTIVE

Ryanne Mayse Chalega Lima

Resumo: A reflexão neste artigo tem por finalidade identificar como o processo de educação ocorrido nas instituições formais de ensino tendem a (sustentar) uma educação hegemônica, através da reprodução de uma cultura dominante. E como a visão Paulo Freire na obra Comunicação e Extensão contribui para que consigamos realizar as possíveis reconfigurações dos elementos constituintes dos espaços de aprendizagem legitimadas pelo Estado, traduzindo-se na ausência de dominação cultural, a valorização da diversidade das visões de mundo e para a transformação social.

Palavras-chave: Educação hegemônica. Dominação cultural. Transformação social.

Abstract: The reflection in this article aims to identify how the education process occurred in formal education institutions, tend to (sustain) a hegemonic education, by playing a dominant culture. And as Paulo Freire vision in

the work Communication and Extension contributes so that we can realize the possible reconfigurations of the elements of the learning spaces legitimated by the state, translating in the absence of cultural domination, the appreciation of the diversity of worldviews and the social transformation.

Key words: hegemonic education. Cultural domination. Social transformation.

Introdução

O presente texto tem o objetivo de analisar as influências histórico-culturais que contribuíram para a formação e caracterização dos espaços formais de ensino no Brasil, de forma específica as influências históricas culturais dos países europeus. E como essas influências contribuíram para uma educação hegemônica, firmada no eurocentrismo e na reprodução de uma cultura dominante que historicamente assola os países colonizados.

A primeira parte do texto esclarece como se deu o processo de reconhecimento dessas influências histórico-culturais como legítimas.

A segunda parte do texto mostra como o sistema de ensino através de sua ação pedagógica legitimada pelo Estado contribui para disseminação e consequentemente a perpetuação dessas influências.

A terceira parte é uma reflexão sobre como essas influências aparecem no dia-a-dia da sala de aula e como elas interferem na mediação do professor, ainda são

propostas possibilidades de mudanças nas instituições formais de ensino, visando à ausência de dominação cultural e a transformação social.

O estabelecimento do sistema econômico atual foi marcado por grandes mudanças na sociedade, através do avanço tecnológico e pelo reconhecimento da ciência como forma de conhecimento válido.

Segundo Sousa, Menezes e Nunes (2004), o processo de afirmação da ciência como supremacia em relação aos demais conhecimentos foi desencadeado na Europa, que desde os mais remotos tempos é considerada o centro do mundo, cujos interesses são considerados os mais relevantes. Eles partiam do pressuposto de possuir uma capacidade superior de conhecer o mundo, uma vez que as ciências estavam mais desenvolvidas em seu território. Apesar de os países europeus se depararem com problemas ocasionados por essa relação de superioridade versus inferioridade dos saberes, as consequências mais desastrosas desse processo reverberaram nos países cuja colonização europeia foi de exploração.

Diante desta realidade os países emergentes de todo o mundo tiveram que se adequar a cultura dominante, ou seja, a cultura europeia, que era a referência por estar mais desenvolvida tecnologicamente. E, claro, essa adequação não se deu de forma passiva, uma vez que as realidades dos países eram muito diferentes da referência que eles deviam seguir para conseguirem maior aceitação. Diante do abismo que se fazia e ainda se faz presente nas realidades dos países europeus e suas colônias, hoje países emergentes, nos deparamos com a sociedade brasileira contemporânea e percebemos como

os mais diversos setores da mesma, políticos, religiosos, familiares e principalmente educacionais, sofreram influências da cultura europeia.

O setor educacional dos países emergentes, mais precisamente o brasileiro, o qual é analisado por este artigo, reflete em sua organização a dificuldade de adequação cultural. O sistema educacional brasileiro é caracterizado por heranças dessa imposição da cultura europeia que se naturalizou como universal em relação aos seus interesses e contribuiu perversamente para o fracasso nas condições do mesmo.

De acordo com Sousa, Menezes e Nunes:

É insustentável a situação de, por exemplo, as ciências sociais continuarem a descrever e interpretar o mundo em função de teorias, de categorias e de metodologias desenvolvidas para lidar com as sociedades modernas do Norte, quando a maioria das sociedades, existentes, não só apresenta características e dinâmicas históricas diferentes, como tem gerado as suas próprias formas de conhecimento das suas experiências sociais e históricas e produzindo contribuições significativas para as ciências sociais, ainda que remetidas para as margens destas. (p. 3)

É importante refletir que o tão conhecido fracasso escolar se dá não por incompetência dos profissionais da educação, como a maioria das pessoas leigas ou até mesmo as que não o são, costumam proferir em seus discursos, devemos atentar para esse fenômeno com um olhar macro e crítico da situação, nos debruçando sobre como se originalizou o processo de educação formal ou

institucional no Brasil as influências que recaem sobre ele, bem como atentar para uma possível causa do fracasso escolar ou da não efetivação escolarização de qualidade ser a constante e remota imposição de determinado saber como superior e de maior credibilidade do que os demais.

A reprodução da cultura dominante através do sistema de ensino como causa da educação hemônica

Analisaremos como o sistema de ensino brasileiro é fortemente influenciado pela dominação cultural firmada no eurocentrismo, a partir da visão do sociólogo Pierre Bordieu em sua obra Fundamentos de uma teoria da violência simbólica, na qual ele afirma que: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural”. (p. 26)

Os saberes reproduzidos pelas instituições de ensino são selecionados pelo Estado, por isso segundo Bordieu é um arbitrário, porque se há uma seleção, há também uma exclusão. É um arbitrário cultural simplesmente porque reproduz uma cultura, que seriam os interesses específicos das pessoas que estão no poder, uma vez que o Estado é o aparelho legitimado de controle da sociedade. Tendo essa concepção fica claro que a educação é a peça fundamental para a disseminação das ideologias dominantes. Porque a educação institucionalizada é tida como poderosa, e poderosa porque tem mais validade para a ciência do que as demais educações existentes.

Segundo Pierre Bordieu: A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’. BORDIEU (2009, p. 29).

Ao multiplicar-se essa educação por todo sistema de ensino, os agentes envolvidos nesse processo educativo reproduzem a cultura dominante através de sua prática pedagógica e contribuem para uma hegemonia de pensamentos, uma vez que nas relações ocorridas na ação pedagógica a supremacia dos conhecimentos não pode ser contestada, pois a instituição de ensino é assegurada para reproduzir tais conhecimentos. Bordieu nos mostra a pedagogia exercida pelo Estado e os objetivos por trás dessa, podemos perceber a educação como um meio muito eficaz para a formação de pensamentos consensuais ou hegemônicos que conseqüentemente mobilizarão as ações dos cidadãos em consonância com seus interesses, pois esses cidadãos acabam na maioria das vezes reproduzindo práticas até que se naturalizem e se tornem comuns e aceitáveis, a hegemonia ou o controle é de muita validade para os que pretendem formar o ser social que exercerá sua função quase que pré-determinada na sociedade, se ela continuar a reproduzir práticas culturais “impostas”.

“Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes”. BORDIEU (2009, P.30)

Também Gramsci em suas reflexões acerca do termo hegemonia trouxe valiosas contribuições que nos ajudam a entender como somos produto das forças dominantes da sociedade. “Uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual” (ibid.) capaz de conformar o conjunto da sociedade às formas de pensar, sentir e agir da classe dominante. (ANTONIO GRAMSCI 1982, apud PRONKO; FONTES, 2012, p. 392). Vemos assim o papel decisivo que o Estado tem sob a estrutura da sociedade e como aqueles que estão com o poder legítimo e exercem sua função de dominação e controle.

Diante de tal análise é incontestável a importância de as propostas do Estado serem pensadas criticamente de acordo com as necessidades do seu território, e não de acordo com interesses particulares que consequentemente não obterão êxito, pois não encontraram situações peculiares a elas. Quanto mais distante a realidade em que essas propostas foram firmadas, mais precários serão seus resultados.

Reconfigurações e transformação social

Acerca das reflexões já realizadas, podemos então reconhecer que não tem sentido a escola continuar a reproduzir os conhecimentos interpretados segundo a ótica de países cujas realidades são verdadeiros abismos na diferenciação da realidade do Brasil. As práticas desenvolvidas no país ao longo dos anos tem essa característica fortemente enraizada de acolher as propostas que não se adequam a sua realidade e acabam por comprometer a aprendizagem.

A fim de construir uma proposta que se desvincule do processo de ensino firmado em realidades distantes cuja consequência é um modelo de educação bancária, na qual o professor transmite o conhecimento e o aluno é um mero reprodutor dos saberes sem questioná-los, assimilá-los aos que ele já possui e consequentemente resignado com os conhecimentos impostos. Para Becker (2001): “A ação desse professor não é gratuita, ela é legitimada, ou fundamentada teoricamente, por uma epistemologia, segunda a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social”.

A concepção de educação proposta por Freire a qual esta obra está adepta visa algumas propostas para transformar os espaços educacionais com a tarefa permanente de reconhecer o contexto histórico daqueles presentes, pois acreditamos que os alunos não são vazios de conhecimento e iremos na escola “enchê-los”. “Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o

conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (1983 p. 22). Assim, só viabilizando contexto real teremos a possibilidade de construir um diálogo crítico que reconhece diferenças culturais e de conhecimento.

Na concepção de Paulo Freire é preciso considerar a realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças, forças essas que se relacionam e formam uma totalidade social. É preciso perceber as particularidades no todo porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve.

Um educador para transformações radicais na visão freireana, é aquele que consegue estabelecer uma comunicação diante do conteúdo de ensino. Juntamente com os educandos ser capaz de articular tais conteúdos com suas visões de mundo, reconhecendo os saberes que são importantes para suas experiências cotidianas, ou mesmo aqueles que não são utilizados imediatos, mas que contribuem para o questionamento da realidade.

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente, aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. FREIRE (1983, p.16).

A reconfiguração dos espaços de aprendizagem implica na necessidade de superação da imposição cultural, e conseqüentemente da hegemonia de

pensamentos e visões de mundo, que só será alcançada pelo diálogo, pois se não há comunicação, o que existe é extensão por parte do professor e uma mera reprodução por parte dos alunos, de interesses alheios que são colocados como universais e benéficos a todas as pessoas.

Segundo Freire (1983) “o homem que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão”.

Assim só quando o homem passa a compreender o mundo e agir sobre ele deixando de ser alheio e passivo, é que se efetiva a práxis, pois ela nada mais é do que a percepção do homem sobre a realidade e sua ação diante dela. Porém é sabido que nós só somos capazes de atuar transformando uma realidade, quando a conhecemos verdadeiramente, e para se chegar a tal conhecimento é necessária uma percepção crítica. Freire afirma que: “Admirar a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão”. (p.19)

O desafio do diálogo de saberes na prática escolar

Não é nenhuma novidade a realidade precária das escolas municipais brasileiras, apesar da distância de diferentes Estados é possível notar similaridades assombrosas em relação às dificuldades encontradas no cotidiano da vida escolar. Sabe-se que um dos fatores que dificultam a prática escolar é a falta de materiais didáticos e recursos em geral no ambiente escolar, porém iremos nos ater mais especificamente a um fator que não é muito evidenciado por parte de muitos dos agentes

envolvidos na prática escolar, mas que é sentido pelo profissional que está diretamente ligado ao processo de ensino, o professor. Refletiremos agora sobre o tempo do professor como fator apesar de ser pouco frisado, de extrema relevância para a efetivação da proposta tão almejada do diálogo.

Travemos agora uma reflexão acerca do que é o planejamento educacional reconhecendo sua função e sua importância para que consigamos efetivar uma educação de qualidade. “Planejar é agir racionalmente... é dar clareza e precisão à própria ação... é realizar um conjunto orgânico de ações propostas para aproximar a realidade a um ideal”. (GANDIM, 1994, apud ALBUQUERQUE; VIEIRA 2001, p.14).

Portanto se planejar é aproximar a um ideal temos que primeiramente reconhecer a realidade em que a escola está inserida para então pensar um ideal “cabível” ou “alcançável” para o funcionamento e organização de determinada escola. É no planejamento educacional encontramos os objetivos e metas que “queremos” com a educação, assim sua formulação parece-nos de suma importância, uma vez que nele constará o ideal de formação dos cidadãos brasileiros. Assim se analisarmos criticamente o planejamento educacional podemos perceber que ele construído em consonância com o contexto macro, ou seja, conjunturas políticas e econômicas de cada época de formulação. Nenhum planejamento é neutro ou isolado do contexto social.

Contudo Albuquerque e Vieira (2001, p. 31) nos mostram que “Os países latino- americanos, inclusive o Brasil, no passado, adotaram modelos de planejamento

nem sempre compatíveis com sua realidade”. Podemos notar na fala das autoras que Na trajetória da educação brasileira sempre houve um descompasso entre as propostas e a realidade social. Vemos também que mesmo em diferentes épocas, o planejamento assumiu uma função essencialmente burocrática tanto a nível nacional como seria o caso da organização dos sistemas de ensino quanto local que é o principal e maior fortemente atingindo o interior de nossas escolas.

Podemos perceber concordância entre a lógica de reprodução social que aparece nas reflexões de Bordieu e as ideias de Félix sobre o fortalecimento do sistema capitalista na constituição dos planejamentos educacionais. Como já foi analisado Bordieu aponta que numa formação social existem as relações de poder e as que maior o exercem são aquelas que melhor atendem aos interesses do sistema em que estão pautadas, no nosso caso, o capitalista, que desde a sua origem é firmado na exploração, exclusão e imposição e por primar pela exploração do trabalho do professor, na exclusão de visões de mundo, saberes e culturas com sua imposição acaba visando apenas os números, a produção e os lucros, esquecendo-se da essência da educação que devia ser a formação do ser humano de forma integral e mais completa possível.

“A principal função da administração escolar no processo de desenvolvimento do capitalismo é, ao tornar o sistema escolar, cada vez mais, uma organização burocrática, permitir ao Estado um controle sobre a educação para adequá-la ao projeto econômico, descaracterizando-o

como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação, cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista". (FÉLIX, 1986).

Dessa forma se faz urgente a seguinte reflexão: Como pensar o planejamento educacional de forma que o mesmo não seja apenas um aparelho burocrático que contraditório a sua função acaba por dificultar a vida e as ações dos professores?

Nossas Secretarias de Educação visam incontáveis projetos a serem realizados ao longo do ano letivo, projetos esses, que os professores quase não recebem orientação suficiente para desenvolvê-lo com os alunos, tendo assim que se debruçar por mais tempo para estudá-lo e encontrar formas cabíveis de aplicá-lo, o professor precisa reorganizar sua rotina como um todo, ficando sobrecarregados. Não estamos aqui criticando ou duvidando da validade dos projetos que são mandados para as escolas, pelo contrário, reconhecemos que eles trazem um leque de contribuições para a formação dos educandos.

Mas não deixa de ser claro que a burocracia contida nos projetos dificulta o trabalho do professor, pois ele precisa dar conta de responder a todos os objetivos e critérios que são "sugeridos" nos projetos, pois sabemos que eles serão muito bem cobrados pelas coordenadoras e supervisoras de ensino.

A partir dessas reflexões, surgem então os questionamentos: Com a infinidade de competências atribuídas ao professor, será que há tempo para que ele

trave diálogos com seus alunos a fim de melhor conhecer suas necessidades?

O professor além de ter que lidar com toda a burocracia da educação, com a falta de materiais didáticos, com a precarização dos ambientes escolares, entre outros fatores que dificultam sua mediação, precisa ainda lidar com a diversidade do público com quem está trabalhando.

Conhecer seu alunado é uma tarefa muito importante que o professor também precisa desenvolver que precisa de muita cautela e sensibilidade por parte desse profissional, o professor precisa perceber a diversidade cultural que permeia o ambiente de sua sala de aula. Como nos mostra Freire (1983) “Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores”. Vemos então que se o professor ignora o contexto cultural do qual o aluno vem, se não conhece a realidade daquele aluno, ele sem dúvidas construirá suposições e afirmações equivocadas, visões distorcidas e muitas vezes estereotipadas desses alunos.

Reconhecer as divergentes opiniões e os infundáveis questionamentos que os alunos carregam consigo é uma tarefa extremamente desafiadora, para alcançá-la é necessário primeiramente exercitar a capacidade da tolerância, nos desfazer mesmo que até certo ponto, de muitos de nossos preconceitos, e aos poucos nos

desfazendo deles, adquirindo a capacidade de nos colocar no lugar do outro.

A diversidade de conhecimentos referente a forma de ver o mundo que os alunos trazem já pode ser notada desde a infância, sabe-se que as concepções que formamos sobre a realidade não se constroem apenas no ambiente formal de educação, pelo contrário a família, os amigos, a igreja, são contribuintes. Freire nos mostra que Somos sujeitos de relações, e é através delas que construímos significados para a realidade: “Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcados pelos resultados de sua própria ação”. (p.17).

Mas é principalmente no ambiente formal de educação que essas concepções são problematizadas, é na escola que os conhecimentos e as ideias são (ou eram pra ser) estimulados. Como afirmam Bock, Furtado e Teixeira (2008) “A escola apresenta-se hoje como uma das mais importantes instituições sociais [...], Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança seja humanizada, cultivada e socializada ou, em uma palavra, educada”.

Se o papel da escola é transmitir a cultura, ela deve ter consciência da diversidade cultural existente na sociedade e como ela se faz fortemente presente na sala de aula, assim o professor em sua ação pedagógica deve tomar cuidado para não impor como única uma determinada cultura a ser seguida.

Como já nos mostrou Freire o professor precisa efetivar a comunicação no seu dia-a-dia com os alunos,

pois só se abrindo e se permitindo ao diálogo ele conseguirá conhecer melhor o universo dos seus alunos, e a partir do momento que melhor os conhece, melhor entende suas necessidades. “Isto demanda um esforço não de extensão, mas de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo”. (p.22)

Só pelo diálogo o professor será capaz de perceber como conhecimentos culturais trazidos do contexto em que os alunos estão inseridos interagem no cotidiano da vida escolar, algumas vezes dificultando a mediação do professor e como condicionam a construção da identidade desses alunos, de como esses alunos se reconhecem e se colocam diante das situações que emergem da dinâmica escolar. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (p.28)

A partir da análise de um texto intitulado A ESCOLA E A ESFINGE: CULTURAS E SABERES JUVENIS, UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO derivado de uma pesquisa realizada para conclusão do Mestrado em Educação de Carla Linhares Maia que se passa numa escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no qual analisaremos como diferentes expressões culturais interagem no cotidiano da vida escolar e demarcam a identidade distintiva dos alunos.

Essa pesquisa foi realizada em dois ambientes considerados pela pesquisadora como formadores para

os jovens, os mesmos foram a Escola Municipal Sédna e o grupo de capoeira M.B

Deste modo, passei a considerar o fato de que os alunos são jovens, portadores de culturas diferenciadas, construídas em outros espaços, além da escola, o que indicou a importância de extrapolar os muros da instituição e desenvolver estudos nestes espaços que concorrem e/ou interagem com ela como instâncias de socialização dos jovens e de construção de saberes e também de suas referências de mundo. MAIA (2006, p.2).

Nele a autora reflete sobre a importância de canais de comunicação entre educadores e outros espaços de socialização que são também contribuintes para a formação identitária, para a construção de conhecimentos e conseqüentemente visões de mundo dos jovens.

Na pesquisa ficou claro que muitos dos professores da Escola Sédna não tinham uma boa relação professor-aluno. “Na opinião de grande parte dos professores pesquisados, as culturas dos jovens “entram em choque” com os valores transmitidos pela Escola, [...] alunos, considerados, portadores de valores muito diferentes dos seus e da Escola”. (p.5)

Essa escola e o grupo de capoeira M.B por se localizarem numa zona periférica perto de em uma das maiores favelas da cidade, recebia muitos alunos que vinham de uma realidade no mínimo preocupante. “Ambos marcados pela exclusão econômica e cultural, porém, simbolicamente separados pelo tipo e profundidade da exclusão e pelas regras e valores

formados nestes espaços e diante das situações específicas de exclusão”. (p.16)

Os jovens que frequentavam ambos os espaços tinham consciência que a exclusão na escola era maior, eles já tinham bem claro seu lugar naquele ambiente. A autoridade dos professores era diferente da autoridade do chefe do grupo de capoeira, apesar de os dois estarem a “frente” dos alunos, para os jovens a autoridade capoeirista era reconhecida, mas também respeitada, reprimia as falhas, mas também reconhecia os acertos, falava, mas também ouvia. Enquanto que na escola quanto mais autoridade por parte dos professores mais difícil era o relacionamento, dificultando a mediação, os jovens se sentiam pouco valorizados nesse segundo ambiente.

No Grupo disputavam espaço, definiam identidade, trocavam e assumiam diferentes papéis. Também no Grupo, colocavam em xeque seus valores, suas dificuldades, superando obstáculos, criando uma autoimagem positiva de si e dos outros. A participação no Grupo ampliava seus horizontes, suas perspectivas de vida e de futuro, permitindo elaborar estratégias e caminhos alternativos. Constituindo-se, na sua explicitação, em um espaço de formação de opiniões e valores que conformavam aquelas identidades juvenis. MAIA (2006, p.17)

Desta forma, consideramos que a Escola que poderia ser um lugar de ampla comunicação intercultural, mas acabava por não reconhecer as dificuldades dos alunos, seus aspirações e desejos, a

forma como se relacionavam com as regras pré-estabelecidas da escola, a forma como se reconheciam naquele lugar e no mundo enquanto sujeitos. No grupo muitos desses pontos eram discutidos, os jovens os comparavam percebiam as similaridades e diferenças deles na vida de cada um presente, o diálogo aberto deixava-os desinibidos para se expressarem, era uma forma de construção de valores que não excluía os demais, apenas os reconhecia

Conclusão

Diante das reflexões já realizadas podemos perceber que é preciso pensar acerca do que é realmente importante ensinar e aprender, levando em conta quais situações são encontradas no contexto dessas instituições de ensino, quais as influências sócio/políticas e culturais estão contribuindo para o seu funcionamento.

Vimos a importância de o professor conhecer bem seus alunos, a fim de conhecer as visões de mundo que eles já trazem, quais saberes já foram construídos e como eles interagem na sua vida escolar. Para o professor conseguir isso ele precisa estar aberto ao diálogo, reconhecer as diversas significações e ajudar a fortalecê-las ou mesmo modifica-las, mas não de forma a impor outras, e sim questionando e refletindo sobre as existentes a fim de transformá-las, esse é a práxis proposta por Freire e tão almejada por muitos teóricos da educação.

Reconhecendo ser o papel da escola o de transmitir a cultura para formar os indivíduos para a sociedade, é necessário que ela perceba a importância dela para

formar indivíduos que reconhecem as diferentes culturas existentes e a diversidade de saberes que cada uma delas possui.

Valorizar as diferentes formas de interpretar o mundo é contribuir para a produção de novos conhecimentos. Se até mesmo a ciência reconhece a possibilidade de novas explicações e descobertas sobre a realidade, porque não os espaços educacionais também reconhecerem?

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. VIEIRA, Sofia Lerche. **Política e Planejamento Educacional**: elementos conceituais. Fortaleza: Edições Democratizadas Roca, 2001.

BECKER, F. **Educação e Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Cotned Editora, 2001.

BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

BORDIEU, Pierre. **Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FONTES, Virgínia. PRONKO, Marcela. **Hegemonia**. IN: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 391-396

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MAIA, CARLA. **A escola e a esfinge**: Culturas e saberes juvenis, um desafio contemporâneo. Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. Minas Gerais, n. 03, p.(irregular), 2006.

SOUZA, B. S. MENESSES, M. P. NUNES. J. A. **Para ampliar o cânone da ciência**: a diversidade epistemológica do mundo. In: _____. 2004.

LÍNGUA E PODER: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O ENSINO DA EJA ACERCA DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

LANGUAGE AND POWER: NA ANALYSIS OF DOCUMENTS THAT GUIDE TEACHING EJA ABOUT THE LANGUAGE VARIATIONS

Laene Alves Pacheco Vaz¹⁶

Resumo: A língua é uma entidade social inerente a qualquer ser humano. Tendo em vista as relações de poder existentes em nossa sociedade, a língua pode ser concebida como instrumento opressor e gerador de preconceito mediante um viés classista e colonizador. Sabendo que tal hegemonia é bastante presente nas relações sociais, sobretudo, escolares e reconhecendo a necessidade de uma educação dialógica, o objetivo deste artigo é analisar o posicionamento de documentos que norteiam a prática educativa e o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto ao processo de ensino e aprendizagem das variedades linguísticas. Para isso, exporemos as considerações e sugestões de trabalho com o referido tema presentes nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, bem como apresentaremos uma análise do

¹⁶ Mestre em Letras, Universidade de Pernambuco/ Campus Garanhuns - UPE.

livro didático “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos”, mediante revisão crítica da pedagogia libertadora de Paulo Freire, da ecologia de saberes de Boaventura (2002, 2007) e dos escritos de Marcos Bagno concernentes ao preconceito linguístico. Defendemos o posicionamento de que o diálogo entre as diferentes variedades linguísticas na sala de aula faz-se relevante e precisa para a formação e conscientização cidadã e política dos estudantes, por considerar, não apenas a variedade linguística da maioria, mas todos os estudantes como seres sociais.

Palavras-chave: Variação linguística. Pedagogia libertária. Currículo. EJA.

Abstract: Language is a social entity inherent to any human being. In view of the existing power relations in our society, the language can be conceived as oppressive instrument and preconception generator through a classist and colonizer bias. Knowing that this hegemony is very present in social relations, especially school, and recognizing the need for a dialogical education, the purpose of this article is to analyze the position of papers that guide the educational practice and teaching of Portuguese language in the Educação de Jovens e Adultos (EJA), on the teaching and learning of language varieties. For this, we shall set out the considerations and work suggestions to the mentioned topic present in the Curriculum Standards of Pernambuco, as well as present an analysis of the textbook "EJA Moderna: Educação de

Jovens e Adultos", by critical review of liberating pedagogy of Paulo Freire, of Boaventura's knowledge of ecology (2002, 2007) and the writings of Marcos Bagno concerning to the linguistic discrimination. We defend the position that the dialogue between the different language varieties in the classroom is relevant and accurate for civic and political training and awareness of students, considering not only the linguistic variety of the majority, but all students as social beings.

Keywords: Linguistic variation. Liberatory pedagogy. Curriculum. EJA.

Introdução

A língua é um fenômeno inerente ao ser humano, é fruto da manifestação social, estando, destarte, intrinsecamente ligada à cultura de um povo. Além disso, o conhecimento do idioma favorece a comunicação e a interação entre as pessoas, estando, pois, em constante mutação. Haja vista os diferentes usos da língua e as relações sociais e hierárquicas, o sistema linguístico é também utilizado como instrumento de poder, de modo a gerar preconceito por parte daqueles que afirmam a supremacia da norma culta em detrimento das variedades linguísticas das classes menos favorecidas, e isso é propagado, sobretudo, na escola.

Tecendo um leque com as considerações de Boaventura (2002), convém relacionar o sistema linguístico com a epistemologia ocidental. Podemos inferir que aquele, nas palavras de Boaventura,

representa uma razão indolente, configurando o desperdício de experiências passadas por outros saberes.

A ideia de Alta Cultura ou saber especializado, na Epistemologia Ocidental, associa-se a um sistema linguístico padrão – norma culta. Apesar de se configurarem objetos diferentes, o processo de inferiorização se assemelha; quanto mais distante do saber científico, mais próximo estará a ser classificado pelos padrões hegemônicos como ignorante; quanto mais distante da norma padrão do sistema linguístico, *idem*.

Hodiernamente, linguistas e pesquisadores brasileiros têm se dedicado a pesquisas com ênfase no preconceito linguístico¹⁷. A preocupação desses estudos se justifica em virtude da visível opressão sofrida por uma pequena parte da sociedade que não domina a variedade padrão do português brasileiro, isto é, a norma culta, variedade de prestígio na sociedade. Tais atitudes opressoras desconsideram as variantes regionais, geram preconceitos sociolinguísticos e fortalecem as diferenças entre as classes.

É importante notar que esse preconceito vai além do preconceito linguístico. Para o linguista Marcos Bagno (2007), como todo preconceito, o linguístico é a manifestação de um preconceito social, pois o que está em jogo é a própria pessoa como ser social, e não apenas a língua que ela fala. Assim sendo, rejeitar a língua

¹⁷ “A discriminação hierarquizada das línguas funda-se num lento e contínuo processo histórico, abarcando de forma absoluta o político e o social. Esse movimento intermitente, como uma teia tecida na história, produz seus efeitos de sentido seletivos nas sociedades, regulados pelas relações de poder, em direção ao que se chama hoje de preconceito linguístico” (BISINOTO, 2009, p.45-6).

equivale a rejeitar o indivíduo e a comunidade em que ele está inserido.

A norma culta, ao longo da história, se afirma como único critério de verdade sobre o uso da língua, sobrepondo-se às demais, sendo, portanto, legitimada na e pela sociedade. Essa relação hegemônica está presente e nas variadas atividades humanas, inclusive, nas relações escolares, ou seja, nas heterogêneas salas de aula.

Sabe-se que a escola, como instituição social legítima, exerce na sociedade funções que atendem aos interesses de quem detém o poder. A título de exemplificação, podemos citar a propagação e a manutenção de valores e costumes, a transmissão de ideologias dominantes e a determinação de papéis sociais como algumas de suas funções. Apesar de sua forte influência, a escola é também espaço para o diálogo de saberes, questionamentos e promoção de cidadania, atitudes que estão adentrando cada vez mais os espaços escolares, de modo a romper com as práticas excludentes e tradicionais.

Nessa perspectiva, podemos considerar que o reconhecimento das variedades linguísticas em sala de aula pode contribuir para uma educação libertadora, modelo de educação proposto por Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”. Essa prática educativa, ou seja, dialógica, por galgar uma educação para a transformação social, vai de encontro com a concepção “bancária” de educação, esta concebida como instrumento de opressão. Uma pedagogia que, ao que se propõe aqui, torne a opressão, isto é, o preconceito linguístico, objeto de reflexão nas turmas da EJA. E,

consequentemente, a conscientização, por parte dos oprimidos, acerca das variedades da língua materna deve resultar na libertação dos mesmos.

Reconhecendo a necessidade de uma educação dialógica, este artigo se propõe a analisar o posicionamento de documentos que norteiam a prática educativa e o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto ao processo de ensino e aprendizagem das variedades linguísticas. Para isso, examinaremos os Parâmetros Curriculares de Pernambuco para o ensino da EJA, com ênfase nas suas proposições acerca das variedades linguísticas. Além disso, analisaremos o livro didático “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos”, de 2013, desenvolvido e produzido pela Editora Moderna.

Trata-se do documento que orienta o plano de ensino do estado e, em contexto mais local, de uma coleção adotada pelo município de Garanhuns-PE para atender o público da EJA. A coleção é composta de quatro volumes e atende as especificidades da educação básica. Tendo em vista nossos interesses, analisaremos apenas o volume 1, referente a alfabetização.

Em sua constituição, reúne contribuições teóricas de Paulo Freire (1987; 1983), acerca da pedagogia libertadora; Marcos Bagno (1999; 2007), sobre preconceito linguístico, Boaventura (2001; 2007), sobre Ecologia de saberes, a partir dos seguintes ensaios: “Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências” e “Para Além do Pensamento Abissal”, dentre outros autores.

Quanto à organização retórica do texto, primeiramente, levantamos uma discussão acerca dos usos da língua, ou seja, das variações linguísticas, considerando as acepções sociolinguísticas, as relações hierárquicas e o preconceito linguístico. Em seguida, apresentamos os princípios da pedagogia libertária, discutindo a pedagogia do oprimido e o diálogo de saberes. Depois, apresentamos um breve histórico da modalidade EJA, do currículo e da cultura de adesão do livro didático. Após a discussão e análise dos resultados, expomos as considerações finais.

1. Língua *vs.* Gramática

Saussure (1970), no início do século XX, definiu a língua como objeto da Linguística, esta constituída por todas as manifestações da linguagem. Para ele, a linguagem divide-se em duas partes:

- i. *la langue* (a língua), essencial para a comunicação, refere-se ao sistema de signos existentes na sociedade, e
- ii. *la parole* (a fala), secundária, diz respeito às escolhas de uso das palavras por parte dos indivíduos, tendo em vista a situação de comunicação.

Para o autor, a língua “é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 1970, p. 22). Em outras palavras, enquanto a língua é um fenômeno

social, a fala é individual, e a linguagem o resultado de ambas.

A esse respeito, Marcos Bagno (2016) esclarece, com base em Bourdieu, que é possível comparar “a *langue* saussuriana à ‘língua legítima’ ou ‘língua oficial’, também comumente chamada entre nós de ‘norma culta’” (p. 74).

Essa acepção de língua está associada a “escrita literária”,

tradição que começou por volta do século III antes de Cristo, entre os filósofos e filólogos gregos, quando foi criada a própria disciplina batizada de *gramática*. Alias, sintomaticamente, a palavra *gramática*, em grego, significava, na origem, “a arte de escrever”. Ao se interessar exclusivamente pela língua dos grandes escritores do passado, ao desprezar totalmente a língua falada (considerada “caótica”, “ilógica”, “estereotipada”), e também ao classificar a mudança da língua ao longo do tempo de “ruína” ou “decadência”, os fundadores da disciplina gramatical cometeram um equívoco [...] (BAGNO, 2016, p. 73).

Conforme o referido autor, foram os gregos que sacralizaram, na cultura ocidental, o mito de que existe “erro” na língua, tal crença se cristalizou, tornando-se praticamente impossível convencer as pessoas do contrário. Nem mesmo a Linguística Moderna conseguiu resistir a tal tradição, isto é, a Gramática Tradicional (BAGNO, 2016).

Subjaz o termo “norma culta” uma concepção de língua ideal, tendo como espelho os grandes escritores da

literatura do passado, um modelo abstrato de língua que não corresponde à língua falada na sociedade. Tal modelo foi responsável por categorizar os diferentes modos de falar, postos sempre em oposição. A título de exemplificação, podemos encontrar os seguintes critérios: certo x errado; civilizado x selvagem; culto x ignorante.

Em outras palavras, “o que não está nas gramáticas não é *norma culta*: é ‘erro crasso’, é ‘língua de índio’, ‘português estropiado’ ou, simplesmente, ‘não é português’”. Até mesmo o nome do idioma – *português* – deixa de designar “toda e qualquer manifestação falada e escrita da língua por parte de todo e qualquer falante nativo”, e passa a designar, de modo exclusivo, esse ideal abstrato de língua certa, “essa ‘norma oculta’ que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente” (BAGNO, 2016, p. 74).

Dado o exposto, podemos inferir que o preconceito linguístico, temática discutida com mais ênfase na próxima seção, está relacionado às definições de língua originadas e propagadas no decorrer da história, considerando a oposição “língua x gramática tradicional”.

Para Bagno (2007), a língua é um enorme iceberg inserido no tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, nomeada norma culta. Essa descrição tem seu valor e seus méritos, no entanto, é parcial e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua, uma vez que a ponta do iceberg que insurge representa, em sua totalidade, apenas um quinto do seu volume. Apesar disso, é essa postura autoritária, intolerante e repressiva

que impera na ideologia responsável pelo preconceito linguístico.

2. Variedades na língua/ Preconceito linguístico

No volume “Preconceito linguístico: o que é, como se faz”, Marcos Bagno, além de conceituar e exemplificar este fenômeno social, considera as causas e implicações dele como uma forma de exclusão social. Para isso, fundamenta suas ideias a partir de pesquisas científicas atuais de estudiosos renomados da Linguística e da Sociolinguística¹⁸.

É importante notar que na obra, o autor, em um dos gêneros introdutórios, caracteriza ‘língua’ e ‘gramática’ a partir de uma analogia com um ‘igapó’ e um ‘rio’, a qual esta reproduzida abaixo:

Você sabe o que é um igapó? Na Amazônia, igapó é um trecho de mata inundada, uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Parece-me uma boa imagem para a gramática normativa. Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia. Meu objetivo atualmente, junto com muitos outros linguistas e

¹⁸ Ciência que se interessa pela língua falada a partir de um contexto social.

pesquisadores, é acelerar ao máximo essa próxima cheia... (BAGNO, 2007, p. 10).

Ao que consta, a Língua Portuguesa não é estática, está em constante movimento e transformação, sempre em consonância com as mudanças que ocorrem na sociedade, uma vez que a linguagem é uma prática social e, também, individual, considerando diferentes fatores que influenciam a subjetividade de cada indivíduo e/ ou grupos em suas interações sociais.

Acerca disso, estudos sociolinguísticos enfatizam a inconclusão da língua, concebida como “um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído”. Em outras palavras, “é uma atividade social, um trabalho coletivo, produzido por todos os seus falantes, cada vez que eles interagem por meio da fala e da escrita” (CHAGAS, 2012, p. 1). Além disso, podemos identificar, através da linguagem, as ideologias dominantes, haja vista seu caráter social.

Perini (2011) elenca a existência de duas línguas no Brasil, fator que evidencia a supremacia de uma em detrimento da outra. Para o referido autor, há uma língua escrita, que recebe o nome de ‘português’, a qual deve ser aprendida na escola, e a outra que se fala, sendo esta a língua materna dos brasileiros, posta em detrimento daquela. No que concerne à língua escrita – língua de prestígio – ele ainda assevera que a maioria da população nunca chega a dominá-la de maneira adequada, fato que favorece e origina o preconceito linguístico (BAGNO, 2007).

Vale salientar que, quanto ao uso da Língua Portuguesa falada, há uma pluralidade de linguagens, tendo em vista as peculiaridades no falar do brasileiro, decorrentes de fatores sociais, culturais e geográficos que, inclusive, são considerados desvios da ‘norma padrão’, isto é, da norma de prestígio nas relações e hierarquias sociais.

Mussalin & Bentes (2006) descrevem as variedades linguísticas mediante dois parâmetros básicos: a variação geográfica (diatópica) e a variação social (diastrática). Aquela relacionada às diferenças linguísticas no espaço geográfico, e esta, a fatores relacionados à identidade dos falantes e de seu grupo de inserção, isto é, relacionada à classe social, faixa-etária, sexo, grau e escolaridade, situação social, enfim, a fatores estritamente sociais.

Marcos Bagno avalia que o preconceito linguístico tem por base a crença de que só existe “uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários”. E que, toda e qualquer “manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário” é considerada “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, isso sob a ótica do preconceito linguístico (BAGNO, 2007, p. 38).

Se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política — as pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não

tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 2007, p. 40).

Destarte, podemos inferir que o problema não consiste no que é falado, mas nas pessoas que falam e no quê falam. O preconceito linguístico emana de um preconceito social, político, ideológico e epistemológico, pois reproduz as relações de poder existentes na sociedade e naturaliza uma violência que atinge a maioria da população.

Assim sendo,

ao veicular um discurso de “verdade” sobre a Gramática Tradicional (GT) como uma prática redentora e promotora de ações do ‘bem escrever’ e ‘bem falar’ (como defendem alguns), excluem-se outras possibilidades linguísticas que, a maioria dos educandos está familiarizada. Dessa maneira, as verdades podem ser impostas e não questionadas, uma vez que já se se transformaram em discursos naturalizados e, portanto, históricos. Não discutir do ponto de vista (sócio) linguístico (discursivo) sobre a língua, é negligenciar a inclusão, é favorecer uma elitização, que já se faz evidente no processo educacional, tanto discursiva quanto pedagogicamente (FERNANDES; PEREIRA, 2014, p. 27).

É relevante notar que a escola, como instituição legal e formadora, é capaz de privilegiar e disseminar discursos excludentes caso não abra espaço para discussão e questionamentos acerca da pluralidade linguística e do uso da língua falada na sociedade. A partir de tais considerações, reafirmamos a necessidade de uma educação dialógica, mediante os prescritos de Paulo Freire que serão debatidos na seção a seguir.

3. Considerações acerca da Pedagogia libertária e da Ecologia de saberes

Paulo Freire, em “Pedagogia do oprimido”, discute a relação dialética entre opressores e oprimidos, e a necessidade de uma prática pedagógica que conscientize ambos de sua condição e, conseqüentemente, favoreça a busca da própria libertação.

O autor constata que o processo de desumanização é uma realidade histórica, e diz respeito ao modo como o opressor trata seus oprimidos. Freire (1987, p. 16) avalia que “a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Sendo que tal distorção não configura uma vocação histórica, se assim fosse, “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação”. A luta pela humanização só é possível porque “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência

dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 1987, p. 16. Grifos do autor).

Para o autor, o oprimido, em situação de opressão, é capaz de pensar que necessita do opressor, mantendo-se passivo e obediente. Para se libertar de tal condição e recuperar a humanidade, o oprimido precisa lutar com quem o ‘fez menos’. Entretanto, “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. Sendo essa a grande tarefa, isto é, “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 16).

E essa libertação só é possível mediante a *práxis* de sua busca, mediante o conhecimento e o reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Em outras palavras, por intermédio de uma pedagogia que reflita a opressão e suas causas e que favoreça o engajamento do opressor/oprimido na luta por sua libertação.

O autor chama a atenção para o fato de que a liberdade é uma conquista, e não uma doação, portanto, exige uma busca permanente.

É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18).

A *práxis* é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo com o intuito de transformá-lo. E é somente mediante essa *práxis* que a superação da contradição opressor-oprimidos acontece. Para isso, os oprimidos precisam se inserir criticamente na realidade opressora para agir sobre ela, transformando-a. Pois, somente os oprimidos, após libertarem-se, podem libertar os opressores, uma vez que estes, na condição de opressores, nem libertam, nem se libertam (FREIRE, 1987).

Uma das características dos oprimidos é a autodesvalia, ou seja, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, [...] terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar”. Enquanto não tomarem consciência de seu estado de opressão aceitarão passivamente a exploração (FREIRE, 1987, p. 28). Tais discursos costumam ser propagados através de formas sofisticadas da razão indolente, ou seja, através de discursos acadêmicos, manuais didáticos, mídia, entre outros veículos de comunicação.

No ensaio “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, Boaventura (2002) propõe o modelo de uma razão cosmopolita em oposição ao modelo de racionalidade ocidental, que ele designa razão indolente, pautada em uma perspectiva excludente, classista e opressora. Conforme o referido autor, a indolência da razão ocorre em quatro formas diferentes:

a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (BOAVENTURA, 2002, 239-240).

Aqui trataremos apenas da razão metonímica, por se impor como única forma de racionalidade, sobrepondo-se aos demais saberes, que, a nosso ver, relaciona-se a supremacia que a norma culta estabelece sobre as demais variações linguísticas.

É importante relatar que a razão indolente subjaz ao conhecimento hegemónico – filosófico e científico – produzido no Ocidente, de modo que, os outros saberes, ou seja, os saberes não científicos nem filosóficos, e, principalmente, os saberes não ocidentais, continuaram até hoje fora do debate.

Conforme o autor, “a razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem” (BOAVENTURA, 2002, p. 441-

442). Por esse motivo, o comportamento do todo e o comportamento de cada uma das suas partes é governado por uma lógica única, de modo que, as possíveis variações do movimento das partes não afetam o todo.

A razão indolente, fruto do capitalismo global e do colonialismo, apresenta-se de maneira sofisticada em livros e discursos acadêmicos, de modo a propagar e manter preconceitos e marginalização.

Há, destarte, uma situação de injustiça para com aqueles que estão à margem do que é considerado saber – epistemologia do Sul. Além disso, demonstra a emergência de um confronto para sanar, ou mesmo erradicar essa situação, mediante a ecologia de saberes. Ou seja, para Boaventura (2007), a monocultura da ciência moderna deve ser confrontada através ecologia de saberes, ecologia “porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. (...) A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento e interconhecimento” (BOAVENTURA, 2007, p. 22-23).

A ecologia de saberes consiste, pois, na ideia da diversidade epistemológica do mundo, isto é, no reconhecimento de que existe uma pluralidade de formas de conhecimento, e não apenas o conhecimento científico. O autor supracitado propõe que se haja o interconhecimento, ou seja, o ato de aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. Sendo essa, portanto, a ideia que subjaz a ecologia de saberes.

A nosso ver, a ideia de diálogo de saberes de Paulo Freire (1987) está bem próxima da ideia de ecologia de

saberes de Boaventura (2007), apesar de serem ideias distintas e particulares, apresentam similaridades, sobretudo, no que concerne a interconexão dos saberes. Vejamos, na próxima seção, as nossas análises e discussões mediante a literatura até aqui discutida.

4. Análise e discussão dos resultados

Conforme vem sendo discutido, a língua materna pode ser concebida como instrumento opressor e gerador de preconceito linguístico-social, destarte, requer que haja, nas salas de aula, espaço para discussão das diferentes modalidades linguísticas existentes na sociedade, de modo a minimizar o que Bagno (2007) designa preconceito linguístico.

Como vimos no capítulo anterior, isso é possível mediante uma prática pedagógica pautada na conscientização dos estudantes sobre suas condições na sociedade, de modo a favorecer o reconhecimento de si e sua própria libertação. Tal prática só é possível mediante a compreensão da diversidade epistemológica existente no mundo, através da ação de aprender sem esquecer os saberes que já carregam consigo.

A prática pedagógica libertadora propagada por Freire (1987) e a ecologia de saberes proposta por Boaventura (2002, 2007) só são possíveis em sala de aula através da atuação do professor, principal autoridade no contexto escolar, e consistem nos principais caminhos para a erradicação do preconceito linguístico, para a conscientização das variantes linguísticas, bem como para a emancipação dos sujeitos.

Partindo dessa premissa, nos propomos a analisar o posicionamento de documentos que norteiam a prática educativa e o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto ao processo de ensino e aprendizagem das variedades linguísticas, tais como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco e o livro didático “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos”, por serem instrumentos mediadores da prática docente.

O referido documento apresenta uma proposta de trabalho com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como interação, e busca desenvolver, nos educandos, capacidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Ademais, por sua natureza social, o aprendizado da língua envolve um saber agir no mundo, via linguagem. Nesse sentido, **a apropriação da modalidade culta da língua é compreendida como condição para o exercício de uma cidadania ativa**. Isso significa que o fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor, bem como a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente (BRASIL, 2012, p. 13 – grifo nosso).

Já na introdução do documento, podemos perceber a hegemonia da modalidade culta da língua, uma vez que tal variante culta é compreendida e posta como “condição” para o exercício da cidadania. Acerca disso, Boaventura (2007, p. 26) esclarece que a “luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na

ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico”. Ou seja, se continuarmos propagando a ideia de língua única, conforme tem se baseado a tradição de estudos filológicos e gramaticais, a ideia de unidade linguística continuará marginalizando e excluindo da sociedade pessoas não escolarizadas.

Para Marcos Bagno (2007), no volume *Preconceito Linguístico*, o primeiro mito consiste no (pre)conceito irreal da “unidade linguística do Brasil”, e configura-se como um mito prejudicial à educação, pois,

ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2007, p. 15).

Assim sendo, os PCN de Pernambuco, por ser um documento norteador da prática docente, contribui para alimentar e propagar (pre)conceitos que marginalizam e excluem, ao invés de propor a interconexão entre as diferentes variantes existentes no Brasil, bem como sua discussão em sala de aula.

Apesar disso, o referido documento reconhece a existência das variedades linguísticas, no entanto, enfoca o desenvolvimento da competência discursiva mediante o domínio da norma culta em comparação com outras variedades. Em seu camuflado discurso, menciona que é esperado “que o estudante conheça uma gama maior de variedades linguísticas, apropriando-se delas e refletindo

sobre elas para, em sua vida social, lançar mão da variedade que seja mais adequada à situação em que se encontra” (BRASIL, p. 21).

O documento organiza o ensino das capacidades linguísticas a partir dos seguintes eixos de ensino: (i) apropriação do sistema alfabético, (ii) análise linguística, (iii) oralidade, (iv) leitura, (v) literatura, estéticas literárias e seus contextos sociohistóricos e (vi) escrita, os quais configuram expectativas de aprendizagem.

O eixo “análise linguística” é posto de maneira vertical, pois deve perpassar pelos demais eixos dispostos em ordem horizontal. Em nossas análises, notamos que há pouca recorrência de sugestões de ensino das variações linguísticas, apresentadas, todas elas, no eixo referente à análise do sistema linguístico, conforme pode ser verificado no quadro a seguir:

EA2	Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
EA7	Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto.
EA1	Identificar elementos estruturais de textos – recursos lexicais, morfossintáticos, recursos que marcam variedades linguísticas – dentre outros elementos, tendo em vista os diferentes suportes textuais.
EA13	Compreender a variação linguística como forma de realização da língua em diferentes contextos.

Quadro 1: Adaptação das Expectativas de Aprendizagem

– eixo: Análise Linguística

Fonte: Esta pesquisa, 2016

Como pode ser examinado no quadro acima, o documento reconhece as variantes linguísticas e as apresenta como expectativas de aprendizagem, entretanto, de maneira figurativa, haja vista a recorrência da ideia de “adequação ao contexto” e de seu discurso introdutório, o qual apresenta a variante culta como “condição” para o exercício da cidadania, conforme já discutido em parágrafo anterior.

Além disso, não há em sua proposta sinais que evidenciem uma sugestão de ensino pautada na reflexão dos usos linguísticos e nas circunstâncias a eles relacionadas. Em outras palavras, podemos inferir que o documento não apresenta espaço para que haja o diálogo entre o saber legitimado (norma culta) e o saber popular (variações linguísticas), uma vez que “o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (BOAVENTURA, 2002, p. 14).

Outro documento analisado, que é também norteador da prática docente, foi o livro didático “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos”. Nele não encontramos sugestão alguma de atividades referentes às variações linguísticas. A ênfase do livro consiste na aquisição da escrita, da leitura e da produção textual, pautada na variante de prestígio, ou seja, na norma culta.

Por ser destinado a público que não recebeu escolarização na idade certa, é de surpreender que o material sequer mencione a variação do público a que se destina, o que evidencia, ainda mais, a supremacia da

norma culta em detrimento das demais variantes linguísticas, bem como a silenciada exclusão que perpassa os materiais didáticos.

Conforme vimos no capítulo 3, Boaventura (2002) apresenta a razão metonímica como obcecada pela totalidade, o que pode ser verificado, também, na variante linguística culta, concebida como norma de prestígio. Nesse sentido, é válido enfatizar que a forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, por combinar a simetria com a hierarquia.

A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante (BOAVENTURA, 2002, p. 442).

Assim sendo, podemos acrescentar a dicotomia norma culta/variantes linguísticas, haja vista a relação hierárquica entre os sistemas linguísticos, posta de maneira sutil e verticalizada, configurando-se, pois, em razão metonímica.

Dado o exposto, podemos afirmar que o caminho para desconstruir tais preconceitos e crenças é a reflexão

e a ação sobre o mundo, sobre o outro, sobre o ser, conforme propõe Freire (1987). É somente através dessa reflexão-ação que a contradição opressor-oprimido será superada e o preconceito linguístico será combatido, ou mesmo minimizado.

5. Considerações finais

Após as nossas análises, podemos concluir que os documentos que norteiam a prática do professor não oferecem subsídios para trabalhar as variedades linguísticas visando uma conscientização por parte dos estudantes, uma vez que são postas, nos referidos instrumentos, em detrimento da variedade padrão.

Assim sendo, convém ao professor buscar meios que fomentem a reflexão das variações linguísticas, seus usos, adequações e (pre)conceitos que subjazem as concepções atuais do sistema linguístico. Isso se faz relevante em sala de aula, tendo em vista que a língua portuguesa pode ser utilizada como instrumento opressor e gerador de preconceitos. Os estudantes precisam entender que a variante padrão não está para substituir a sua variante linguística, mas para ser acrescida ao seu leque de conhecimentos. Precisam, inclusive, compreender que as diferenças linguísticas não configuram erros, e sim diferenças, as quais são visíveis e exigidas nos variados contextos de produção.

A conscientização dos estudantes acerca das variações linguísticas e da diversidade de saberes existente no mundo são possibilidades que contribuem para a diminuição do preconceito linguístico e para a

inserção dos estudantes na sociedade, ou melhor, para sua emancipação.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Norma linguística & preconceito social**: questões de terminologia. Veredas, revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, s/a. v. 5, n. 2. p. 71-83.

_____. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 48º e 49º Ed. São Paulo:

Edições Loyola, 2007.

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **Para além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007. 44 p.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002. 44 p.

BISINOTO, L.S.J. **Uma reflexão sobre atitudes linguísticas**. In: Línguas e Instrumentos Linguísticos 22. Campinas: Capes- Procad- Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2009.

CHAGAS, Carmen Elena das. **O papel social da língua**: o poder das variedades linguísticas. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5011/3683>. Acesso em: 21/abril/2016.

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **A língua(gem) e o poder**: estratégias simbólicas de exclusão social. Revista Ícone Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. v. 13. Janeiro de 2014. p. 24-35).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (2006). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa: Educação de Jovens e Adultos. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife: SEE- PE, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

**GÊNERO, IDENTIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL:
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE
DISCUSSÕES DESSA TEMÁTICA NO ÂMBITO
ESCOLAR**

**GENDER, IDENTITY AND SEXUAL DIVERSITY:
BIBLIOGRAPHICAL SURVEY OF DISCUSSIONS
ABOUT IT IN THE SCHOLAR SCOPE**

José Maria de Barros Júnior¹⁹
Susana Alves de Araújo²⁰

Resumo: O presente artigo busca destacar a importância e a necessidade de se trabalhar gênero, identidade e diversidade no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que surgiu da curiosidade dos autores em conhecer melhor sobre o assunto e da carência desse tema nos cursos de formação. A questão de pesquisa que buscamos responder foi: quais as principais implicações de incluir discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar? Para responder essa questão, o presente artigo tem como principal objetivo compreender quais as implicações de abordar gênero e

¹⁹ Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, graduando do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia. junior.barros.3000@hotmail.com.

²⁰ Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, graduanda do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia. Susanaaraujo21@hotmail.com.

sexualidade no âmbito escolar diante do currículo, da proposta pedagógica e da formação inicial de professores. Bem como verificar as consequências da omissão ou inclusão desse tema em sala de aula e entender como essas questões perpassam o ambiente escolar na construção de identidades. Para sustentar a presente pesquisa tivemos como autores principais Barbosa e Guizzo (2016), Jesus *et al* (2008), Louro (2000), Meyer (2004), Butler (1990), entre outros. As discussões mostram que é essencial incluir essas questões na escola para diminuir preconceito, discriminação, violência e para auxiliar pessoas na construção de identidades.

Palavras-chave: Gênero. Identidade. Diversidade Sexual. Educação. Currículo.

Abstract: The present article aims to discuss the importance and need to work about gender, identity and sexual diversity in the scholar context. It is about a bibliographic research that arose from the curiosity of the authors in learning more about the theme and the lack of discussions about it in the training course. So, the question of this research it is: what are the mains implications to include discussions about gender in the scholar scope? To answer this question, this article aims to understand how gender, identity and sexual diversity can be discussed in the school environment faced in the curriculum, pedagogical proposal and the graduation. Furthermore, we aim to understand the difficulties of working this issue in the scholar scope, verify the consequences of the omission or inclusion of this topic in

school and understand how these issues permeate the school environment in the construction of identities. To support this research we had as main authors Barbosa and Guizzo (2016), Jesus et al (2008), Louro (2000), Meyer (2004), Butler (1990), among others. The discussions shows that is essential to include these questions in the school to reduce prejudice, discrimination, violence, and to assist in the construction of identities of the people.

Keywords: Gender. Sexual Identity. Sexual Diversity. Educacion. Curriculum.

Introdução

As possibilidades de discussões relacionadas com gênero, identidade e diversidade sexual no contexto educacional vêm gerando cada vez mais polêmicas, uma vez que essas discussões se contrapõem aos valores estabelecidos socialmente, como o da família tradicional (homem e mulher). De um lado, estão os que defendem que essas questões devem ser trabalhadas na educação; de outro - principalmente no congresso com a frente parlamentar evangélica e católica - há aqueles que buscam mantê-las longe da educação.

Essa resistência contra as discussões dessa temática se dar por diversos motivos, tais como: preconceito, falta de preparo ou lacunas na formação inicial de professores, divergências religiosas e culturais, sobretudo políticas, conservadorismo, entre outras (NOGUEIRA, 2010; ROSENO; GUIMARÃES, 2016). Assim, discutir essas questões é ir contra o conservadorismo social para buscar

quebrar paradigmas e estigmas engessados, estereótipos, tabus e diversos outros fatores que dificultam a reflexão sobre a referente temática em nosso país.

As reflexões a respeito de gênero surgiram por meio de lutas de movimentos feministas em busca de direitos iguais na sociedade, que abriram portas para outros movimentos sociais, como o LGBTTTTI* (Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais)²¹, que ganharam mais notoriedade nas décadas de 70 e 80 com as discussões a respeito da AIDS/HIV, e também instigaram diversas pesquisas com o intuito de compreender a invisibilidade política das mulheres e homossexuais (MEYER, 2004).

Esses movimentos provocaram discussões a respeito dos tabus existentes na época, influenciando uma quebra de estigmas e preconceitos enraizados na sociedade. Com as discussões sobre sexualidade, maternidade e relações afetivas emergiram debates a respeito de outros temas (NOGUEIRA, 2010). Podemos afirmar que os movimentos sociais feministas abriram portas para que outras temáticas, como educação, fossem discutidas em um âmbito mais amplo (LOURO, 1997). Porém, na sociedade brasileira os avanços das discussões de gênero e sexualidade enfrentam alguns desafios, como salientamos anteriormente. Assim, se faz necessário discutir essas questões na esfera educacional, uma vez que o fluxo de informação presente nos meios de comunicação em massa o que faz com que a temática acabe adentrando o contexto escolar, já que os sujeitos

²¹ Atualmente diversas siglas são usadas para se referir a essa comunidade. Optamos por utilizar essa por ser mais abrangente.

que dela fazem parte estão em contato direto com essas informações.

Dessa forma, partimos do seguinte questionamento para iniciar a pesquisa: quais são as principais implicações em incluir as discussões que envolvem gênero no âmbito escolar? Para responder essa questão, o presente artigo tem como principal objetivo compreender quais as implicações de abordar gênero e sexualidade no âmbito escolar diante do currículo, da proposta pedagógica e da formação inicial de professores. Além disso, pretendemos analisar as discussões sobre a inclusão das questões de gênero de uma forma geral, verificar as consequências da omissão ou inclusão desse tema em sala de aula e entender como essas questões perpassam o ambiente escolar na construção de identidades. Não nos delimitamos a estudar uma etapa específica da educação, pois acreditamos que as discussões focam o ambiente escolar como um todo, são discussões em um aspecto macro.

Para isso, começaremos diferenciando alguns termos referentes a gênero. Feito isso, discutiremos essas questões no âmbito escolar e depois levantaremos alguns aspectos essenciais que auxiliam na discussão dessas questões na esfera educacional, como os citados anteriormente, tais como: proposta pedagógica, currículo e formação inicial.

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, pois segundo Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica é aquela que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa maneira, essa pesquisa se enquadra

como tal, uma vez que parte de materiais já publicados e reconhecidos por órgãos competentes para responder uma questão previamente estabelecida. Ademais, a pesquisa bibliográfica permite investigar diversos fenômenos de forma mais ampla sem precisar interagir diretamente com eles (GIL, 2008). Desse modo, ela é importante para o meio acadêmico e educacional, pois busca no plano teórico soluções para problemas práticos e reflete sobre determinados objetos de pesquisa com base nas produções a respeito do assunto pesquisado.

A pesquisa foi realizada no contexto do curso de pedagogia como uma forma de atender as demandas de uma disciplina específica. Para executá-la, começamos com um levantamento bibliográfico, posteriormente foram feitas a seleção, classificação, leitura, fichamentos do material pesquisado, isto é, dos livros e artigos.

O interesse em pesquisar o tema surgiu principalmente da curiosidade dos autores após o contato com pesquisas a respeito de gênero, sexualidade e direitos humanos em um encontro de pesquisa, que nos fizeram perceber o quanto é primordial trabalhos com essas temáticas no âmbito escolar. Ademais, acreditamos que discutir o referente tema é uma forma de instigar outras pesquisas e possivelmente a inclusão do assunto em outros momentos da formação. Para auxiliar nas discussões e no alcance dos objetivos tivemos como principais autores Louro (1997), Meyer (2004), Butler (1990), entre outros.

Gênero: desmistificando termos

Há algumas diferenciações a respeito dos termos comumente usados quando nos referimos à diversidade sexual, tais como: sexo, gênero, identidade sexual, orientação sexual, sexualidade e até diversidade sexual. Esses termos muitas vezes são usados erroneamente como sinônimos ou com definições distintas dos seus reais significados. Por isso, buscamos discutir um pouco sobre eles para evitar tais equívocos e oferecer clareza nas discussões.

Durante muitos anos o sexo foi tido apenas como características biológicas referentes aos cromossomos que nos identificam enquanto seres “machos” ou “fêmeas”, sendo o cromossomo “X” referente ao sexo feminino e o cromossomo “Y” ao sexo masculino. Alguns autores como Jesus *et al* (2008) e Louro (2000) afirmam que o sexo diz respeito às características físicas, anatômica e órgãos reprodutores. Porém, essa visão de sexo apenas como características biológicas está ultrapassada, uma vez que autores recentes como Butler (2000) discutem que os conceitos de natureza são históricos e que degradam o natural como algo que precisa de marca social para adquirir valor ou conhecimento, como algo anterior a inteligibilidade.

Para Butler (2000), o sexo trata-se tanto de uma materialização quanto de uma norma. Materialização porque se estabiliza ao longo do tempo para demarcar espaços, fronteiras, relações de poder e desigualdades como um todo. Normas porque regulamenta e governa a materialização do corpo, isto é, os frutos das relações de

poder que demarcam, diferenciam ou excluem os corpos. Desse modo, sexo é “uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p. 114). Portanto, o sexo é uma qualificação social e culturalmente construída que governa a materialização dos corpos.

Já o gênero trata-se de uma construção social, histórica, cultural ou de poder, produto das diferentes formas de se relacionar dos homens e mulheres em sociedade. Nessa perspectiva, gênero é uma produção de diversos fatores e o sexo é aquilo que diz respeito aos aspectos biológicos que independem da cultura. Meyer compreende o conceito de gênero como:

O conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (2004, p. 15).

Por ser uma construção social, as concepções de gênero ditam as formas como o homem e mulher – assim como o menino e a menina – devem se comportar e se relacionar entre si. Essas construções iniciais estão postas mesmo antes do nosso nascimento. Jesus *et al* (2008) e Barbosa e Guizzo (2014) afirmam que os atributos tradicionais do gênero legitimam o discurso de que os meninos devem ser mais competitivos, agressivos e livres; enquanto as mulheres devem ser mais recatadas,

delicadas e dóceis. O papel social é uma das características atribuídas aos sujeitos em função de seu gênero, seja ele masculino ou feminino. Jesus *et al* afirmam que:

Essas características e atributos são produções culturais que permeiam todo o universo “masculino” e “feminino” e demarcam as desigualdades de gênero, criando tarefas, atribuições e normas, profissões e estilos de vida que novamente opõem e hierarquizam os sexos (2008, p. 35).

Assim, o gênero está associado ao papel sexual e de como o sujeito deve se apresentar na sociedade, o modo que deve viver e as tarefas que devem desempenhar. Barbosa e Guizzo (2014, p. 160) afirmam que “os modos de se comportar, as condutas e os papéis assumidos são moldados pela sociedade e pela cultura”. Assim, desde o nascimento os pais já planejam um determinado padrão ao qual o indivíduo irá se enquadrar; se o quarto será azul, se as roupas serão de determinadas cores ou com quem irão se relacionar. Além dos papéis sociais, o gênero estabelece relações de poder entre os sexos e ele também é instrumento de luta para desconstruir essas relações, como afirmam Jesus *et al*: “chamamos de gênero o conceito que permite a compreensão, a análise crítica e a superação dessas diferenças e contrastes entre homens e mulheres” (2008, p. 32). Desse modo, o conhecimento a respeito de gênero fomenta discussões sobre respeito, igualdade em direitos, tarefas e deveres.

Por meio do conhecimento a respeito de gênero, o sujeito passa a ser visto como um ser dotado de diversos aspectos que o constitui, sejam eles psicológicos,

culturais, sociais ou políticos. Em outras palavras, passa a ser visto como um ente carregado de significados e atributos que constituem sua identidade. Os autores Silva, Rios e Vieira afirmam que:

É particularmente a partir do emergir do conceito de gênero que homens e mulheres passaram a ser pensados de maneira multifacetada, ou seja, como constituídos e construídos não apenas pelo gênero, mas também pela raça, etnia, classe, geração e sexualidade, dentre outros (SILVA; RIOS; VIEIRA, 2016, p. 3).

Podemos afirmar que esse conceito possibilitou o reconhecimento dos atributos do sujeito em aspectos além do biológico. Esse reconhecimento de um sujeito social dotado de elementos diversos, construídos socialmente, auxilia na construção da identidade do indivíduo por meio das representações sociais. A identidade de gênero nesse contexto se relaciona com diversos aspectos. Ela diz respeito a forma como se apresenta às pessoas, seja como homem ou mulher, ou uma mescla entre os dois, o chamado “gênero fluido”. Portanto, compartilhamos do ponto de vista de Jesus *et al* no que se refere à identidade de gênero:

A identidade de gênero é, portanto, a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais na condição de homem ou mulher ou, em alguns casos, de uma mescla de ambos, sem que haja nisso uma conexão direta e obrigatória com o sexo biológico (JESUS, 2008, p. 35).

Assim, podemos afirmar que a identidade de gênero é a forma como nos enxergamos e como queremos que as pessoas nos vejam, nos respeitem e nos tratem. O sentimento de pertencer a um gênero ou mais está relacionado ao conforto ou desconforto que sente com o próprio corpo (JESUS, 2008). Portanto, uma pessoa que possui o “sexo masculino” pode apresentar uma identidade feminina ou até modificar o corpo como uma forma de se alinhar a sua identidade interna, passando a fazer parte de outro grupo: cis gênero ou transgêneros. Ainda de acordo com Jesus *et al*:

Nossa identidade de gênero não é construída somente a partir do corpo biológico, de macho ou fêmea, mas também da intersecção entre os aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais que nos constituem. O caso das pessoas transgêneros deixa bastante claro como essa construção é complexa (JESUS *et al*, 2008, p. 39).

Portanto, o gênero está diretamente ligado à construção de identidade das pessoas. É importante discutir esses termos para que o ente se reconheça como sujeito social e se identifique como forma de firmar sua personalidade e ter respeito perante os demais. Assim, é importante trabalhar essas questões na escola como forma de promover o respeito dos alunos com essas pessoas que possuem uma personalidade diferenciada dos tradicionais papéis sociais.

Vale salientar a diferença entre gênero e orientação sexual. Orientação sexual diz respeito à atração sexual que o ente sente diante de outros sexos, seja ela por pessoas do mesmo sexo ou não. A orientação também

não é uma opção, como muitos documentos abordam. Não é uma escolha, mas um fato biológico. Para Jesus *et al*, “a orientação sexual resulta de um processo complexo e espontâneo de constituição dos afetos e do desejo erótico, para o qual contribui uma multiplicidade de fatores” (JESUS *et al*, 2008, p. 17). Dentre esses fatores estão os biológicos, como os hormônios. Então não se trata de um simples processo de escolha ou de comportamento intencional, mas predeterminado em nosso percurso desde o período gestacional. A orientação envolve aspectos intra e extra psíquicos. Para Jesus *et al* (2008), possuímos uma interioridade e uma exterioridade e que por meio do processo de socialização criamos uma identidade no modo de se vestir, de se portar, de falar e até nos aspectos vocais. Assim, a nossa identidade se firma quando nos espelhamos nos demais como um ente diferenciado que também possui suas características próprias e específicas.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, é muito importante discutir orientação sexual no âmbito escola, pois:

Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 287).

Portanto, discutir orientação sexual nas escolas é importante, uma vez que engloba questões relacionadas ao gênero, ao respeito nos mais variados sentidos e expressões culturais. Não se trata apenas da opção sexual das pessoas; mas sim, de um emaranhado de questões históricas, sociais e políticas dos jovens. Em outras palavras, trata-se de debater sobre a diversidade sexual presente no nosso cotidiano e no mundo como um todo, que para Jesus *et al* trata-se de uma “expressão usada para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana” (2008, p. 16). Expressão essa última que diz respeito as formas de se aflorar os sentimentos, pensamentos e desejos, isto é, a sexualidade como um todo; pois para Barbosa e Guizzo “a sexualidade se expressa através do nosso corpo e da relação com nossas imaginações, desejos, fantasias, símbolos e padrões culturais” (2014, p. 161).

A sexualidade engloba o sexo, o gênero, os papéis sociais, orienta~]ao sexual, isto é, toda uma diversidade sexual. Falar de sexualidade é levar esses elementos em conta e buscar uma compreensão mais ampla. Limitar o assunto e negar a relação sexual como algo prazeroso e prega um pensamento medieval do sexo apenas como meio de reprodução para manter a espécie, como mostram as pesquisas de Barbosa E Guizzo (2014) e Jesus *et al* (2008). Por tratar a sexualidade dessa forma, a escola acaba inibindo as possibilidades de reflexão acerca do corpo e demais aspectos (BARBOSA e GUIZZO, 2014). Essa é mais uma razão de tratarmos a sexualidade na escola, como forma de refletir e sensibilizar a respeito das diferenças e dos cuidados com a saúde como um todo.

Educação e gênero: parceria fundamental

Como discutimos anteriormente, há uma resistência quanto ao debate a respeito das questões de gênero no âmbito educacional. Porém, não devemos deixar que esses entraves impossibilitem tais discussões, pois a educação escolar se constitui como importante instrumento de combate às diferenças, promotor de respeito pelo próximo, assim como na luta por direitos iguais e a construção de uma sociedade mais justa. Apostamos na educação como elemento de transformação de realidades. Nesse ponto concordamos com Roseno e Guimarães quando afirmam que “a educação escolar tem papel preponderante na desconstrução de preconceitos e discriminações, tem por obrigação legal, moral e ética somar esforços no combate às desigualdades” (2016, p. 3). Além da desconstrução, um dos principais papéis da educação é a formação de sujeitos críticos e reflexivos cientes dos deveres e direitos enquanto cidadãos que se orientam pelos princípios éticos e democráticos.

Brandão (1993) afirma que educação é uma prática social que tem como fim o desenvolvimento do sujeito de acordo com as necessidades e exigências da sociedade no momento histórico em que vivemos. Por isso, acreditamos que uma das necessidades sociais do momento é a discussão de gênero no âmbito educacional. Diversos autores recentes em suas pesquisas apresentam como resultados a necessidade de se discutir questões referentes a gênero. Dentre eles podemos citar Nogueira (2016) e Barbosa e Guizzo (2014).

No que se refere a escola, Nogueira afirma que “cabe a ela se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os/as sujeitos envolvidos na educação” (2014, p. 16). Portanto, a educação por meio de discussões e debates pode auxiliar a mudança de atitudes dos sujeitos nesses ambientes educacionais, como também os sociais e dessa forma a promoção de respeito ao público LGBTTTI, bem como à saúde corporal das pessoas.

Barbosa e Guizzo (2014) defendem que o fato da escola abordar a heterossexualidade e deixar as demais formas de orientações as margens do conhecimento do aluno acaba por desencadear um olhar de anormalidade para as pessoas que não se enquadram nesse padrão, o que pode ocasionar atos discriminatórios e preconceituosos para o público LGBTTTI. No mesmo sentido, Louro (1997) afirma que a escola contribui com a desigualdade e divisão social. Assim, é necessário quebrar com essa normalidade da heterossexualidade, pois ela serve apenas para legitimar as diferenças e desigualdades, além de fortalecer a exclusão dos presentes nesse espaço. Essa postura heteronormativa e a ausência de discussões a respeito da sexualidade, identidade e diversidade sexual dentro do ambiente resultam em dois aspectos:

a) em um alto índice de violências físicas, emocionais, sexuais praticadas pelos colegas, docentes e gestão contra as professoras, estudantes mulheres e aos indivíduos (docentes, alunos/alunas, gestores/gestoras) que não

correspondem aos comportamentos da heterossexualidade compulsória ou da heteronormatividade; b) em violência simbólica e ou física que comprometem a qualidade da educação e o rendimento escolar, influenciam negativamente na retenção e ou na expulsão desses discentes dos ambientes educacionais, caracterizando uma pedagogia excludente (MIRANDA; MELO; SANTOS, 2016).

Esses são outros motivos para incluir essas discussões no ambiente escolar. E as questões a serem inseridas não só se referem ao público LGBTTI, mas a sexualidade também. Ambos precisam ser problematizados, pois como afirmam Miranda, Melo e Santos “trabalhar assumindo a homossexualidade sem problematizar a ideia de que a heterossexualidade também é uma construção sociocultural não contribui para combater a violência contra a comunidade LGBT, em nossa sociedade” (2016, p. 6). Essa citação é importante para evitar colocações de que ao defender essa comunidade estamos ferindo outra, ou colocar a heterossexualidade como única razão dos entraves que estamos vivenciando.

Gênero e currículo

Até o momento demostramos que é preciso inserir essas questões no ambiente escolar. Porém, quando falamos em inserir tais questões, devemos levar em conta que é preciso uma alteração na estrutura do currículo, da proposta pedagógica e da formação inicial. O currículo se constitui como um norte para as atividades educacionais

e, portanto, a inclusão da referida temática nesse documento oferece subsídios para que o professor possa realizar um trabalho significativo. Ele também guia os sujeitos e transmite conhecimentos que os constituem, de uma forma ou de outra; isto é, está ligado à formação, por isso é importante trabalhá-lo. Para Jesus *et al*:

O currículo não é uma operação meramente cognitiva, em que determinados conhecimentos são transmitidos a sujeitos prontos. Em vez disso, deve ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares (2008, p. 47).

Assim, o currículo deve ser visto como algo amplo, que vai além do aspecto de orientar discussões, mas de formar sujeitos de acordo com o intuito pelo qual ele é formado.

Roseno e Guimarães (2016) afirmam que “na escola, o conhecimento se hospeda no currículo e é nele e por ele que o indivíduo cria sua identidade escolar e desenvolve a solidariedade cidadã” (ROSENO; GUIMARÃES apud. CARNEIRO, 2015, p. 246; 2016, p.7). Dessa maneira, tomando como subsídios as discussões a respeito da identidade de gênero e sexual que discutimos, afirmamos que ter tais questões nos currículos podem auxiliar os alunos na construção de identidades. Porém, é preciso ter cuidado, pois o currículo pode se constituir como um instrumento ideológico e de poder, como afirma Silva ao dizer que “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (2010, p. 46). Assim, as

relações de poder existentes na sociedade influenciam diretamente no tipo de educação que se deseja ofertar. Ademais, Silva afirma que “mexer nessa organização significa mexer com o poder. É essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder” (2010, p. 68). Essa é uma das razões pelas quais ainda não temos as discussões a respeito de gênero do currículo brasileiro: o poder.

Gênero e formação de professores

Quando falamos em currículo não estamos apenas nos referindo à escola, mas à universidade também. Isso porque a inserção desses discursos em documentos e políticas, assim como o trabalho em sala de aula, será efetivado pelos professores que se encontram nesses contextos. Se não recebem formação necessária para lidar com essas questões, como podemos exigir que trabalhem, discutam e problematizem elas? Roseno e Guimarães afirmam que:

Os nossos cursos de licenciatura precisam também passar por uma reformulação do seu currículo, articulando os conhecimentos científicos com os práticos, as questões teóricas com as questões sociais, fazendo assim que surjam uma nova classe de docentes que tenham com primazia o zelo pelo respeito à diversidade humana e sexual. Assim, como a rede pública de educação deve oferecer cursos de formação continuada na respectiva área, estabelecendo um compromisso social com as gerações futuras (2016, p. 9).

Dessa maneira, a diversidade humana e sexual deve ser maneira de englobar todas essas questões referentes a gênero no currículo. Isso porque “pensar na diversidade sexual inserida nas práticas curriculares é pensar no currículo como construção sociocultural e histórica, bem diferente de pensá-lo apenas como grade curricular ou rol de disciplinas” (JESUS *et al*, 2008, p. 47). Isso significa que o currículo também serve como construtor de realidades sejam elas mais justas e democráticas ou não. Portanto, na formação inicial e continuada se torna uma necessidade trabalhar com o referente assunto, até porque os cursos superiores de pedagogia parecem negligenciar a temática, uma vez que uma pesquisa recente (ALMEIDA, 2016) mostrou que de 30 cursos de pedagogia em Pernambuco apenas 5 deles abordam a referente temática em suas grades curriculares.

Ademais, discutir essas questões a respeito da formação propicia a reflexão de saberes, pois como afirma Pimenta “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação a prática, pois esta lhe é anterior” (1996, p. 83). Com relação à formação continuada a referida autora entende que “a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas no contexto escolar” (1996, p. 84). Assim, o professor é um profissional que está em constante aperfeiçoamento e aprendizado. Até porque ele está diretamente ligado com os alunos que estão imersos nas novas tecnologias e

consequentemente expostos a um fluxo grande de informação.

Proposta pedagógica como instrumento político

Assim, outro instrumento que é importante para buscar igualdade e respeito entre os gêneros é a proposta pedagógica. Ela se configura como elemento primordial ao dispor sobre os objetivos e metas da escola. Por meio dela, os professores podem incluir as questões de gênero de uma forma mais contextualizada levando em conta as especificidades locais. Esse instrumento político e pedagógico oferece mais autonomia ao professor. Para Roseno e Guimarães:

Os projetos políticos pedagógicos das escolas precisam ser estruturados obedecendo não apenas as legislações presentes da educação, mas os temas que são suscitados em nossa sociedade, articulando os saberes, promovendo a equidade, buscando a permanência daqueles/as que são marginalizados/as. A escola precisa ser plural, nela deve-se emergir o respeito. Lembrando, por fim, que nem todo mal encontra-se na escola ou no Congresso (ROSENO; GUIMARÃES, 2016, p. 09).

Assim, por meio dessa ferramenta é possível ter uma autonomia e atender as referidas questões. Desse modo, o que mais parece dificultar a inclusão dessas questões na esfera educacional é a ausência de uma legislação específica para trabalhar sobre a temática.

Almeida afirma que “a inexistência de uma legislação específica sobre a diversidade sexual e sua

contemplação no âmbito educacional dificulta, ou mesmo impede, ações já existentes ou em curso voltadas para essa temática” (ALMEIDA, 2016, p. 16). Isso significa que mesmo com a autonomia do professor em relação à proposta pedagógica e aos outros instrumentos que ele pode usar, a ausência de uma legislação específica dificulta tal trabalho, pois muitos membros, como os que nos referimos, discordam de tal efetivação.

Desse jeito, uma legislação específica iria auxiliar também a participação de outros membros sociais como a família, pois sua participação nesses debates é essencial, uma vez que se trata de “um trabalho em conjunto: família, sociedade e escola, essas relações se dão nesses três pilares, por tanto os três devem andar juntos em busca de se construir relações igualitárias” (SILVA; RIOS; VIEIRA, 2016, p. 10). Esses três setores devem caminhar juntos na efetivação de um trabalho produtivo e significativo.

Em vista disso, é necessária uma nova escola com uma postura que busque atender esse novo público diverso que tem adentrado na escola. Roseno & Guimarães afirmam que:

Uma nova escola precisa ser pensada para a inclusão desses/as novos/as estudantes. O caráter conservador da educação, até então vigente, não contempla esse público diverso, que agora acessa a escola, contribuindo para a manutenção de privilégios historicamente construídos (ROSENO; GUIMARÃES, 2016, p. 2).

Essa nova postura é necessária para favorecer um ambiente de respeito, para que os alunos possam

conviver com as diferenças como algo rico e positivo, sem precisar ter medo de assumir suas identidades ou de ser reconhecido pelas suas potencialidades e não discriminados por aspectos estéticos, corporais ou até de identidade. Para Jesus *et al*, “a diversidade deve ser vista na escola como um grande instrumento pedagógico, capaz de alçar os/as aluno/as a outro nível de compreensão da cidadania [...] (JESUS *et al*, 2008, p. 23). Em outras palavras tomar as diferenças como forma de crescimento e não de desigualdade. Assim, compartilhamos da ideia presente nos PCNs no que se refere ao papel da escola:

O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar. Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias” (BRASIL, 1997, 305).

Novamente a família é citada como um elemento necessário para o fazer educacional, cabendo a escola respeitar as diferenças familiares mas apresentar a sexualidade como algo inerente ao ser humano e aos alunos em sala de aula, pois para Brasil (1997) a sexualidade é algo natural e que permeia a escola de diversas maneiras; como por exemplo, as representações em paredes e bancas riscadas com desenhos de órgãos sexuais.

Resultados

Em vista do apresentado, podemos afirmar que as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar ainda não são amplamente difundidas em razão do conservadorismo ainda presente nesses espaços. Ademais, os órgãos superiores como o MEC, reconhecem a necessidade de se trabalhar essas questões e desenvolveram projetos, como o *Escola sem homofobia*, que por pressões, principalmente da bancada evangélica no congresso, foi retirado das escolas. Assim, as atuais leis organizacionais oferecem uma pequena autonomia para o trabalho da referente questão, uma vez que os atuais documentos que regulam a educação afirmam que o professor deve buscar trabalhar diversas questões a respeito de cidadania, democracia e direitos humanos, independentemente da raça, cor, crença, entre outros elementos. Desse modo, percebe-se a falta de uma legislação específica que fomente esse trabalho de forma contextualizada e igualitária.

Precisa-se também de formação continuada ou da inclusão da temática nos cursos de graduação, para que o professor tenha o domínio de conteúdo e para que evitem reforçar as diferenças e desigualdades no âmbito escolar. Até porque a formação docente se constitui numa possibilidade dos professores confrontarem saberes e conhecerem melhor o que se propõem discutir acerca das questões de gênero no ambiente escolar.

A inclusão da temática no currículo é outra necessidade que não podemos dispensar, pois nele são estabelecidos os conteúdos a serem trabalhados com os

alunos. Isso porque as mudanças no currículo, poderiam ocorrer no momento atual se a temática de gênero fosse incluída na Base Nacional Comum Curricular que está em processo de elaboração. Todavia, já há posicionamentos por parte de deputados solicitando que este documento seja aprovado pela câmara e não pelo MEC, o que pode representar um retrocesso; pois o poder de decidir aspectos da educação é retirado das mãos dos educadores para ser posto nas mãos de pessoas que não convivem no ambiente escolar e, portanto, não conhecem suas reais necessidades. Isso nos remete ao pensamento de Silva, como citado anteriormente, que as relações de poder tentam sempre conduzir a educação da forma que julgam necessárias.

Assim, a proposta pedagógica é o ponto de partida para o debate e trabalho com a temática, buscando problematizar e contribuir com a formação de sujeitos sensibilizados e cientes dos direitos e deveres enquanto seres sociais, o que pode contribuir bastante para a construção de uma sociedade mais justa e politizada. Essa deve ser uma postura interdisciplinar e deve contar com o apoio da família e demais membros inseridos nesse contexto.

Conclusão

Mediante as exposições aqui apresentadas, reconhecemos a escola como espaço de fundamental importância na promoção do respeito as diversidades sociais, uma vez que ela acolhe sujeitos diversos. Por isso, este espaço deve estar permeado pelas discussões apresentadas, de forma a produzir um novo olhar sobre

as relações de gênero e sexualidade, promovendo o pensamento reflexivo acerca da pluralidade de identidade na sociedade. A omissão dessas questões no ambiente escolar se configura como uma forma de reafirmar o preconceito existente, pois inviabiliza uma questão social, nega sua existência e isso corrobora para a visão de anormalidade enraizada na cultura vigente. A postura heteronormativa da escola deve ser problematizada.

Portanto, como salientamos anteriormente, incluir discussões de gênero e sexualidade na escola, implica mudanças curriculares que na atual conjectura estão limitadas devido a valores da família tradicional divulgados principalmente por grupos religiosos, principalmente pela atual bancada evangélica no congresso que tem se configurado com um retrocesso para as discussões da referente temática. Entendemos assim, que incluir o multiculturalismo no currículo implica diretamente nas relações de poder existentes na sociedade e que isso pode comprometer essas relações.

Portanto, podemos concluir que discutir essas questões é uma forma de diminuir a violência no ambiente escolar e de promover o respeito às diferenças e auxiliar na construção dos sujeitos e no reconhecimento deles enquanto entes sociais dotados de personalidade própria e que trabalhar a diversidade sexual não vai influenciar os alunos a assumirem uma postura sexual diferente das que possuem. Discutir essas questões auxiliam no entendimento das especificidades e valoriza a diversidade como algo rico. E, dessa forma, busca-se

igualdade, respeito e harmonia nos mais variados setores da sociedade.

Referências

ALMEIDA, Edson Leandro. **O kit anti-homofobia e a (re)produção da identidade sexual nos discursos escolares**: paráfrases e polifonias. In: VI EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 6., 2016, Juazeiro, Bahia. Anais... Juazeiro: Universidade do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016, 1 CD.

BARBOSA, Dianise Mello; GUIZZO, Bianca Salazar. **Gênero e Sexualidade**: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. Revista de iniciação científica da ULBRA, Canoas, n. 12, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1049>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção. Primeiros Passos, 28 o ed., 1993.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2003.

_____. **Corpos que pensam**: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: psicologia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, BETO; et al. **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista . Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado:** psicologia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. **Teorias e políticas de gênero:** fragmentos históricos e desafios atuais. Revista brasileira de enfermagem, Brasília, 2004, jan n. 57, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016).

MIRANDA, Marcelo; MELO; Fernanda; SANTOS, Jean. **Gênero e Sexualidade como Processos Educacionais:** categorizações sociais dos professores e gestores na educação básica. In: VI EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 6., 2016, Juazeiro, Bahia. Anais... Juazeiro: Universidade do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016, 1 CD.

NOGUEIRA, Daniela Macias. **Gênero e sexualidade na educação.** In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1, 2010. Londrina, Universidade Estadual de Londrina. Anais... Londrina, 2010, 1 CD. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

ROSENO, Camila; GUIMARÃES, Janaina. **A emersão diante da proposital invisibilidade: por que não falar de gênero na educação?** In: VI EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 6., 2016, Juazeiro, Bahia. Anais... Juazeiro: Universidade do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016, 1 CD.

SILVA, Thaynara Oliveira da; RIOS, Pedro Paulo Souza; VIEIRA, André Ricardo Lucas. **A intrínseca relação entre relações de gênero e educação: uma discussão necessária nos espaços formativos.** In: VI EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 6., 2016, Juazeiro, Bahia. Anais... Juazeiro: Universidade do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016, 1 CD.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO: O CASO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Sérgio Antônio Silva Rêgo*

Resumo: Muitas são as discussões que discurrem acerca do silenciamento das mulheres ou de tudo o que o feminino representa, do âmbito da educação. Notadamente, destacamos aqui, do livro didático. Essas questões são verificadas, em diversos momentos, como sendo frutos de um dado tempo-espaço. Porém, concordamos que no ambiente dito como politicamente correto as mesmas ainda estão muito distantes de serem concluídas. A nova história (nouvelle histoire) buscou, em sua terceira fase, tratar de assuntos/problematizações como estas em suas atuações e de como ocorrem esses mecanismos de ocultamento de mulheres e homens, civilizações e concepções que não estão ligadas ao chamado paradigma dominante. Sendo assim, buscaremos, de maneira bastante breve, discutir essas problematizações e, talvez, contribuir um pouco para minimizar tais discrepâncias.

Palavras-chave: Educação feminina. Feminismo. História da educação. Sociologia da educação.

* Mestrando em Educação Contemporânea (PPGEduC), pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) e Especialista em Epistemologia e História, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). santoniorego@ig.com.br.

Introdução

Para observarmos o papel social da mulher como produtora de conhecimento na contemporaneidade, buscamos observar como se deu o processo de criação da mentalidade feminina, se existe algum tipo específico de mentalidade, seja masculina ou feminina, pois consideramos o saber como um elemento comum e não apenas preso a um dado sexo, e esta divisão capitaneada pelo pensamento patriarcal (ligado ao paradigma tradicional, etc.) só iria discriminar ambos os sexos e impor uma inferioridade a algum deles.

Segundo algumas leituras marxistas (ENGLES, 2000); (ALTHUSSER, 1970) a junção escola-família teria sido sobreposta pela concepção de igreja-família, que havia exercido grande controle. Durante a mudança do medievo europeu para a modernidade os conceitos atribuídos sobre a família sofreram profundas alterações, novos fundamentos e formas de manipulação ideológica de massas tomaram outras identidades, agora o Estado passa a fazer isto, controlar a educação, dentre outros elementos.

Não é por acaso que toda a luta ideológica do século XVI ao século XVIII, a partir do primeiro impulso dado, pela Reforma, se concentra numa luta anticlerical e antirreligiosa; não é por acaso, é em função da própria posição dominante do Aparelho Ideológico de Estado religioso. (ALTHUSSER, 1970, p. 58-59).

Em nossos questionamentos encontramos uma pergunta chave que envolve nossa temática que é o

porquê da educação, se analisarmos a partir do pensamento de Althusser (1970), a escola, ser conceituada/denominada como um grande elemento do aparelhamento do Estado? A resposta é bastante direta, a escola é um desses elementos. É que a mesma auxilia na reprodução da mentalidade patriarcal sem discussão de ordens já questionáveis, em outras palavras, o que a sociedade considera por verdade e colocar a mulher como sendo submissa ao homem “é uma verdade” para o partido.

Contudo, neste concerto [exercido pela classe dominante], há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola. (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

Bourdieu (2003, p. 104) nos traz a ideia de que mesmo após a educação ter sido separada da religião e tutelada pelo Estado, fazendo com que a Igreja tenha tido menos participação na mesma, a mesma não deixou este mecanismo livre, continuou, de diversas maneiras, atuando sobre ela.

Estes mecanismos ideológicos irão triunfar durante um bom período de nossa história, fato que não ocorre somente em nossa realidade e sim é considerado um fenômeno com proporções mundiais.

... os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia* embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo

que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (ALTHUSSER, 1970, p. 47).

Estes aparelhos irão reprimir, cercear, mediante o uso da força física, caso haja necessidade, através dos meios de repressão policial, etc., pois ela também irá ser usada, para com a iniciativa de inovação de pensamentos, se não desta maneira, mais uma inibição, seja por coerção mental ou mesmo física. Esta prática de “controle” servirá/serve, em muitos momentos da história, para o controle e domínio de uma população que se dá mediante estes recursos de doutrinação das mentes, é uma etapa posterior à utilização das escolas como (de)formadora de opinião.

1. Do matriarcado ao patriarcado: a mobilidade de uma criação histórica

A necessidade de se fazer/produzir um histórico, no sentido de rememorar, ou recontar de outra forma, buscando inserir outros e novos olhares, outros prismas se faz de maneira urgente, não porque o movimento feminista não tenha alcançado muitos de seus ideais, pelo contrário, faz-se sim pela necessidade de romper com a instabilidade, de romper com algumas tradições, de buscar equilibrar economicamente o espaço vivenciado, ocupando-o tanto pelo feminino quando pelo masculino, os diversos espaços que compõem a estrutura sócio histórica.

O ato de (re)ver, de re-cordar, re-lembrar se faz pertinente a partir do instante em que notamos, durante

nossas leituras, sejam elas históricas em nível de passado ou mesmo em nossa leitura como historiadores inseridos em nosso próprio período práticas visivelmente semelhantes, vivenciadas em períodos históricos distintos, em culturas alheias umas das outras. Essa semelhança não está aqui em nosso texto se referindo em nenhum momento ao sentido de igualdade, pois a história como saber nos faz evidenciar que ele – o processo histórico – não se repete, é algo dinâmico, mutável, construído e reconstruído através de atores sociais, designando o eterno inacabamento, um olhar interessante. Esta simultaneidade temporal é descrita por diversos pensadores como sendo elemento de construção da realidade histórica atual.

A observação, a (re)memoração de episódios, a (re)tomada de debates, a busca de novas utopias a fim de alimentar o espírito, estas são as principais proposições para a nossa investigação, e ainda buscar contribuir para que se amplie essa temática tão vasta do ponto de vista epistemológico, e ainda sedenta de espaços vazios, de espaços por preencher, de lacunas históricas, completas apenas pela curiosidade, elemento motivador de toda a nossa concepção de vida. Acerca do elemento da comparação concordamos com Yannoulas (2000) quando nos diz que

a comparação torna-se uma ferramenta fundamental para entender a forma como o gênero social opera em nossas sociedades e, também, para construir novas formas de convivência entre os gêneros (dentro e fora do mundo acadêmico)”. (YANNOULAS *[et al]*, 2000, p. 429).

A busca por respostas para alguns questionamentos ainda não supridos, ou ainda a procura de novas repostas para problemas que estão sendo postos nesse momento, a ânsia por possibilitar novas resoluções para novos e velhos questionamentos, a obrigatoriedade do ofício do intelectual, mesmo que não as consiga, mas a procura é fundamental que exista, é que movimenta nossa pesquisa, é o néctar do saber, a dúvida combinada com a nossa capacidade de construir pontes que irão transformar aparentes temas desconexos entre si em temas aglutinados. Estes elos construídos irão ser algo propício para o diálogo, para que haja entre as várias diferenças, semelhanças, partilhadas em comum acordo, respeitando a individualidade, ou mesmo a coletividade, na medida em que estas compartilham do mesmo espaço físico, já que não dispomos de outro.

Existiu, por parte dos estudiosos/as, na referida temática a procura pelo diálogo entre as mais diversas ciências sociais, não apenas limitando-se à esfera do campo de saber — pesquisa — histórico, especificando-se aqui às metodologias e teorias próprias deste saber acadêmico, isto é, indo além, rompendo este limite imposto por rigores acadêmicos. Foi a busca pelo diálogo profícuo e constante com outros saberes que possibilitou um maior aprofundamento de questões/proposições, buscando melhores opções de análise. São saberes como os da antropologia, da sociologia, da pedagogia entre outros, que irão facilitar nosso diálogo com outras formas de conhecimento.

Os métodos são retirados dos vários saberes existentes, se no campo da biologia existia por parte

desde os gregos antigos até os contemporâneos, foi aí que começaram as quedas desta concepção, e podemos observar que ainda há, por parte de segmentos da sociedade, pessoas que não reconhecem esses estudos, por qual finalidade não orientar a estas concepções? Partindo da biologia essa ideia irá adentrar nas chamadas ciências humanas advinda de um convite proposto pelas condições de vida de mulheres, principalmente durante o final do século XIX e início do século XX, que iriam responder a estas considerações, procurando atenuar contrastes. (PINTO, 2003); (TELES, 2003).

O silenciamento feminino durante o transcorrer do processo histórico se dá de várias formas. Para romper com este paradigma grupos de mulheres se reuniram em torno de um ideal, que foi o de buscar alternativas diversas de lutar contra o - estabelecido, seja de forma organizada e mesmo sem uma maior organização, seguindo apenas o desejo individual, sem aprofundamento teórico, destruir o passado de miséria e construir um presente baseado na liberdade, como nos informa Gebara (2000).

Talvez a desorganizada luta pela vida possa permitir enxergar aspectos importantes que os limites de uma organização não permitem captar. Nesse sentido, mais do que em outros tempos; estamos sendo convidados/as a estar atentos/as à desorganização, ao imprevisível, ao inesperado que pode mudar o curso de alguns acontecimentos. Trata-se de uma atitude aberta à mutação contínua da história, capaz de captar a conjunção de diferentes elementos no processo de

evolução social intuímos a partir daí a presença de um processo significativo de mudança social, sobretudo quanto aos comportamentos grupais informais que aparecem de certa forma como um novo *ethos* popular. (GEBARA, 2000, p. 16).

Talvez esta visão levantada, de início pelo nosso trabalho, já tenha sido muito difundida, o que é uma verdade, entretanto percebemos que a discussão possui lacunas, e o ponto inicial de retomar, a partir de um histórico estas noções, observando as várias formas de resistências e imposições referentes a discussão de gênero é que tomamos a iniciativa de propor este caminho a ser percorrido pelo nosso trabalho, baseados numa paixão pela necessidade de buscar mecanismos de igualdade humana, algo tentado por vários/as) e nunca atingindo, por puro interesse de unia minoria.

A probabilidade de encontrar um equilíbrio entre as diferenças é o eixo motivador de várias utopias, e a curiosidade é o elemento principal para que ela, a resposta, ou a busca dela, concretize-se, materialize-se em pesquisa. Essa é a nossa objetividade.

1.1 - Discussões iniciais

Procuraremos evidenciar como a educação influenciou na formação da mulher no decorrer da história, sem pretensão de esgotar o tema porque julgamos que seja uma tarefa bastante difícil para não dizer quase inacessível. No entanto, isso não implica que não possamos contribuir para o assunto.

Nosso ponto de partida é a dinâmica cultural – seu funcionamento, no sentido amplo: – como produto da vida em sociedade; ou no sentido restrito: a singularidade de uma determinada sociedade. A cultura deve ser vista como a força motriz maior de padronização dos nossos comportamentos, da nossa visão sobre as coisas no cotidiano e da nossa forma de pensar e interpretar o mundo. Então, viver em sociedade é o motivo principal para que cada pessoa apresente uma determinada maneira de ser, por estar em consonância com a cultura do grupo ao qual pertence. Assim como todos os membros do grupo, a formação educacional que a mulher recebeu, nas diversas sociedades de outros períodos históricos, pode ser tomada como o principal instrumento para nos guiar como referência para os nossos argumentos e indagações nessa comunicação.

Para falarmos apenas do conhecido mundo ocidental, podemos afirmar que desde a antiguidade, passando pela Europa medieval, bem como a chamada época moderna e o período contemporâneo, não conseguimos detectar nenhuma época na qual a nossa pergunta acima possa ter uma resposta diferente.

Por outro lado, nossas inquietações sobre o papel e a posição que a mulher ocupa no mundo atual podem ser detectadas, através das narrativas históricas que estão a seguir, na medida em que nos revelam que as origens de questões levantadas pelo nosso tema estão, de certa forma, explicadas pelo processo de enculturação²² citado

²² Definido como por Coelho (1997) como “Conformação psicobiológica do indivíduo; ideologização. Processo pelo qual os indivíduos que compõem uma sociedade são submetidos a uma operação cultural que organiza,

acima, bem como pelo modelo das sociedades - chamadas como o berço da cultura ocidental - nos períodos: antigo e medieval.

A imagem da mulher veio sendo construída e reconstruída através dos tempos como sendo inferior à condição do homem em vários aspectos sejam eles intelectuais, sociais e principalmente políticos, uma imagem de submissão em relação ao masculino e manutenção de poder. Em várias sociedades, tanto no mundo ocidental quanto no oriental, raras foram as que fizeram o contrário.

Durante o esplendor da sociedade grega a mulher possuía um status comparável ao de um ser humano escravizado. Durante a Revolução Francesa (1789-1799) na *Declaração Universal dos Direitos do Homem e Cidadão* (1791), e sem mencionarmos a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, redigida por Olympe de Gouges, que

codifica e canaliza seus impulsos, suas energias e necessidades psicobiológicos. Por este processo, os diferentes domínios da vida - das maneiras à mesa às identidades sexuais, dos juízos de valor à conduta pública são estruturados de modo a fazer com que todos e cada um saibam o que e como fazer nas diferentes situações sociais. Sob vários aspectos, o processo de enculturação equivale ao processo de ideologização, ou conformação das pessoas no interior de molduras ideológicas predeterminadas. Para os que aceitam a identidade plena entre esses dois termos, a enculturação implica a impossibilidade de os sujeitos escolherem aquilo que melhor convém a seus desejos e necessidades. Para os que encontram na enculturação e na ideologização apenas pontos em comum, mas não uma identidade completa, a enculturação distingue-se da ideologização porque, nela, as pessoas eventualmente querem fazer aquilo que é prescrito pelo processo enquanto, na ideologização, não há escolha possível. A aculturação pode levar à enculturação. A aculturação não é sempre, necessariamente, consciente e dirigida, enquanto a enculturação, mesmo quando inconsciente, exige, para efetivar-se, processos dirigidos e ordenados para esse fim (v. aculturação)". (COELHO, 1997, p. 164).

foi considerada contra revolucionária e condenada à guilhotina, só por defender o direito de igualdade entre homens e mulheres, isso ocorreu na França revolucionária; em várias sociedades, e estas sociedades é que ajudaram a formar o pensamento do mundo contemporâneo no ocidente.

irei longe demais e atrairei a inimizade daqueles que, sem refletirem sobre minhas boas ideias ou apreciarem minhas boas intenções, condenar-me-ão sem piedade como uma mulher que somente tem paradoxos a oferecer e não problemas fáceis de serem resolvidos. (GOUGES *Apud* SCOTT, 2005, p. 11).

Percebe-se que neste texto Gouges não tenta mascarar quanto ela percebe que será punida por seus escritos que buscam equilibrar as relações de direitos e deveres entre mulheres e homens. Em seus vários escritos contra esse processo destaca a Declaração, documento que fez com que ela fosse assassinada.

A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração". (GOUGES *Apud* SCOTT, 2005, p. 15).

Desenvolvendo este pensamento percebemos que a igualdade é uma necessidade em que as pessoas estavam-se baseando neste período, com isso Olympe fundamenta sua teoria. E ainda...

Eu acrescentaria que é devido a diferenciais de poder entre homens e mulheres que as feministas têm-se referido às mulheres como uma minoria, mesmo que elas perfaçam mais da metade da população. Gostaria de acrescentar também – e esse é um ponto-chave – que os eventos que determinam que minorias são minorias o fazem através da atribuição do status de minoria a algumas qualidades inerentes ao grupo minoritário, como se essas qualidades fossem a razão e também a racionalização de um tratamento desigual. Por exemplo, a maternidade foi frequentemente oferecida como a explicação para a exclusão das mulheres da política, a raça como a razão “da escravização e/ou sujeição dos negros, quando de fato a relação de causalidade se dá ao inverso: processos de diferenciação social produzem exclusões e escravizações que são então justificadas em termos de biologia ou de raça”. (GOUGES *Apud* SCOTT, 2005, p. 18-19).

Apesar de todas estas demonstrações de defesa da liberdade, da igualdade e de p. teoria que colocam em equidade de direitos e deveres, estes cidadãos e cidadãs dos recém-criados Estados Nacionais, estas teorias não surtiram o efeito esperado pelos/as seus/suas idealizadores/as.

Mas infelizmente esta concepção patriarcal, ainda não se findou, ela permanece na nossa forma de educar, na forma de agir ou até mesmo nas visões das nossas religiões, já que vivemos numa sociedade machocêntrica.

Concordamos que diminuiu bastante este fenômeno, as mulheres vêm ganhando espaços cada vez

maiores, através de muita luta. Porém, ainda é forte a presença do pensamento dos nossos colonizadores europeus que quando vieram nos conquistar trouxeram consigo reflexões que inferiorizam as mulheres, impondo-lhes determinadas condutas. Inserindo as mulheres em espaços delimitados por padrões sociais, por exemplo, tanto na esfera social quanto na vida pública, algo raro a sua participação, tanto na família. Podemos observar a dona de casa, aquela que cozinha e limpa, mais nada, não opina pelo fato de não possuir algo para tornar a frente daquela família, ou mesmo possuir voz, a estabilidade financeira que depende do marido muitas vezes e esse é um dos motivos pelo quais as mulheres se submetem a grandes atrasos sociais.

O machismo foi uma das nossas heranças e que permanece vivo até os nossos dias. Como prova, basta verificar que as mesmas tarefas, quando exercidas por mulheres e homens em quantidade de horas e esforço físico, as mulheres recebem uma remuneração menor por este mesmo trabalho, isto em pleno século XXI, na chamada era do conhecimento.

A educação que algumas dessas mulheres receberam/recebem foi e continua sendo uma das armas que os homens possuem para manter as mulheres presas a pensamentos arcaicos ou se libertarem dessas paredes de (pré)noções, que inferiorizam a mulher e seu trabalho.

Para evidenciarmos melhor esse aspecto, podemos notar o período de crise de paradigmas que estamos vivenciando enquanto sujeitos da história, e como a mesma nos traz uma impossibilidade de verificarmos, enquanto estudiosos/as, as mais diferentes alternativas

de mudança. Essa chamada crise de paradigmas, ou ainda denominada crise de pensamento, crise da modernidade, ou ainda crise do conhecimento, está sendo exercida nos mais diversos âmbitos de formação de pensamentos de nossa sociedade, e um dos mais fortes setores é o da educação, em sua esfera formal.

As ausências de paradigmas concretos fazem com que num primeiro momento a educação dos jovens, muitas vezes, passem para a responsabilidade de nossas instituições formativas, que em sua maioria não respondem a esse chamado da sociedade, entre outras tantas discussões, e transferem a responsabilidade. Essa crise nos faz perceber o quanto nós, estudiosos/as da realidade social vigente, estamos longe de uma distribuição de conhecimento de forma igualitária, onde os nossos governos, de quem esperamos tanto, e pouco fazemos, por comodismos ou pela tutela que o mesmo tentar exercer, sucateia o sistema educacional, e com isso os jovens vão se decepcionando e deixando de questionar. Estamos, enquanto seres de um planeta em globalização, sendo muito bem informados, porém deixamos de formar, muitas vezes, em nome dessa informação necessária para atender apenas ao imediatismo exercido com tanta crueldade, por sua mais perversa face, com a nossa juventude. (BRANDÃO, 2001).

Um dos tipos de educação que elas possuíam era a de que as mesmas eram propriedade de suas famílias, pai ou irmãos, e após o casamento pertenciam aos maridos ou filhos. Pois até na simbologia do casamento, e isto deriva da Antiguidade até os nossos dias, podemos

encontrar este elemento: a mulher deixa as mãos do pai, proteção paterna, e é posta nas mãos do marido, proteção do seu esposo e de sua nova família. Isto é uma herança da cultura europeia, dos colonizadores portugueses que trouxeram uma religião, cristianismo, mesmo sabendo que não é mérito exclusivo dos cristãos, impregnada de concepções que discriminam as mulheres.

2. “menino pode, menina não”: a construção de estereótipos da mentalidade excludente

Prado (1985) afirma que o conceito de família que possuímos é fruto de uma cultura europeia. Esta família nuclear burguesa, transplantada para nossa terra mediante o processo de colonização, tem como centro a figura paterna, o homem da casa, e este fenômeno fica evidenciado, em nossa história, com o patriarcalismo que possuímos como herança cultural. Onde, muitas vezes, a família é definida pelo papel da figura paterna. Porém, naquelas famílias onde essa figura não é presente ou mesmo não se constitui como se dá esse processo? Essa paternidade é transferida, na maioria das vezes, para figuras salvacionistas, tais como os políticos, por exemplo.

A natureza das relações dentro de uma família vai se modificando, através do tempo. O aspecto mais problemático da evolução da família está sem dúvida alguma ligado ao questionamento da posição das crianças como “propriedade” dos pais e à posição econômica das mulheres dentro da família. Inclui-se aí o questionamento da distribuição dos papéis ditos

especificamente masculinos, ou femininos, e esse é um problema-chave para o surgimento de uma nova estrutura social. (PRADO, 1985, p. 9-10).

Porém, a figura feminina está, em alguns momentos, associada a mudança. Samara (1998) destaca essa referência. “No século XIX, vinculando maternidade com progresso e patriotismo, os modernizadores brasileiros deram à mulher um papel mais significativo na vida da nação”. (SAMARA, 1998, p. 85).

A esfera política está permeada de referências como esta, porém, ficando apenas em nível de discurso. Observemos que a Lei 9100/95 fora aprovada visando a cota estipulada de 20% de mulheres ocupando cargos no legislativo. Em nossa visão algo muito tardio, porém necessário.

Ao afirmar que o sexo é político, pois contém também ele relações de poder, o feminismo rompe com os modelos políticos tradicionais, que atribuem uma neutralidade ao espaço individual e que definem como “política” unicamente a esfera pública, “objetiva”. Dessa forma, o discurso feminista ao apontar para o caráter também subjetivo da opressão, e para os aspectos emocionais da consciência, revela os laços existentes entre as relações interpessoais e a organização política pública. (ALVES, PITANGUY, 1985, p. 8).

Entre outros aspectos culturais do período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) o cerceamento dos direitos individuais e as perseguições aos grupos que estavam contra o regime. O direito da mulher como ser

participante da esfera política pública, como uma mulher cidadão fora altamente posto em cheque. A luta pela ampliação do sentido de cidadania se deu sob várias frentes.

Muitas feministas que estavam atuando durante o regime ditatorial foram perseguidas, presas e sofreram torturas, pois eram consideradas antirrevolucionárias, de uma revolução de ideal algum. Muitas delas foram violentadas física e mentalmente, passaram por estupros, privações, agressões em frente aos próprios filhos, para que cedessem e entregassem as informações que o agente policial pretendia obter. (RAGO, 2013, p. 134-158).

Contudo, mediante todas estas formas de desmobilizar não podemos esquecer que houve uma forte influência estrangeira em resistir/lutar (sobretudo dos países latino-americanos e europeus, para onde muitos/as discordantes do regime estavam em exílio). Ideais feministas sendo trabalhados em diversas partes do mundo, uma eclosão com a segunda geração do movimento. As mulheres passaram a descobrir mais sobre seus corpos, sobre seus papéis sociais, entre outras discursões. O prazer se faz presente numa nova cotidianidade feminina. Ainda sobre o período, podemos destacar, na América Latina, a difusão dessas concepções com o advento da chamada Teologia da Libertação, notadamente nas décadas de 1970-1980. (BOFF, 1996, p. 64-70); (GEBARA, 2007); (RAGO, 2013); (CRUZ, 2013).

O papel da Igreja, que era, por alguns de seus setores mais progressistas, de oposição ao movimento ditatorial, fora bastante atuante, pois quando do surgimento do pensamento da Teologia da Libertação

setores mais flexíveis da mesma começaram a trabalhar com novas perspectivas, não somente no que diz respeito ao movimento feminista, mais sim aos movimentos sociais como um todo. Trazendo para dentro das igrejas discussões voltadas entre cristianismo e marxismo como análise de uma sociedade latino-americana repleta de problemáticas estruturais, que a mesma auxiliou a sua construção.

A atuação desta ala foi muito importante, pois passou a trabalhar junto a comunidades distantes dos focos das discussões, impulsionando, em grande medida, a temática com mulheres da classe média ou com a participação de intelectuais, e que ocorriam geralmente com grupos para não despertar olhares do regime, e estas discussões ocorriam com mulheres sem tanto acesso a informações mais precisas sobre o movimento ou as ideias que o direcionavam.

Na década de 70 o movimento de mulheres passou a ser organizar e apareceu no cenário brasileiro, principalmente inspirado no movimento de base das mulheres que lutaram contra a carestia, contra o custo de vida, apoiadas pelas comunidades eclesiais de base. (BARROSO, 1990, p. 89).

Temáticas como aborto, planejamento familiar, sexualidade, tratada de forma mais ampla, eram trabalhadas dentro destas reuniões, embora com uma certa limitação por parte dos religiosos/as, que estavam ainda muito arraigados/as a dogmas seculares. Esse fenômeno, o de trabalhar as comunidades mais afastadas dos centros, as periferias, favoreceu a inserção das

mulheres, de camadas mais pobres, na vida comunitária, dando margem a criação das associações de bairros, comandadas por mulheres. Elas mesmas passaram a ampliar seus papéis sociais, aprofundando assim o sentido/significado do chamado feminismo latino-americano.

As mulheres que lutam por causas feministas nem sempre são bem interpretadas, ou mesmo possuem suas ideias aceitas, ou ainda bem compreendidas (DUARTE, 2005); (LEITE, 2005), inclusive por mulheres, então é que surgem estereótipos pejorativos que procuram diminuir o pensamento feminista. Temos vários exemplos, estas mulheres são chamadas várias vezes de problemáticas por reivindicarem o que consideram melhor, ou mais correto, para si próprias e para o próprio movimento.

O movimento feminista não busca superioridade das mulheres em relação aos homens, pelo contrário, a luta evidencia-se pela equidade entre sexos. Desde seu início, no Brasil, diversos seguimentos de mulheres fizeram parte do movimento, ampliando esses seguimentos de forma significativa, são elas: trabalhadoras, negras, ecologistas, intelectuais, lésbicas, donas de casa, lideranças comunitárias e rurais.

Essa nova educação, formal ou não-formal, estabelecida mediante a difusão de ideias do que contém elementos de igualdade alcançado as mulheres (sobretudo, as mulheres de baixa renda, moradoras das periferias, as trabalhadoras rurais) irá fomentar uma nova ordem, uma busca de quebra para o regime de patriarcalismo, no qual estamos inseridos.

O processo de aprendizagem das mulheres, assegurado na conscientização, é uma ação participativa das mulheres, não são expostas, somente, ao novo saber, mais as suas próprias ações se tornem parte dele. Isto leva as mulheres a desenvolverem um estágio crítico sobre a sua condição como mulheres e como trabalhadoras, sobre a sociedade em que vivem e sobre as condições de vida as quais estão sujeitas. Através do processo de conscientização, elas podem experimentar uma transformação baseada na construção dos seus “novos eus”. Através desse processo, o seu poder e o seu saber se tornam explícitos. Esse novo saber pode complementar o saber e o poder anteriores ou pode contradizê-los. A conscientização não é vista, somente, como o veículo de transmissão de poder, porém, envolve o próprio poder advindo das ações das mulheres que participam no processo. Como tal, a conscientização não dá, apenas, poderes ao contingente feminino, todavia acarreta em mudança nas relações de poder entre as mulheres e os homens. (BRANCO, 2000, p. 44).

3. A efetivação de estereótipos nas escolas através do livro didático: breve análise

As imagens constituídas com relação a mulher foram sedimentando-se através de mecanismos de dominação ideológica. A educação, como processo desse caminho também auxiliou nessa caracterização.

A separação dentro da escola entre meninos e meninas não limitava-se somente ao espaço demarcado por seus muros, pois a diferenciação de tratamento existente entre os mesmos já estava consolidada em nossa

sociedade. Segundo Nosella (1981) essa imagem se constitui através de elementos introjetados de maneira, muitas vezes, não tão evidentes. Porém, nos anos iniciais do processo formalizado de educação o grande vilão era o livro didático, entre outros que se destacavam nesse meio. Segue um exemplo muito fiel disso

Aqui está uma família. São seis pessoas: papai, mamãe e quatro filhos (...).

Formam uma família feliz, porque se estimam muito. Não pensem que são ricos. Vivem unidos e procuram entender-se sempre.

Os filhos são bons e, mesmo fazendo suas travessuras, agradam aos pais. Eles estudam direito as lições e ajudam em tudo.

Papai trabalha para sustentar a casa e mamãe trata do lar, do marido e dos filhos.

Vocês devem ser assim. (NOSELLA, 1981, p. 31).

Evidenciamos, em nosso texto, que a escola juntamente com a família, enquanto células sociais, reforçam, sedimentam e por vezes, dinamizam conceitos, aprofundamento assim a discriminação em todo da discussão. No exemplo acima citado há uma objetiva tendência em absolutizar as relações, criando padrões uniformes de família, tal como a nuclear burguesa, que mencionamos no início desta comunicação. A educação dos/as filhos/as, enquanto atividade de formação moral e social encabeçada pela família, fica a cargo de um processo cultural que busca essencializar a subalternizar a imagem feminina. Evidencia-se ainda a dogmatização dos pais, a cultura do apenas atender e não discordar,

além da relação cega de obediência dos filhos. Dentre outras conotações a mãe, dessa família, não trabalha, apesar de “tomar conta do lar”, pois a expressão trabalho é referenciada no texto se relacionando ao pai, pois é quem está no espaço público.

Um estereótipo de mãe passada pelos livros didáticos, no caso da escola, como aparelho de Estado, e pela mídia, de maneira mais ampla, é que a mãe é aquele ser que faz sacrifícios e perdoa todos os atos que os filhos ou marido cometam. Uma imagem de uma pessoa que escuta e cala, que atende as necessidades, que saber “viver” em harmonia na família, que pouco expressa seu ponto de vista, pois os papéis sociais já estão definidos. Essa dicotomia pode ser percebida de diversas maneiras, como por exemplo, na manutenção do arquétipo de boa mãe, boa filha, boa dona-de-casa, boa esposa, etc.

O livro didático é um dos componentes para a manutenção dentro da escola para o reforço dos estereótipos de subserviência feminina, assim como a família que não podemos deixar de mencionar.

É através da família – menor célula organizada da sociedade – que o Estado pode exercer um controle sobre os indivíduos, impondo-lhes diferentes responsabilidades conforme cada momento histórico. Sem dúvida, nossa instituição familiar é patriarcal, autoritária e monogâmica. (PRADO, 1985, p. 23).

A educação é compreendida por nós como algo amplo, possibilitando uma maior leitura de mundo, melhores interpretações, construindo assim melhores relações entre os seres. Assim sendo, a educação é a

construção/edificação do sujeito, onde esse está em constante transformação. Concordamos com Freire (2001) quando afirma que “não nasci... vim me formando”. (FREIRE, 2011, p. 43). Propicia ainda condições para organização de pensamentos, ampliando sua ótica nas relações e estimula a autonomia intelectual. Construindo, dividindo conhecimento, promovendo assim a criticidade e a reflexão entre os seres, através disso, a uma mais profunda intervenção social.

Quando reparamos nos fatos sociais como são, e como sempre foram, salta aos olhos que toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros tempos de sua vida que a obrigamos a comer, a dormir, a beber nas horas certas. Obrigamo-la à limpeza, à calma, à obediência. Mais tarde, obrigamo-la a ter em conta com os outros, a respeitar os usos, as conveniências, a trabalhar, etc., etc. se, com o tempo essa coerção deixa de ser sentida, é porque, pouco a pouco, engendrou hábitos e tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem porque derivam dela. (DURKHEIM, 2011, p. 35).

A afirmação acima só faz reforçar aquilo que evidenciamos em nosso texto nos utilizando das teorias de diversos pensadores/as, sejam eles/as oriundos/as da educação ou mesmo de outras áreas do saber.

Numa visão acerca da reformulação de conceitos com a finalidade de obter uma nova consciência planetária, destaca-se a ideia de uma educação para a

cidadania. Todavia, devemos evidenciar a criação de uma nova postura de humanidade, a mesma baseada em princípios tais como: o respeito à diferença; uma maior organização interpessoal, priorizando assim a identidade do-ser-diferente e não do-ser-desigual; ética nas relações; o exemplo como elemento/instrumento de disseminação de outras novas formas de ação e pensamento; a efetivação cotidiana de atitudes e concepções democráticas com a valorização de formas plurais de pensamentos e discussões.

Esse tipo de educação é herdeira, sobretudo, da educação popular e dos ensinamentos freireanos com a finalidade de construir um maior equilíbrio entre os seres, oferecendo as mesmas oportunidades e debatendo os seus problemas, dos mais imediatos aos mais amplos.

É sob esse signo de inclusão dos marginalizados sociais (pobres, trabalhadores/as rurais, sem teto, grupos de mulheres de risco, menores de rua, etc.) na construção de mais oportunidade e maior vivência social desses atores/atrizes sociais.

A educação em direitos humanos caminha na estrada das lutas sociais pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Inicia-se como educação não formal com os trabalhadores rurais e urbanos e os segmentos populares, e amplia-se para uma educação formal com outros públicos, sendo então introduzida em âmbitos antes “proibidos”, tais como academias de polícias e penitenciárias; ações culturais essas, promovidas no circuito nacional e internacional com o apoio de órgãos

nacionais e internacionais. (ZENAIDE, TOSI, 2004, p. 89-90).

Esse mecanismo é fruto, dentre outros fatores, de intenso labor de educadores/as sociais engajados/as nas discussões sobre Direitos Humanos na preservação destes mesos direitos e construção de outras dimensões como as que são objeto mais próximos à nossa esfera de pesquisa como: a violência contra às mulheres, a criação de uma delegacia para cuidar desses assuntos, a provação de uma legislação penal específica e políticas públicas que favoreçam a participação feminina na sociedade organizada.

Considerações finais

Consideramos que a construção de educação emancipatória se dá mediante a intervenção direta de novas práticas educacionais que vivem o rompimento paradigmático sem desmerecer ou mesmo promover uma perseguição com conhecimentos produzidos outrora, e sim situar os mesmos, cultural e temporalmente, percebendo assim as limitações das discussões de um dado tempo.

Sendo assim, torna-se urgente a ideia de reconfiguração de um quadro educativo, interdisciplinar que propicie um maior contato do discente com temas e propostas outras, além daquelas que estão estabelecidas. Uma verdadeira reforma de ensino, porém a mesma sendo fruto de uma discussão ampla, consciente, com sociedade organizada, entidades educacionais (das mais diversas estruturas e variações do conhecimento

humano). Buscando valorizar nossa identidade, nossa cotidianidade, nosso profícuo solo de produção de saberes.

Uma multiplicidade de fontes, de atores/atrizes sociais, de novas problemáticas são condição para essa nova roupagem e aprofundamento de uma dada temática. A formação de novos/as discentes também se torna um foco de grande reflexão, pois o que as Instituições de Ensino Superior estão formando? Como saem esses/as novos/as profissionais? Uma busca por compreender essas dinâmicas sociais são, a nosso ver, um ponto nefrálgico de contendas que devem ser minimizadas por reais e maduras formas de atuação.

A mudança de uma matriz curricular, uma reforma nas posturas dos organismos estatais de escolhas de livros didáticos, uma maior participação da população inserida nesse contexto são maneiras bastante salutares de percepção e engrandecimento dessas novas questões empreendidas pelo cotidiano e suas tramas sociais.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. – tradução de Joaquim José de Moura Ramos. – Lisboa: Editorial Presença; São Paulo; Martins Fontes, 1970. – (Biblioteca Universal Presença).

ALVES, Branca Moreira. PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. – São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, v. 20).

BARROSO, Carmem. Movimento de mulheres. *Apud* COSTA, Moacir. (coord.). **Homem e mulher: crises e conquistas**. – 2ª edição. – São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BOFF, Leonardo. (org.). **A teologia da libertação: balanço e perspectivas**. – São Paulo: Editora Ática, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. – tradução de Maria Helena Kühner. – 3ª edição. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANCO, Adélia de Melo. **Mulheres da seca**: luta e visibilidade numa situação de desastre. – João Pessoa: UFPB, Ed. Universitária, 2000.

BRANDÃO, Zaia. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. – 7ª edição. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, vol. 35).

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. – São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

CRUZ, Maria Isabel da. **A mulher na Igreja e na política**. – 1ª edição. – São Paulo: Outras Expressões, 2013.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**: a primeira feminista do Brasil. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2005. (Série feministas).

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. – Tradução de Pietro Nassetti. – São Paulo: Martin Claret, 2011. – (Coleção Obra-prima de cada autor, vol. 63).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. – tradução de Ciro Mioranza – São Paulo: Editora Escala, 2000. – (Coleção obra-prima de cada autor, vol. 2).

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. – 5ª edição – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GEBARA, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina**: mulheres nordestinas. Vida melhor e feminismo. – São Paulo: Paulinas, 2000. – (Coleção: Mulher tema atual).

_____. **O que é teologia feminista**. – São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção Primeiros Passos, v. 326).

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira Leite. **Maria Lacerda de Moura**: uma feminista utópica. Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres, 2005.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. – 11ª edição. – São Paulo: Editora Moraes, 1981.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. – (Coleção História do Povo Brasileiro).

PRADO, Danda. **O que é família**. – São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. – (Coleção Primeiros Passos; v. 40).

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SAMARA, Eni de Mesquita. Educação feminina e cidadania na América Latina: uma questão de raça e de classe. *Apud* SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denise Barbosa (Orgs.). **Práticas educativas, culturais escolares, projeção docente**. – São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. – tradução de Jô Klanovicz e Susana Bornéo Funck. *In* **Revista de Estudos Feministas**. – Florianópolis: jan-abril, 2005.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. – São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Coleção tudo é história; 159).

YANNOULAS, Silvia Cristina. [et al]. Feminismo e academia. *In* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. – Brasília: INEP – Ministério da Educação. – v. 81, n. 199, p. 425-451, set/dez, 2000.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. TOSI, Giuseppe. O que é educação para cidadania? *Apud* BUONFIGLIO, Maria Carmela. (orgs). **Políticas públicas em questão**: o plano de qualificação do trabalhador. – Núcleo Unitrabalhado/PRAC/UFPB. – João Pessoa: Manufatura, 2004.

SABERES TRADICIONAIS E CONSTRUÇÃO ÉTNICA IDENTITÁRIA: O CASO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR XUKURU

CONOCIMIENTOS TRADICIONALES Y CONSTRUCCIÓN ÉTNICA IDENTIDAD: EL CASO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR XUKURU

Cristiano de França Lima
Felipe Barbosa dos Santos

Resumo: O presente estudo, de caráter introdutório, procura identificar, de forma geral, os nuances da relação dos saberes indígenas do povo Xukuru do Ororubá com o conhecimento escolarizado, focando-se nos aportes que essa relação proporciona à promoção de práticas e procedimentos da agricultura tradicional Xukuru. Tendo em vista que a agricultura tradicional é um fator primordial para o projeto de vida Xukuru (Limolaigo Toipe), baseando-se que a mesma é um princípio organizador das sociedades indígenas, formulamos as seguintes perguntas que servem de guia para este trabalho: como os saberes associados às dimensões do sagrado, da territorialidade, da identidade – do povo Xukuru – dialogam com os conteúdos programados do currículo escolar? Como a retomada da agricultura tradicional Xukuru é tratada enquanto um dispositivo pedagógico no espaço da sala de aula? Em que medida aqueles saberes associados refletem na prática a

elaboração de um currículo diferenciado que garanta a complementariedade dos saberes indígenas e conhecimento escolarizado? Norteados por estas questões, este trabalho tem como objetivo central analisar como se processa a escolarização daqueles saberes associados - nas escolas indígenas - e quais os pontos de tensão/conflito tecidos em relação à lógica de dominação cultural, por vezes, realizada através da estrutura escolar predeterminada.

Resumen: Este estudio de carácter introductorio, busca identificar, en general, los matices de la relación de los conocimientos indígenas del pueblo Xukuru del Ororubá con conocimientos escolares, centrándose en las contribuciones que esta relación ofrece la promoción de prácticas y procedimientos de la agricultura tradicional Xukuru. Dado que la agricultura tradicional es un factor clave para el proyecto de vida Xukuru (Limolaigo Toipe), sobre la base de que se trata de un principio de organización de las sociedades indígenas, formulamos las siguientes preguntas que sirven como guías de este trabajo: ¿cómo conocimientos asociados a las dimensiones de lo sagrado, de la territorialidad, de la identidad - del pueblo Xukuru - dialoga con el contenido curricular programado de la escuela? ¿A medida que la reanudación de la agricultura tradicional Xukuru se trata como un dispositivo educativo en el espacio del aula? ¿En qué medida los conocimientos asociados en la práctica refleja el desarrollo de un plan de estudios diferenciado que garantice la complementariedad de los conocimientos indígenas y el conocimiento escolar?

Guiados por estas cuestiones, este estudio tuvo como objetivo analizar cómo se maneja la escolarización de los conocimientos asociados - en las escuelas indígenas - y cuáles son los puntos de tensión / conflicto en relación con la lógica de la dominación cultural, a veces desarrollada por la estructura escolar predeterminada.

Palavras-chave: Saberes Tradicionais; Limolaigo Toype; Saberes Associados; Conhecimento Escolarizado.

O projeto de vida Xukuru do Ororubá (Limolaigo Toype): a modo de introdução

O povo Xukuru do Ororubá é habitante de terras indígenas situadas nos municípios de Pesqueira e Poção, Mesorregiões do Agreste, a 216 km da capital pernambucana,²³ vivem numa área de 27.555 hectares, homologada em 2001 na região da Serra do Ororubá. Subdivide-se em 24 aldeias difundidas nesta região e aglomeradas em três demarcações da reserva indígena: Ribeira, Serra e Agreste. Na cidade de Pesqueira habita em dois bairros denominados como “Xukurus” e “Caixa d’água” onde o urbano e o rural constituem áreas de fronteiras.

²³ A mesorregião do Agreste de Pernambuco é uma das cinco mesorregiões do estado brasileiro de Pernambuco, estendendo-se por uma área aproximada de 24.400 km², inserida entre a Zona da Mata e o Sertão. Representa 24,7% do território pernambucano e conta com uma população de cerca de 1.800.000 habitantes (25% da população do estado).

O município de Pesqueira surgiu em território indígena Xukuru onde atualmente se localiza a aldeia de Cimbres. Em 1991, os Xukuru eram usados como “mão-de-obra” na criação de gado pelos padres da Congregação do Oratório de São Felipe de Néri. Ao passar do tempo, fazendeiros invadiram as terras e expulsaram os indígenas. Em sua tese de doutorado “Xukuru: Memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988”, o pesquisador Edson Hely Silva constata que, no fim do século XIX, este povo indígena teve sua identidade sistematicamente negada, a serem considerados e chamados de caboclos. Esta negação serviu de base para a invasão dos fazendeiros às terras Xukuru, sob a alegação de que aquele povo já não era mais indígena. A invasão foi legalizada pela Lei de Terras de 1850,²⁴ a partir da qual os posseiros exigiram a destituição do aldeamento indígena. Em 1879, o aldeamento foi extinto oficialmente.

Este povo, ao longo do processo de colonização do Brasil, especialmente do Nordeste brasileiro, havia perdido suas terras, migrara ou trabalhara para os grandes usineiros pernambucanos:

Moravam ‘de favor’ e plantavam roça: milho e feijão, para a subsistência. Com o compromisso de plantar também o capim para o gado do invasor. Muitas vezes, mal dava tempo para a colheita, pois com o milho ainda verde, o fazendeiro soltava o gado, destruindo a roça. Se

²⁴ Esta trata-se da Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil.

reclamassem eram expulsos, sem direitos algum, a casa derrubada e o terreno transformado em plantio de pasto. (Silva, 2008, p.16).²⁵

Com o fim do aldeamento indígena, deu-se início à ‘diáspora Xukuru’, vários indígenas foram dispersos na periferia das cidades ou refugiados em terras circunvizinhas. Um elemento fundamental que, dessa dispersão, contribuiu para com a manutenção de seus traços identitários, foi o fato de que mantiveram vivos seus cultos religiosos, mesmo sob proibição do Estado.

Ao analisar dois estudos sobre a migração dos indígenas Xukuru na segunda metade do Século XX (Silva e Monte, 2013; Monte, 2016), podemos perceber o quanto a destituição das terras desse povo, além de ter suscitado a exploração, erode as bases da constituição da identidade étnica. Uma vez que a identidade Xukuru está relacionada à agricultura, a retirada forçada dos indígenas de suas terras proporcionou, como evidencia Silva (2008), que estes deixassem de ser agricultores, para se tornarem operários.

A rearticulação do povo Xukuru dá-se em 1986, tendo como apoio o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ocasião que o cacique Chicão ganha notoriedade no cenário de luta e mobilização de seu povo.²⁶ Segundo

²⁵ Grifos do próprio autor.

²⁶ Francisco de Assis de Araújo, conhecido por Chicão, em 1989, foi escolhido como Cacique. Como cacique preocupou-se em lutar contra a ocupação de terras por posseiros e grandes latifundiários. Além de um líder carismático, foi de uma expressiva e reconhecida liderança entre os demais povos indígenas no Nordeste, alcançando ainda uma considerável projeção

Palitot (2003), esse processo teve as seguintes características: “as retomadas de terras e a reorganização das forças políticas dos Xukuru a partir dos rituais do toré que reforçam a relação entre cada indivíduo e o resto do grupo mediado pela noção de um território sagrado.” (2003, p. 97). Como resultado dessa rearticulação, como bem destaca Piani (2009), tem-se a constituição dos Conselhos de Lideranças, de professore/as Xukuru e o de Saúde.

O povo Xukuru, ao longo de seu contexto histórico e lutas pela retomada de suas terras, vem buscando o direito e a valorização de suas características étnicas tal como seu projeto norteador de vida, Limolaigo Toype (Terra dos Ancestrais).²⁷ Este delinea-se sobre a construção e organização sociopolítica daquele povo, pautando-se em um modo de vida que rejeita os modelos e conceitos capitalistas oferecidos pela modernidade. Dessa forma, concatena-se a mecanismos que integram uma visão de mundo diferente, atrelados a processos alternativos e sustentáveis com relação ao uso da natureza de forma comunitária e não degradante. Em suma, referencia posturas de respeito e manutenção da terra, objetivando a perpetuação e fortalecimento de práticas e costumes da cultura nativa, atrelada à

no movimento indígena no país (Silva, 2007). Na data de 29 de maio de 1998, foi assassinado a tiros em frente a residência de sua irmã na cidade de Pesqueira, por um homem não identificado, mandado por fazendeiros contrários à demarcação de terras para os Xukuru.

²⁷ O termo Limolaigo Toype tem o significado de “Bem viver Xukuru” e/ou Projeto de Vida Xukuru. Optamos neste trabalho a fazer uso deste segundo.

espiritualidade, que interliga-se com a educação como elementos de constituição da cidadania e identidade de cada indígena juntamente com a luta pela defesa do território.

O Limolaigo Toype está implicitamente interligado às práticas do bem viver, a qual trata-se de uma noção de projeção da vida coletiva que brinda alternativas políticas e teóricas para o desenvolvimento social em harmonização com a natureza e os seres vivos. Exige, portanto, uma nova conduta no processo de produção material da vida, tal como no aspecto do consumo, baseando-se na autossustentabilidade e na economia solidária, realizando uma integração às dimensões política, cultural, econômica e social, valores e símbolos ancestrais, extinguindo desta maneira as desigualdades sociais e os dispositivos de dominação.

A relação do projeto de vida Xukuru com a ancestralidade surge com enfoque no respeito aos “Toyypes” (ancestrais), bem como anciãos e anciãs indígenas por suas relações sociais construídas historicamente, pois trazem em suas memórias uma cosmovisão baseada nas experiências, saberes, elementos simbólicos culturais correlacionados com o mundo natural e espiritual. Este processo deve ser respeitado e revisitado por todo o povo, rejeitando a possibilidade da perda dos mecanismos que favorecem a transmissão do conhecimento indígena que contribuem na formação identitária e cultural de cada povo. Destarte, a ancestralidade está intimamente atrelada à constituição da identidade dos indivíduos e de dinâmicas como o cultivo da terra, proteção contra pragas advindas da

natureza, identificação das estações do ano, uso de ervas medicinais e a ligação com a espiritualidade.

A interação com os mais velhos, vistos como referência, proporciona um ponto de partida para a constituição da identidade do ser e do coletivo indígena, uma vez que aqueles partilham conhecimentos que agregam valores e desenvolvem peculiaridades subjetivas ao povo Xukuru. Consequentemente, perante esta interação, cada indígena adquire consciência do seu eu em contraste com os demais, assume subjetividades, assimila as ideias e características Xukuru. Integrando-se nas relações sociais que há na comunidade – entendendo seu papel, tomando para si aspectos atrelados ao patrimônio simbólico –, os mais velhos estabelecem uma comunhão com os componentes da aldeia e uma relação particular com os princípios que regem o Limolaigo Toype.

As relações entre ancestralidade, sagrado e identidade permeiam o projeto de vida Xukuru, proporcionando as bases e os fatores cultural e simbólico para a configuração de um modelo de cidadania singular do povo Xukuru do Ororubá. Como veremos no escopo desse ensaio, essas três categorias circunscrevem-se no desenvolvimento de estratégias de combate às ameaças ainda sofridas devido ao uso e à ocupação do território conquistado pelo povo Xukuru.

Percursos de uma pesquisa: experiência e sentido de si no contato com o ‘outro’

Algumas considerações acerca da realização da investigação aqui empreendida devem ser feitas. Em

primeiro plano, a escrita desse trabalho consiste num exercício do registro exordial de uma experiência com o 'outro'. Integra-se a uma proposta de realização de um projeto de pesquisa, ainda em elaboração pelo Grupo de Estudos Outras Pedagogias (GEOP)²⁸ em conjunto com o/as pedagogo/as indígenas Xukuru. Tal projeto partirá da perspectiva da 'pedagogia da(s) pluralidade(s)' processo vivenciado por aquele grupo.

A pedagogia da(s) pedagogia(s) "se constitui não apenas na produção do conhecimento por informações decodificadas em teorias preexistentes, mas na relação iminente das experiências/sentidos e epistemologia" (França Lima, 2015, p. 2). Apoiando-nos nesta pedagogia, estamos nos dispondo a seguir a trilha metodológica de Palitot (2003), fazer uma pesquisa sem objetivos determinados, bem como sumário de questões e hipóteses. Dessa forma, evitamos olhar o outro e sua realidade com a intenção de cientificá-los, de torná-los objetos passíveis de uma racionalidade instrumental.²⁹

Neste caminho, no caso desse trabalho, o povo indígena Xukuru é tratado enquanto sujeito gerador de conhecimento e de questionamento às escolhas e opções metodológicas. Não cabe, portanto, uma posição, de nossa parte, de meros observadores, imbuídos de

²⁸ O GEOP é um grupo de estudantes e pesquisadores organicamente integrado ao Núcleo de Pesquisa Outras Pedagogias (NOEs) sediado no Laboratório Multidisciplinar de Estudos sobre Trabalho, Organizações e Sociedade (LATOS) da Universidade Federal Fluminense. O grupo atua no estado de Pernambuco, no Nordeste brasileiro.

²⁹ Para melhor compreensão da pedagogia da(s) pluralidade(s), consultar França Lima (2014; 2015).

ferramentas e técnicas de pesquisa, com um olhar neutro e distante. Vale salientar que todo o esmero foi tomado para não fazer do nosso olhar (de pesquisadores) “um olhar que reduz a percepção à cognição e que torna esta inseparável da capacidade de normalizar, de prever, de regular, de dominar, de legislar” (Nunes, 2001, p. 300).

Assumimos um procedimento, no campo, de diálogo no reconhecimento da coexistência de saberes plurais que se complementam. “Tal reconhecimento traz-nos a necessidade da redefinição do papel do pesquisador/investigador, que poderá assumir diversas posições face ao desenvolvimento da pesquisa: de ‘facilitador’, moderador, formador, entre outros” (NOEs, 2010, p. 11).

Nesta linha de raciocínio, não assumimos apenas o papel de observador, mas sim de “testemunha articulada”, como bem denota Nunes, “uma testemunha de processos e acontecimentos posicionada num terreno [...] a noção de testemunha está associada à ideia da transmissão de uma experiência que passa por um envolvimento sensorial [...]” (2001, p. 325).

Na esteira desse assumir enquanto testemunhas articuladas, reconhecemos (i) a condição de envolvimento no processo que estamos nos dispondo a estudar e (ii) a responsabilidade pelas consequências desse envolvimento tanto na vida dos sujeitos interlocutores, quanto nas nossas (pesquisadores).

O envolvimento com o povo Xukuru se deu inicialmente numa visita à comunidade em meados de novembro de 2015, onde nos foi apresentada a maneira que o povo Xukuru se organizava comunitariamente, seu

modo de subsistência, sua luta histórica pela reconquista de suas terras, como também a busca por uma educação específica.

O segundo momento de relação com o povo, estabeleceu-se a partir do III Encontro de Agricultura e Partilha das Sementes Tradicionais do Povo Xukuru, apresentando como tema central “Agricultura Xukuru, pensamentos e práticas do Limolaigo Toipe, ensinando a escola a cultivar as sementes da resistência”. O evento ocorreu durante as datas 19 a 29 de novembro de 2015, na aldeia Canabrava, no município de Pesqueira. Nesse evento tivemos a oportunidade de estabelecer vínculos diretos com as lideranças das aldeias, entendendo, através de diálogos com professores(as) como é articulado as propostas pedagógicas para o cotidiano escolar, bem como os projetos de intervenção.

O encontro possibilitou a junção da comunidade, agricultores e agricultoras Xukuru, professores das aldeias, lideranças do povo e pesquisadores afins, para refletirem conjuntamente sobre a importância de práticas da agricultura indígena atrelado aos conhecimentos dos anciões, interligando esse processo com o ambiente educativo escolar, em que – por meio de metodologias diferenciadas os docentes tentam tratar das especificidades do povo Xukuru dentro da sala de aula – favoreçam a manutenção e perpetuação das práticas ancestrais do povo. O mesmo oportunizou a troca de sementes tradicionais armazenadas pelos próprios Xukuru e a exposição de experiências vividas na agricultura.

Outra vinculação que tivemos com o povo Xukuru, ocorreu na XVI Assembleia do povo Xukuru do Ororubá, intitulada como: “Limolaigo Toípe – Nossa Educação é nossa resistência” na qual se estabeleceu uma análise e devolutiva acerca dos mecanismos que tem possibilitado uma ação educativa que proporciona a manutenção do ser Xukuru, através de formulações de estratégias para a excussão de um ensino de qualidade que viabilize suas características culturais, pautando-se no respeito à terra e à ligação com a natureza concatenada ao sagrado.

Esse processo de busca por uma educação específica, que focaliza o reconhecimento da cultura e ligação ao sagrado, aglutina-se ao respeito aos mais velhos (Toípes) que em suas experiências ao longo da vida, tanto física quanto espiritual, podem contribuir para a formação da identidade dos novos guerreiros.

Esta aproximação com o povo Xukuru do Ororubá nos concedeu a possibilidade de reformularmos nosso papel enquanto pesquisadores, não como meros observadores, mas sim, como testemunhas articuladas, associadas aos processos reflexivos e às experiências transmitidas pelo povo, perante o desenvolvimento das relações que se deram através de nossas visitas e diálogo com os demais.

Revisitando os conceitos de ancestralidade, sagrado e identidade no diálogo com o projeto de vida Xukuru

Neste item, serão apresentadas as bases teóricas que nos guiaram no desenvolvimento do trabalho, principalmente no processo de nossa inserção no campo.

A necessidade de revisitarmos, em especial, as categorias teóricas de ancestralidade, sagrado e identidade surge do próprio contato direto com o povo indígena Xukuru do Ororubá. Dessa forma, ancestralidade, aqui, é empregada enquanto categoria analítica e, portanto, converte-se em um conceito-chave para a compreensão do conjunto de conteúdo simbólico-cultural e estruturante da identidade e modo de vida daquele povo.

Baseando-nos nos estudos de Oliveira (2003; 2009), para quem “[a] ancestralidade, por sua vez, não é a afirmação do eu, egoico, narcisista; na ancestralidade o que conta é a história de um povo, o arsenal simbólico adquirido por este durante os percursos do tempo” (2003, p. 75),³⁰ entendemos a ancestralidade Xukuru como uma referência recorrente no cenário atual de organização societária; transmissão de heranças materiais e místicas na construção de um projeto coletivo de vida.

O sentido de ancestralidade para o povo Xukuru do Ororubá associa-se ao princípio de descendência ou ascendência etimologicamente da palavra ancestral. Esta deriva do latim “Antecedere” (preceder, vir antes). Contudo rompe com uma visão ou condição relegada a um passado identificado como atrasado.³¹ Trata-se, portanto, de um fluxo contínuo, revivido enquanto *modus operandi* da vida Xukuru. Nesta perspectiva, tal como é

³⁰ Apesar do autor abordar a ancestralidade em relação à cosmovisão afro-brasileira, entendemos que tal abordagem pode também ser referida ao povo indígena Xukuru do Ororubá, por considerar as semelhanças nas heranças culturais deste com os descendentes africanos no Brasil.

³¹ Condição esta derivada da carga colonial.

referida por Oliveira (2009) aos afrodescendentes, à ancestralidade, àquele povo, reveste-se de uma dimensão política, torna-se “o signo de [sua] resistência” (2009, p. 34); é vista enquanto capital simbólico estratégico na reafirmação da identidade étnica, na valorização dos saberes tradicionais e no respeito - e na admiração - pelos idosos (Toyte).

Destarte, a ancestralidade torna-se um princípio, e até mesmo, uma epistemologia. Vale sublinhar que aquela, na literatura científica, nem sempre foi dita como uma lógica ou um princípio, como podemos constatar nos autores clássicos como Artur Ramos (1942), Nilma Rodrigues (1982; 1984) e Edison Carneiro (1978).

Enquanto princípio e epistemologia, a ancestralidade concatena-se, no *ethos* Xukuru, às práticas culturais sagradas. Estas práticas subscrevem-se nas experiências do/com o sagrado, fulcrais na organização material da vida do povo Xukuru. Implica, portanto, que a dimensão do sagrado tem uma repercussão direta no projeto de vida deste.

O Limolaigo Toyte prende-se não apenas ao sagrado enquanto rituais e símbolos religiosos, mas a algo que se revela transcendente ao mundo ‘profano’, incrivelmente superior a este (Eliade, 2001).

Apoiando-nos no pensamento de Eliade (2001, 1963, 1989), o sagrado aqui é entendido em sua totalidade e complexidade. Como bem denota Guimarães, “[o] acento, neste caso, não é posto, inicialmente, na inacessibilidade do “totalmente outro”, mas no fato de que ele se revela, se manifesta, sendo a sua inacessibilidade ou transcendência o que responde em

última análise pela proliferação das formas religiosas.” (2000, p. 361)³²

No caso do Limolaigo Toyype, projeto de vida Xukuru, lidamos com uma comunicação íntima entre as práticas culturais do sagrado e a cotidianidade da vida material. Isto significa uma outra percepção do trato com a terra, com a agricultura, com a natureza e, também, com a própria educação coletiva e identitária. “O entorno comunitário aparece na memória indígena como um âmbito carregado de significações [...]” (Nuñoz, 2003, p. 284).

O sagrado, aqui, é uma categoria a priori de interpretação e avaliação (Otto, 1992), logo, como tal, podemos reportá-la ao contexto religioso. A abordagem do sagrado, adotada por Otto, resguarda aspectos ditos racionais e não racionais. Os primeiros passíveis de serem apreendidos conceitualmente por via de seus predicados; os segundos escapam do pensamento conceitual por sua característica sintética, sendo, portanto, captado enquanto atributo. Segundo Otto (1992), “[...] a religião não se esgota nos seus enunciados racionais e esclarecer a relação entre os seus elementos, de tal modo que claramente ganha consciência de si própria.” (1992, p. 12). Em suma, a categoria do sagrado nos propicia de forma singular uma percepção e análise amplas do fenômeno religioso. Como observa Wach (1990), esta noção permite uma objetividade à experiência religiosa, ou seja, uma dimensão social do sagrado.

³² Grifos do próprio autor.

A partir dessa percepção, o sagrado está intrinsecamente ligado à ancestralidade Xukuru, refletindo numa alteridade e autenticidade étnica calcadas no resgate do acervo cultural e simbólico da tradição nativa. Essas alteridade e autenticidade permeiam não apenas o campo simbólico/cultural, mas o próprio espaço, configurando o que Eliade (1992) chama de “Espaço Sagrado”,

Quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só há rotura na homogeneidade do espaço, como também revelação de uma realidade absoluta, que se opõe à não-realidade da imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. (Eliade, 1992, p. 26).³³

O Espaço Sagrado, na perspectiva do autor, abrange as dimensões físicas (Eliade, 1992) e simbólicas (Cassirer, 1949) das experiências do sagrado. Eliade (1992) refere-se a este espaço como poderoso e significativo, estruturado e consistente em contrapartida ao espaço não sagrado, este amorfo e vazio.

Vale salientar que, aqui, entendemos as experiências do sagrado enquanto vivências sucessivas de “atos objetivados”, e também “subjetividade incontida” (Gil Filho, 2009). Dessa maneira, o sagrado além de ser uma conformação simbólica, também se configura em uma espacialidade material/concreta. Ao debruçarmos no estudo do caso do povo Xukuru do

³³ O termo hierofania, etimologicamente, alude a algo sagrado que se manifesta. Cf. Eliade, 1992.

Ororubá, percebemos que as experiências do sagrado estruturam dimensões da realidade concreta/material, proporcionando sentidos ao ser e, também, a toda geografia/território.

A ancestralidade e o sagrado, no caso do povo Xukuru, remetem à constituição da identidade coletiva - aqui, subscrita à identidade étnica - englobando todos os aspectos sociais, econômicos e as dinâmicas de organização enquanto sujeitos políticos. O Espaço Sagrado constitui-se em uma cosmo-política do/as 'guerreiro/as Xukurus', como aquele povo se auto identifica.³⁴

A percepção de identidade aqui é dita como um construto social, um processo histórico vinculado ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana (Gadotti, 1983). Nesta perspectiva, apoiamo-nos também em Castells (2003), para quem "a identidade é a fonte de significado e experiência de um povo", constituindo, como fundamenta o autor, "fontes de significados para os próprios actores [sic.], por eles originadas, e construídas através de um processo de individualização" (2003, p. 2). Logo, como conclui França Lima, "a identidade coletiva pode ser considerada como um processo social contínuo de constituição de valores, representações e ações que criam e recriam formas de

³⁴ Guerreiro Xukuru remete à identificação como índio e a quem 'luta' pela conquista de maneira positiva o seu espaço, território. No âmbito das discussões da XVI Assembleia do Povo Xukuru, os indígenas Xukuru deram a seguinte definição: Guerreiros e guerreiras Xukuru são aqueles que cuidam da terra, preservam a natureza, valorizam a luta e buscam seus objetivos.

pertença social, o que por sua vez, por meio da mesma dinâmica, é capaz de criar novos sentidos para a, e da, realidade social.” (2008, p. 02).

A identidade étnica organiza significados, simbologias e experiências que dão contornos (estruturam) ao agir ou modos de estar e se dispor na realidade. No contexto do projeto de vida Xukuru, lidamos com um processo intermédio da construção de sua identidade étnica. A formação e o resgate de experiências comunitárias (a relação com a terra, o respeito aos mais velhos, o culto aos encantados, as assembleias, as partilhas de sementes, entre outros) de vida Xukuru, ligado à ancestralidade e ao sagrado, inscrevem-se não apenas a uma “identidade de resistência”, mas também a uma “identidade de projeto” (Castells, 2003).

Segundo Castells (2003), identidades que emergem de processo de resistência podem culminar em projetos.³⁵ Isto é, de identidades de resistência à identidade de projeto. Esta, conforme o autor, é geradora de sujeitos coletivos que elaboram projeto de vida distinto, fundamentado nos significados holísticos de suas experiências, expandindo-se no sentido transformador da realidade como expansão desse projeto.

Na articulação do sagrado, da ancestralidade, da identidade, o povo Xukuru do Ororubá alicerça sua

³⁵ A identidade de resistência, conforme Castells (2003), é do a mais importante, visto que proporciona formas de resistência coletiva em face de formas opressoras historicamente instituídas.

organização social, cultural, política e econômica em códigos e/ou bases de interfaces entre a cosmovisão e a cultural material. Como veremos mais adiante, o caso da agricultura tradicional Xukuru, ao se tratar de um modo específico de plantar e colher, que mobiliza pedagogias outras que permitem um novo paradigma de relação entre as pessoas e a natureza.

Entretanto, antes de adentrarmos nas reflexões acerca da agricultura Xukuru, temos aqui que tratar da interface do que até o momento abordamos com o processo de escolarização, visto que a educação escolar é incorporada ao Limolaigo Toype enquanto *locus* de fortalecimento de sua identidade étnica e para a formação de guerreiros (Cavalcante, 2004; Santos, 2004).

Ao debruçarmos sobre a experiência de organização Xukuru, deparamos com o que D'Angelis (1999) pondera: existem conteúdos, saberes, modalidades de experiências que emergem da tradição, que não dizem respeito à escola e, nesse sentido, não podem ser tratados no espaço/tempo escolar, ou seja, numa tentativa de 'escolarizar' tais saberes. Neste raciocínio, Louro (2000) chama a atenção para o que o espaço escolar fala aos sujeitos através de seus rituais, de sua arquitetura, estabelecendo e/ou produzindo tempos e espaços, divisões de gênero, classe, etnia, religião.

Autores como D'Angelis (1999), Lima (2006) e Louro (2000) apontam para o esmero com as medidas de escolarizar toda a cultura, ou seja, colocar todo saber e toda experiência para dentro da escola, visto que o processo de escolarização perpassa pela 'ditadura da escola', na medida em que os conhecimentos tradicionais

só se tornarão conhecimentos válidos/verdadeiros se forem ensinados ou valorizados pela/na escola.

Meliá (1997) afirma que as novas ações pedagógicas precisam, *a priori*, saber descobrir a racionalidade própria e operante da comunidade indígena, para que possam praticá-las. Ademais, o autor ainda assegura: “[s]e a alteridade só se vive em comunidade, já que os indivíduos estão mais orientados ao próprio proveito, a ação pedagógica terá que estar muito atenta para ver se a sociedade e a comunidade indígena não estão trocando de sentido mediante a prática escolar” (1997, p. 26).

Segundo Tassinari (2001), no tocante ao processo socioeducativo, denota que existem três abordagens dominantes sobre escolas indígenas: a primeira visualiza a escola indígena como espaço de reprodução dos valores ocidentais ameaçando a sobrevivência desse povo; a segunda parte da percepção da escola como um lugar de resistência e manutenção da cultura indígena e, a terceira, reflete esse espaço como um lugar de contato de distintas tradições. Alinhando-nos a essa terceira abordagem, apoiamo-nos na ideia de Frederik Barth (2000) da escola como um espaço de fronteira, a que possibilita uma leitura sobre aspectos da resignificação, reelaboração e negociação naquele espaço. Vale destacar que para esta autora, a noção de fronteira refere-se à trocas de saberes.

Uma vez que a agricultura tradicional Xukuru está concatenada ao sagrado, à ancestralidade e à identidade étnica, mobiliza outras pedagogias que permitem a configuração de novos paradigmas de produção de saberes escolares, por meio da ativação das memórias

coletivas na coprodução da natureza-cultura alinhada ao projeto de vida Xukuru.

Agricultura tradicional Xukuru: saberes e suas associações ao sagrado

O povo Xukuru do Ororubá é conhecido por suas práticas agrícolas tradicionais atreladas às técnicas ancestrais de uso da terra, os mesmos fazem uso de mecanismos naturais que não são prejudiciais ao meio ambiente; boa parte do que é produzido nas plantações é destinado ao autoconsumo e à venda de determinada quantidade nas cidades de Pesqueira e Arcoverde, em Pernambuco. Na tentativa de descolonizar as práticas que lhes foram impostas pelos colonizadores ao longo da história, busca se organizar em atividades ligadas à agropecuária e ratificar sua importância na economia da região, através do cultivo de hortaliças orgânicas, frutas e leite.

A prática de novas formas de produção agrícola vem sendo algo vivenciado e também discutido desde 2012, na XII Assembleia do Povo Indígena Xukuru, que teve como tema “Limolaigo Toype - Terra dos Ancestrais: Agricultura Xukuru praticando o Bem Viver”. Nesse evento, se enfatizou a reflexão sobre o tipo de agricultura pretendida, as atuais práticas usadas no território e os supostos elementos que poderiam fragilizar e fortalecer o Projeto de Vida Xukuru. Constatou-se que a preocupação com a Terra Sagrada é originária das assembleias iniciais, focalizou-se o debate, a fim de constituir meios que garantissem a autonomia Xukuru sem fugir dos princípios de vida.

Ficou entendido nesta assembleia que a agricultura Xukuru fundamenta-se nos seguintes fatores: (i) no respeito à mãe terra, (ii) na garantia do aproveitamento coletivo da terra, (iii) no não acúmulo de riquezas sob domínio de poucos, (iv) no entendimento contra a comercialização ligada à produção de mercado e políticas governamentais, (v) no diálogo com a natureza e na sua preservação, (vi) nas condições igualitárias para cada família e (vii) nos direitos e responsabilidades de cada indígena, visando à dinâmica do bem comum.

Um dos instrumentos organizativos que visam o resgate da prática ancestral da cultura Xukuru é o Encontro “Urubá Terra” com o objetivo de ser um espaço de diálogo sobre o resgate da cultura e o cuidado com a natureza. Esse encontro é realizado com base nos conhecimentos e nas vivências do coletivo Jupago Kreká que assume a responsabilidade de proporcionar retomadas de práticas agrícolas tradicionais da agricultura Xukuru, interligado com o projeto de vida que se mantém em desenvolvimento.

O povo Xukuru busca, com base na agricultura, o fortalecimento da identidade, em razão aos saberes ancestrais (as visões de mundo ligadas ao clima, a cosmologia, a relação com a natureza e o diálogo com o mundo espiritual, o respeito e admiração aos mais velhos) que estão ligados ao respeito e cultivo da terra que contribuem para o projeto Limolaigo Toype. Esses saberes coadunam ao sagrado, como destacou o cacique Marcos ao referir-se ao trato com a água: “A água é um elemento sagrado que faz parte do contexto espiritual do povo Xukuru. Quem escolheu esse tema foram os

Encantados, para que o povo Xukuru possa saber a importância do território sagrado”.³⁶

Ao falarmos de agricultura Xukuru nos referimos à “agricultura do bem-viver [que] alerta para o fato de que no plantar e colher existe um mundo de relações, saberes e atividades entre as pessoas e a natureza.” (Iran Neves Ordonio).³⁷ Contraria, portanto, a finalidade restritamente comercial, que faz uso de agrotóxicos, tal como se pratica no agronegócio, em total desrespeito à natureza, logo, ao sagrado. “[O] agronegócio pega os elementos que para nós são do bem-viver, de usufruto coletivo, de identidade, de relações psicológico-espirituais, e os transforma em mercadorias.” (Iran Neves Ordonio).

O projeto de vida Xukuru, baseando-se nos axiomas do Bem viver, vislumbra como horizonte, eliminar, em seu Espaço Sagrado, práticas de manuseio da terra vinculadas à lógica colonial, ou seja, da exploração desenfreada dos recursos naturais – visando apenas lucro –, bem como, da utilização da agricultura convencional.

Nosso objetivo foi disseminar o entendimento do ‘Bem Viver’ entre nosso povo. Nosso maior desejo hoje é ter um território produtivo, livre das amarras da fazenda e

³⁶ Frase pronunciada por ocasião da XIV Assembleia do Povo Xukuru de Ororubá, que ocorreu entre os dias 17 e 20 de maio de 2014, na aldeia Pedra d’Água, “Recanto dos Encantados”, terra indígena localizada no município de Pesqueira (PE).

³⁷ Liderança indígena Xukuru membro do conselho indígena para a agricultura, formado em Agronomia, com especialização em Pesca Agrícola e mestrado em Ciência do Solo.

do latifúndio, onde as pessoas possam viver usufruindo do que a terra nos dá, cuidando da terra, da natureza e de todos seus filhos. (Carta da XII Assembleia)

As experiências comunitárias, referidas anteriormente, em aliança com o sagrado relacionam-se com elementos relevantes para o projeto de vida Xukuru, tais como educação, identidade, ancestralidade e luta pela terra para o fortalecimento da organização Xukuru, como é destacado abaixo:

Após intenso diálogo e profunda reflexão sobre o projeto de vida e nossa trajetória de luta, confirmamos o princípio de que o sagrado é a base que nos motivou a reconquistar o nosso território tradicional e fortalecer a nossa organização, no sentido de que o Bem viver aconteça de forma plena. (Carta da XIII Assembleia).

O sagrado reflete o porquê do respeito à terra que abriga os seres encantados, levando o povo Xukuru a considerar no trato com a agricultura o resgate de formas ancestrais: “[...] a Natureza é sagrada e que a Terra é a nossa mãe de onde tiramos nossos alimentos. Ela também é morada de nossos Encantos de Luz, por isso, cuidar dela é condição essencial para nosso Bem Viver. (Carta da XII Assembleia).

Nesta perspectiva, a formação da identidade étnica Xukuru se pauta na agricultura, visto que esta “é um princípio organizador, um fundamento do bem-viver” (Iran Neves Ordonio), o que nos leva a compreender a agricultura numa dimensão subjetiva que encadeasse com a prudência e zelo por elementos da natureza como

a terra, água, pedras entendidas como habitação dos encantados.

Tal dimensão é agregada nas metodologias e projetos pedagógicos das escolas Xukuru, abordando epistemologicamente a agricultura cercada pelo respeito ao espaço sagrado e a tudo que nele existe.

À guisa de conclusão: A interação dos saberes tradicionais e o conhecimento escolarizado (Formação do/as guerreiro/as Xukuru)

Atualmente existem 42 escolas, nas aldeias Xukuru, onde estudam aproximadamente 5.000 alunos e alunas indígenas. O povo Xukuru, nas últimas décadas, vem reivindicando uma educação escolar de qualidade e específica; tem desenvolvido a formação de professores e professoras, com a produção de material didático próprio, e também, a reflexão e elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Xukuru (COPIPE, 2005), baseando-se em suas especificidades.

O PPP sugere 5 competências para as escolas: (1) a valorização do conhecimento dos mais velhos; (2) o fortalecimento da cultura material e simbólica; (3) ensinar a ler, escrever e contar e outros conhecimentos da cultura não-índia; (4) o fortalecimento do espírito de solidariedade e coletividade e, (5) a contribuição junto às lideranças para a construção do projeto de futuro do povo Xukuru.

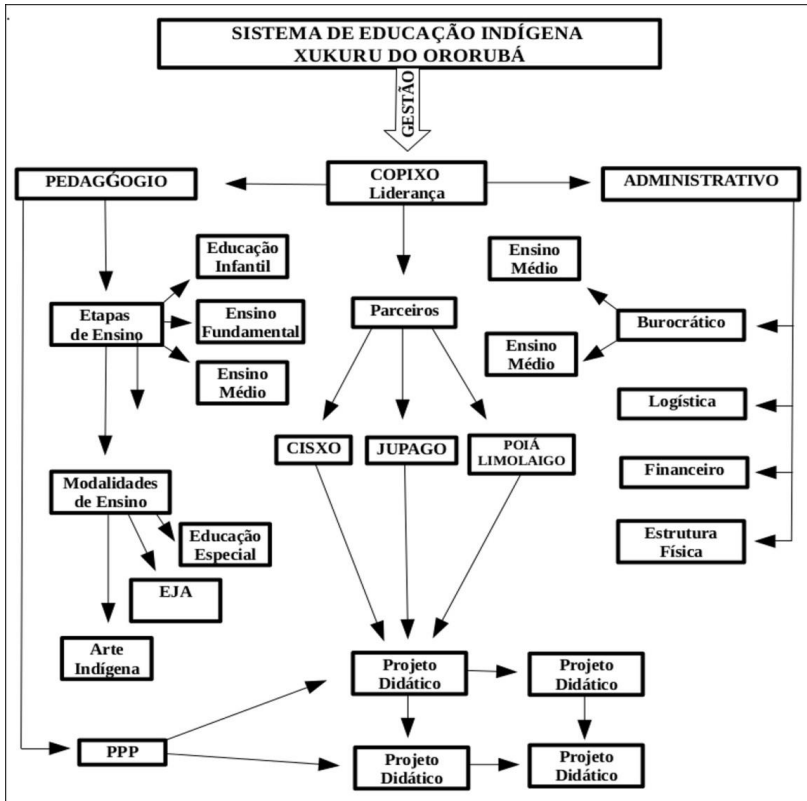
Podemos perceber que o povo indígena Xukuru mantém sua alteridade e autenticidade étnica por meio da ação pedagógica, sendo essa uma das estratégias de vivência sociocultural. Cavalcante (2004), ao estudar o

papel da escola para esse povo, discute que a escola faz parte do projeto de sociedade e cidadania, uma vez que, balizados em suas organizações internas, como o Conselho de professores, buscam a garantia de seus direitos, exigindo e propondo uma educação que atenda aos seus interesses.

A escola Xukuru, no contexto histórico de luta e reorganização do povo Xukuru, passa de um mero instrumento de incorporação desse à sociedade nacional (Cavalcante, 2004) a dispositivo de redefinição da identidade e cidadania Xukuru. Desde 1992, tem início as discussões sobre a educação Xukuru, num processo constante de escuta das aldeias, a qual é compreendida como um instrumento para se pensar o futuro daquele povo. Desse processo, é criado em 1997, o Conselho de Professore/as Xukuru de Ororubá (COPIXO) com o objetivo de garantir e fortalecer as discussões sobre a educação escolar específica e sua função na formação e organização sociopolítica desse povo.

Como podemos observar no fluxograma abaixo, há um sistema educacional especificamente vinculado ao projeto de vida Xukuru, tendo o COPIXO como liderança. Esta acontece de forma integrada ao projeto de vida Xukuru, configurando-se numa liderança partilhada com o Coletivo Jupago Kreká que tem como objetivo formar e/ou fortalecer estruturas de pensamentos referentes à agricultura e sua relação com o Limolaigo Toype; o Cisxo, Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá, responsável por fiscalizar e acompanhar ações ligadas à saúde diferenciada, e o Poiá Limolaigo, que por

sua vez, busca organizar a juventude Xukuru, em sua especificidade, em torno do projeto de vida Xukuru.



Sistema de Educação Indígena Xukuru do Ororubá³⁸

No contexto de rearticulação do povo Xukuru, a escolaridade pode ser “entendida como um processo centrado na pessoa, em sua história e em sua identidade cultural, valorizando o pensamento crítico e criativo”

³⁸ Elaborado pelo Coletivo COPIXO, apresentado na XVI Assembleia do POvo Indígena Xukuru do Ororubá, 17 a 20 de maio de 2016.

(França Lima e Almeida, 2014, p. 4). De 48 professores/as indígenas Xukuru, em 1992, passam a 205, em 2016, ensinando nas escolas em território Xukuru. Em 2004, segundo Cavalcante (2014), os Xukuru renomeiam suas escolas em consonância a seus valores e processos históricos.³⁹

Uma dinâmica de visibilidade da identidade e experiências de modo de vida Xukuru engendra-se no processo da escolaridade. Este deixa, portanto, de ser “um espaço de silêncios e ausências de saberes e conhecimentos de grupos sociais não reconhecidos” (França Lima e Almeida, 2014, p. 5). Logo, não se trata de escolarizar toda a vivência e experiência Xukuru, mas de reconhecimento das várias pedagogias que coexistem na prática cotidiana de ser Xukuru.

A escola está sendo levada a conhecer as outras racionalidades e pedagogias no/do *modus operandis* Xukuru. A partir dos projetos didáticos (Pé de livro, Trilhas de sementes, Espaço de Leitura) nos quais são planejados e realizados em conjunto com os Toypes, há uma intersecção autônoma dos saberes: conhecimentos oficiais e específicos, saber a ser ensinado e saberes associados.

O que chamamos de intersecção autônoma dos saberes diz respeito à produção de conhecimentos próprios do fazer/fazendo da alteridade e autenticidade

³⁹ Os nomes das escolas foram postos pela secretaria municipal de educação contemplando além de pessoas conhecidas nacionalmente, também homenagem a posseiros - ocupantes da terra indígena - e figuras locais de destaque para os governantes. Em Cavalcante (2014) encontra-se os nomes oficiais das escolas e os nomes dados e reconhecidos pelo povo Xukuru.

étnica, na associação da identidade, da agricultura e do sagrado na formação do/as guerreiro/as Xukuru.

As discussões e debates promovidos durante a XVI Assembleia Indígena Xukuru do Ororubá apontaram para a relevância da educação no processo de constituição da identidade Xukuru, a partir da agricultura em duas vertentes: a primeira, enquanto epistemologia a ser considerada no processo de ensino e aprendizagem escolar e, a segunda, enquanto autoafirmação e reconhecimento de cada Xukuru como agricultor/a por sua natureza intrínseca associada à mãe terra (à ancestralidade, ao sagrado).

Decerto está em curso uma reelaboração da educação nas aldeias Xukuru, a partir da interação dos saberes tradicionais e o conhecimento escolarizado, em um contexto de ruptura de práticas e ações pedagógicas que invisibilizam os sujeitos enquanto produtores de conhecimentos associados a outras dimensões de ser e estar no mundo.

Referências bibliográficas

Carneiro, E. (1978). *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carta da XII Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá, 17 a 20 de maio de 2011. Disponível em:
<https://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2011/05/23/carta-da-xii-assembleia-do-povo-xukuru/>

Carta da XIII Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá, 17 a 19 de maio de 2013. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/?p=103347>

Cassirer, E. (1994). *Ensaio Sobre o Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 391p.

Castells, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura: O poder da*

identidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavalcante, H. E. (2004). Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru. 2004. 155f. Dissertação de (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

França Lima, Cristiano de; *Catadores de material reciclável em movimento: trajetória de uma identidade coletiva* 2008. Anais. III Simpósio Lutas Sociais na América Latina

"Trabalhadore(a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?". Londrina, p. 02. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/cristiano_franca_lima.pdf

D'Angelis, W. R. (1999). Contra a ditadura da escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP. v. 19, n 49, pp. 18-25, dez.

Eliade, M. (2001). *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes.

Eliade, M. (1963). *O conhecimento sagrado de todas as eras*. São Paulo: Editora Mercury.

Eliade, M. (1989). *Origens: historia e sentido na religião*. Lisboa: Edições 70.

Eliade, M. (1992). *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes.

França Lima, C. (2014). NOEs: por uma práxis pedagógica da(s) pluralidade(s) e da disposição ao outro. Anais. II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento. Chapecó, p. 941-956. Disponível em: www.isthmus.com.br/argos/anais_sicdes_2014.pdf

França Lima, C. (2015). O 'outro' como sujeito gerador: axiomas epistemológicos da experiência do Núcleo de Pesquisa Outras Economias.

Gil Filho, S. F. (2009). Da ontologia do sagrado de Rudolf Otto ao sagrado como forma simbólica. En S. Junqueira (Ed.). *O Sagrado: fundamentos e conteúdo do ensino religioso*. (pp. 67-89). Curitiba: IBPEX.

Copipe. (2005). *Projeto Político Pedagógico das escolas Xukuru*. Olinda, CCLE.

Guimarães, A. E. (2000). *O sagrado e a história: fenômeno religioso da história a luz do anti-historicismo de Mircea Eliade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Lima, L. C. (2006). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organização democráticas. In: Torres, C. A.; Teodoro, A. (orgs.) *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

Louro, G. L. (2000). A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: Costa, M.V. (org.) *Escola básica na virada do século: currículo, política e educação*. São Paulo: Cortez.

Melià, B. (1997). *Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença*. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

Monte, E. (2016). História e memórias de migrações no Nordeste indígena: o “vaivém” dos Xukuru do Ororubá (Pesqueira/PE). *Mnemosine Revista*. V. 7, n. 1, jan/mar, pp. 32-52.

Muñoz, M. G. (2003). Saber indígena e meio-ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. En: E. Leff (Ed.) *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, E. (2003). *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR.

Oliveira, E. (2009, agosto). Epistemologia da Ancestralidade. *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, v. 1, [On line]. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br>

Otto, R. (1992). *O Sagrado*, Lisboa:Edições 70.

Palitot, E.M. (2003). Tamain chamou nosso cacique: a morte do cacique xicão e a (re)construção da identidade entre os Xukuru do Ororubá. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais), Universidade Federal da Paraíba.

Piani, P.P.F. (2004). A organização sociopolítica do povo Xukuru. Disponível em:
<http://www.eaesf.fgvsp.br/subportais/ceapg/Acervo%20Virtual/Cadernos/>

Experi%C3%AAs/2004/

018organizacao_sociopolitica_do_povo_xukuru_do_ororuba.pdf. Acesso em: 16 dez. 2015

Ramos, A. (1942). *A Aculturação Negra no Brasil*. SP; RJ; Recife, Porto Alegre: Cia. Editora Nacional.

Rodrigues, N. (1982). *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Editora da UNB.

Rodrigues, N. (1984). *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*. Bahia: Progresso.

Silva, E.H. (2007). História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá. *Revista Tellus*. Campo Grande, UCDB, n. 12.

Silva, E.H. (2008). Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988. Tese de doutorado (História). Programa de Pós-Graduação em História IFCH/UNICAMP.

Tassinari, A. M. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Silva, A. L.; Ferreira, M. (orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari/Fapesp, pp. 44-70.

Wach, J. (1990). *Sociologia da Religião*. São Paulo: Paulinas.

IDENTIDADES E PLURALISMO CULTURAL/ RELIGIOSO NO BRASIL

IDENTITIES AND CULTURAL / RELIGIOUS PLURALISM IN BRAZIL

Roberto Belo⁴⁰

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Resumo: Toda uma diversidade de povos e etnias contribuiu para a formação e constituição da nossa identidade nacional. A religião é um elemento muito presente na vida do povo brasileiro e isso se reflete em sua vida diária de tal modo que se constitui parte

⁴⁰ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Escritor, Poeta e Produtor Cultural da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco(FUNDARPE) desde 2012. Possui formação em Letras/Literatura (UFPE) e em Administração Empresarial e Marketing (UFRPE). Desenvolve a pesquisa Diversidade de Identidades e de Diferenças Religiosas na Literatura Brasileira (UFPE/CAPES) sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Gilson Oliveira. Membro de Grupos de Pesquisa registrados no Diretório do CNPQ, entre os quais o Teoria do Discurso e Educação (UFPE), que está associado a Rede LatinoAmericana de Teoria do Discurso e a Associação Brasileira de Currículo em parceria com a FUNDAJ, FACEPE e CNPq. Tem projetos apresentados e publicados em revistas e em congressos nacionais e internacionais na área de Livro, Leitura e Literatura. Finalista do Prêmio Vivaleitura 2012. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura InfantoJuvenil e Cultura Popular; assim como em Currículo, Identidades, Religião e Análise do Discurso; na área de Administração e Marketing, com ênfase em Planejamento Organizacional, Marketing de Eventos e Estratégias de Comunicação. E-mail institucional: roberto.belo@ufpe.br ou professor.robertobelo@gmail.com

fundamental do ethos da cultura brasileira. A prática do diálogo intercultural e inter-religioso deve invadir as instituições senão seremos tragados pelo preconceito, discriminação, injustiça e ódio. O pluralismo religioso tem contribuído para a configuração de um espaço cultural e simbólico mais diversificado, uma vez que a hegemonia de grupos culturais/religiosos só tem contribuído para a disseminação de preconceito, discriminação, subjugação e desigualdades.

Palavras-chave: educação, identidades, currículo, pluralismo cultural, pluralismo religioso.

Abstract: A whole diversity of peoples and ethnic groups contributed to the formation and constitution of our national identity. Religion is a very present element in the life of the Brazilian people and this is reflected in their daily life in such a way that it constitutes a fundamental part of the ethos of Brazilian culture. The practice of intercultural and interreligious dialogue must invade institutions, otherwise we will be engulfed by prejudice, discrimination, injustice and hatred. Religious pluralism has contributed to the configuration of a more diverse cultural and symbolic space, since the hegemony of cultural / religious groups has only contributed to the spread of prejudice, discrimination, subjugation and inequalities.

Keywords: education, identities, curriculum, cultural pluralism, religious pluralism.

Não podemos avalizar as pretensões de culturas e normas comunitárias em detrimento dos indivíduos sem ao mesmo tempo ampliar — não apenas em teoria, mas na prática — os direitos dos indivíduos ao dissenso, ao abandono ou, se necessário, a oposição a suas comunidades de origem. [...]

Cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades. (Stuart Hall)

Introdução

O Brasil tem sido considerado um país multicultural. Não se pode falar de uma cultura brasileira como se houvesse uma unicidade que corporificasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro, até mesmo porque é quase inexistente haver uma uniformidade em sociedades modernas e menos ainda em sociedades de classes (BOSI, 1992, p.307). Toda uma diversidade de povos e etnias contribuiu para a formação e constituição da nossa identidade nacional. Assim, não existe uma cultura homogênea, mas um mosaico de diferentes culturas juntas; e a religião é um desses elementos preponderantes na história da humanidade e marcante da gente brasileira. Quando se fala de cultura é essencial o reconhecimento do plural — *culturas*, conforme explica Alfredo Bosi. Ademais, referimo-nos ao termo “*cultura*” no seu sentido mais amplo, antropológico como escrevera Franz Boas (2004,

p. 53). Para este os discursos não ocorrem isolados e de forma concordante, mas, segundo o autor, “reconhecemos que o indivíduo só pode ser compreendido como parte da sociedade à qual pertence, e que a sociedade só pode ser compreendida com base nas inter-relações dos indivíduos seus constituintes”. A antropologia tem a variação como objeto primordial nos estudos relacionados à cultura, assim também

não é a religião enquanto conservação e permanência que deve interessar à sociologia, mas sim a religião em mudança, a religião como possibilidade de ruptura e inovação, a mudança religiosa e, portanto, a mudança cultural. Desde tempos remotos, faz parte da verdade religiosa apresentar-se como imutável, intemporal, eterna. Conforme diz a reza do Glória ao Pai: “assim como era no princípio, agora e sempre, por todos os séculos dos séculos”. E no entanto religiões mudam, sempre mudaram. (PIERUCCI & PRANDI, 1996, p. 9)

A identidade do brasileiro está intrinsecamente na diversidade; mesmo sabendo que há muito se deixou essa ideia de cultura “pura”, sobretudo com o advento da globalização, todas as sociedades são atravessadas por correntes de compartilhamento que as ultrapassam, é essa diversidade que nos diferencia dos demais povos e sociedades espalhadas pelo mundo. Somos reconhecidos justamente por essa multiplicidade. A identidade cultural do Brasil é constituída pela hibridização da identidade cultural de várias tribos indígenas, de vários povos africanos, de vários povos europeus, entre outros povos, cada um com suas peculiaridades. A nossa complexidade

identitária está na mestiçagem cultural que carregamos e isso é um traço caracterizador marcante da nossa gente, embora não tenha isso se dado de forma pacífica mas sob dura mutilação cultural, escravização e eliminação física do “outro” (CANDAU, 2010).

É interessante apontar que o reconhecimento desse pluralismo cultural/religioso no país se deu ao longo do tempo, e, após muitas guerras. Tanto que ainda hoje os livros, sobretudo os de histórias, revelam uma visão positivista dos acontecimentos, escamoteando os verdadeiros heróis que construíram o Brasil, como os índios e os negros. Apesar da marcante influência dos nossos colonizadores europeus, não foi possível exterminar de todo, ainda bem, as características dos povos indígenas e africanos de nossa identidade. A colonização se deu sob dura relação de poder, subjugação e escravização, sendo utilizadas arbitrariamente a língua, a alimentação e a religião para enraizamento de ideologias dominantes, e aqui cabe ressaltar a ideia de ideologia descrita por Claude Prévost (1976, p.171 apud MATA, 1993, p.61) quando diz que

uma ideologia não é [...] somente um sistema de ideias mas também um conjunto estruturado de imagens, de representações, de mitos, determinando certos tipos de comportamentos, de práticas, de hábitos e funcionando [...] como um verdadeiro inconsciente.

Ribeiro (1995), apesar do seu olhar um tanto romântico, positivista e otimista dos fatos, é bem determinante quando diz que “surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português

com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos”. O antropólogo acrescenta que nessa confluência, que se deu sob a regência dos lusitanos, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo, num novo modelo de estruturação societária, tal qual a entendemos (Ibid., p.19).

Ribeiro fala de uma forma tão expressiva que o leitor (desavisado, diga-se) pode achar que toda essa mistura de raça e cultura tenha se dado de forma pacífica e que essa aparente sociabilidade seja autêntica e conformista, inclusive nos dias de hoje quando os estudos multiculturais mostram e comprovam empiricamente o caos no qual estamos submersos; há certa arbitrariedade do sistema, fruto ainda dessas relações antigas. Prega romanticamente o autor brasileiro que

a sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente.

A confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras poderia ter resultado numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis. Ocorreu justamente o

contrário, uma vez que, apesar de sobreviverem na fisionomia somática e no espírito dos brasileiros os signos de sua múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias e disputantes de autonomia frente à nação. (Ibidem, p. 20)

Estamos certos de que o ser humano é diverso por natureza. Historicamente procuramos nos diferenciar do outro porque a diferença também nos completa e nos complementa; trata-se de algo complexo que acabamos por assimilar consciente ou inconscientemente. Somos *outros* e ao mesmo tempo *nós* mesmos. Daí falar de identidade é falar também de alteridade. Dentro dessa dialética estão os povos, a culinária, a língua, etc., e a religião. Nesse sentido, escutar-se e escutar o outro é de fundamental importância para que se tenha uma relação, um diálogo construtivo.

Acreditamos que não existe uma cultura/religião melhor que outra, nem mais verdadeira; nem mais nada. Todas são culturas. Todas são religiões, e, cabendo aqui as *não-religiões*, digo, aqueles sujeitos que não acreditam em nada que remeta ao sagrado ou não tenham nenhuma ligação com instituição ou grupo religioso do modo tal qual se conhece normalmente.

Ora, o respeito à diversidade é um dos valores mais importantes do exercício da cidadania, como não podemos esquecer. Só nesse respeito absoluto podemos entender que não existem seitas (pois não existem grandes e pequenas religiões), não existe sincretismo (pois não existe uma religião pura de influências de

outras) e, acima de tudo, não existe para o historiador ou para o filósofo uma religião melhor do que outra. Cada uma colaborou com uma parte do pensamento religioso; cada uma expressa uma visão de um grupo e cada uma teve e tem seu valor específico, exatamente por serem diferentes. (SILVA, 2004, n.p.).

O pluralismo cultural assim como o religioso não é uma coisa recente, já ocorreu em civilizações antigas, como Índia, Império Romano, etc. Todavia, o que nos chama a atenção é o fato de como essa pluralização religiosa vem ocorrendo nas Américas, sobretudo no Brasil, pois tem gerado crises de identidades e de sentido nos sujeitos, conforme apontam Berger & Luckmann (2004, p.48).

Nesse sentido, Zizek (1996, p. 216), bebendo nas ideias do psicanalista Jacques Lacan de que o Ser “como um todo é o efeito clivado, faltoso e desejante do inconsciente”, diz que o indivíduo é como “um sujeito volátil e turbulento” que, contraditório, fragmentado e descentrado, possui uma identidade plural e fugaz, que lhe conduz a estabelecer relações e associações transitórias e conflituosas. Dessa forma, partindo do pressuposto de uma identidade plural e conflituosa, Burity (1997, p. 21) problematiza a ideia de que toda identidade surge num espaço ocupado por outras pretensões de identidades que se querem afirmar traçando “uma fronteira que separa o que sou/somos do que não somos”. Para ele, os antagonismos, que podem ocasionar conflitos, estão presentes na constituição de toda identidade coletiva.

Assim sendo, utilizamos a Teoria do Discurso, que procura entender como os sujeitos se comportam dentro desses deslocamentos, pois a crise de dúvidas/posições desses sujeitos são terríveis dentro do campo social; não há nada estável e pacífico como tem se tentado mostrar. Por isso, a Teoria do Discurso não parte de um pressuposto definido, mas procura entender o processo pelo qual o conceito se firma, ou seja, trata-se de uma discursividade ontológica e não epistemológica.

Desenvolvimento

Desde tempos remotos a religião é tema preponderante na vida do ser humano. O sepultamento, por exemplo, é o indício mais antigo que se tem registrado de prática religiosa, revelada através das ossadas de nossos antepassados, e que demonstra em certa medida preocupação com a vida após a morte. Os estudos etnológicos, antropológicos, sociológicos, entre outros revelam a importância e singularidade cultural de cada povo, sendo definitivamente cada um desses sujeitos autênticos dentro da sua realidade, não existindo grau de qualidade quando comparado ao diferente. Isso não quer dizer que não houvesse conflitos e divergências dentro de cada grupo específico, pelo contrário, acredita-se que foi por meio dessas divergências que surgiram novos grupos, e desses, outros, e depois mais outros e assim sucessivamente. Cada um construiu sua história ao longo do tempo, construiu sua identidade própria, firmando-se enquanto cidadão do mundo.

Entretanto, é importante assinalar que estudar religião, numa perspectiva científica, é ultrapassar os

limites definidos pelo senso comum. O próprio termo *religião*, que se originou da palavra latina *religio*, que indicava um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições, não fazia referência a divindades, rituais, mitos ou quaisquer outros tipos de manifestação tal qual entendemos atualmente, mas foi se criando historicamente e culturalmente significados para o termo até chegar à tradição cristã. Sendo assim, fruto da tradição cristã, o conceito de religião não é algo original e absoluto, uma vez que fora se definindo ao longo da história. Silva (2004) diz que “a definição mais aceita pelos estudiosos, para efeitos de organização e análise, tem sido a seguinte: *religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos*”. Assim sendo, pretendemos analisar os fenômenos e sistemas religiosos como parte da cultura, que nesse caso se identifica como alguma experiência humana através das diversas linguagens e símbolos.

O homem moderno vem ressignificando suas experiências com o sagrado, adotando práticas inovadoras que tem chamado a atenção sobretudo dos sociólogos; autores como Feuerbach (1804-1872), Karl Marx (1818-1883) & Engels (1820-1895), Nietzsche (1844-1900), Durkheim (1858-1917), Weber (1864-1920), Marcel Mauss (1872-1950), Evans Pritchard (1902-1973), Lévi-Strauss (1908-2009) entre outros contribuíram de forma significativa para que entendêssemos hoje os fenômenos relacionados à religião. Sem essas contribuições de cunho psicológico, sociológico e antropológico, dificilmente teríamos avançado no tema. Todavia, é de suma

importância saber que foi a partir dos anos finais do século XX que os estudos tomaram outros rumos, porque

o contexto institucional que permitiu o desenvolvimento desses estudos fora dos centros teológicos de tradição cristã ocidentais (os seminários bíblicos e teológicos das diferentes confissões protestantes ou católicas, principalmente na Europa e Estados Unidos) só surgiu nos anos cinquenta do século XX. Os movimentos culturais e sociais da década de sessenta e a efervescência universitária subverteram e impulsionaram os estudos de religião. O surgimento da contracultura, da luta pelos direitos civis das minorias e de uma nova sensibilidade no trato das questões multiculturais superando as fronteiras nacionais e religiosas, a busca pelo respeito às diferenças, a defesa intransigente da investigação intelectual e da liberdade de opção em todos os aspectos da vida (religiosos, sexuais, econômicos, etc.) levaram a uma prevalência das preocupações para a relação, por exemplo, entre ética, liberdade e tolerância no que se refere às livres opções religiosas (SILVA, 2004, n.p.).

A religião é um elemento muito presente na vida do povo brasileiro e isso se reflete em sua vida diária de tal modo que se constitui parte fundamental do *ethos* da cultura brasileira.

O pluralismo é um fato. A diversidade das religiões e opções espirituais demanda um estudo atencioso. Segundo Faustino Teixeira (2012), hoje duas áreas precisam de atenção especial: a ecologia e o diálogo com as religiões. A prática do diálogo intercultural e inter-

religioso deve invadir as instituições senão seremos tragados pelo preconceito, discriminação, injustiça e ódio. “Já não vivemos tempos de Cristandade. As religiões, enquanto instituição, sofrem enorme desgaste. Nenhuma conseguirá encontrar sozinha caminhos para falar às pessoas da pós-modernidade”, diz o autor.

Em 2003 foi realizada a conferência *O modelo pluralista: uma exploração multirreligiosa*, na qual um grupo de trinta e cinco estudiosos da religião da Ásia, Europa e Estados Unidos se encontraram na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, para discutir a questão do reconhecimento plural das religiões, levando-as a reconhecer sua validade mútua e a desistir de afirmar que uma religião é “a primeira e a única” ou a “melhor”. Juntos, os participantes elaboraram sob os cuidados de todas as tradições religiosas (Hinduismo, Budismo, Sikhismo, Judaísmo, Cristianismo, Islã) um meio de mostrar que nenhuma religião pode reivindicar ter a “verdade absoluta” ou ser melhor do que as outras (EATWOT's, 2011, p. 36, 37).

Os estudos científicos vêm de certa forma tentando entender o fenômeno religioso para agir concretamente ante os conflitos levantados, sugerindo uma cultura de paz ante as diferenças. Calazans (2008, p. 18), por exemplo, defende a ideia de que “o contributo da Ciência das Religiões para a compreensão do fenômeno religioso é tão importante como para a paz social. Promovê-lo é, ao mesmo tempo, ajudar a construir uma diplomacia de paz entre os povos”.

Hall (2003b, p.10) nos apresenta três concepções de identidades: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e

sujeito pós-moderno. E é esse último que nos chama a atenção nesse momento, pois o sujeito pós-moderno é visto como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade do homem pós-moderno é definida historicamente e não biologicamente

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003b, p.13)

Desde a última Constituição, de 1988, o país tem experimentado a liberdade religiosa de forma muito intensa, quando nos primeiros anos de povoação éramos forçosamente adeptos de uma única igreja/religião. Atualmente, vê-se que grupos minoritários emergem e desafiam a hegemonia de determinadas religiões que se autodenominam absolutas. Em termos culturais, estamos sim vivendo a liberdade religiosa intensamente.

A questão não é mais saber que se é diverso, mas viver essa diversidade no dia a dia. As pessoas não mais se sentem reféns de nenhum campo religioso. Há opções de escolhas. Ainda mais quando se diz que os brasileiros

têm pouca devoção, como relatou o padre Fernão Cardim, quando dizia que as pernambucas quinhentistas eram “muito senhoras e não muito devotas” por não serem assíduas às pregações e confissões (HOLANDA, 1995, p. 150).

Tornou-se o pluralismo religioso um desafio nesse início de século para a teologia e estudiosos da religião. Teixeira (2012, n.p.) é enfático ao dizer que “o pluralismo religioso deixou de ser compreendido como um fenômeno conjuntural passageiro, um fato provisório, para ser percebido na sua riqueza como um pluralismo de princípio ou de direito”. O campo religioso brasileiro está em constante mudança/alteração, por isso uma reinterpretação dos fatos é importante para se entender como se dá essa mudança, saindo a religião do plano meramente simbólico e entrando nas explicações mais propriamente sociológicas.

Desde o “descobrimento” do Brasil, a Igreja Católica esteve à frente das questões educacionais e religiosas, influenciando os demais setores políticos e econômicos que movimentavam o país. Nesse período a Igreja ainda atuava fortemente no processo de cristianização, sobretudo no combate à Reforma Protestante. O alvo principal eram os índios e os negros e qualquer um que confessasse outra fé. Freyre relata o seguinte

Através de certas épocas coloniais observou-se a prática de ir um frade a bordo de todo navio que chegasse a porto brasileiro, a fim de examinar a consciência, a fé, a religião do adventício. O que barrava então o imigrante era a heterodoxia; a mancha de herege na alma e não a

mongólica no corpo. Do que se fazia questão era da saúde religiosa: a sífilis, a boubá, a bexiga, a lepra entraram livremente trazidas por europeus e negros de várias procedências.

O perigo não estava no estrangeiro nem no indivíduo disgênico ou cacogênico, mas no herege. Soubesse rezar o padre-nosso e a aventaria, dizer creio-em-Deus-Padre, fazer o pelo-sinal-da-Santa-Cruz - e o estranho era bem-vindo no Brasil colonial. O frade ia a bordo indagar da ortodoxia do indivíduo como hoje se indaga da sua saúde e da sua raça. (FREYRE, 2007, p. 91)

Em fins do período Imperial a Igreja já não dialogava com o Estado de forma produtiva, e essa relação desgastada se agravou com a Questão Religiosa, conflito da Igreja com a Coroa no fim de 1900, tendo como principal cerne a maçonaria, conforme descreve Vieira (1980). Esse episódio foi o motivo da separação entre ambos: Estado e Igreja. Outros conflitos surgiram posteriormente, tais como o crescimento das “heresias” e contestações religiosas, além das ameaças de grupos protestantes vindos sobretudo dos EUA e Inglaterra. Mesmo assim, a Igreja permaneceu agindo através do ensino da catequese, mantendo o respeito e a autoridade eclesiástica socialmente.

A partir da ruptura da Igreja Católica com o Estado brasileiro, através da Constituição Republicana, foram sendo reconhecidas as diferentes crenças religiosas em solo brasileiro, mesmo com predominância do catolicismo e, no geral, do cristianismo. Em 1904 o escritor e jornalista João do Rio (1976, n.p.) já notava essa

diversidade de credo nas ruas do Rio de Janeiro, cabendo-lhe o trabalho de escrever inclusive uma matéria sobre o assunto, que posteriormente foi transformada no livro *As Religiões do Rio*. Ele inicia a obra dizendo que “o Rio, como todas as cidades nestes tempos de irreverência, tem em cada rua um templo e em cada homem uma crença diversa”. Historicamente tivemos uma separação institucional mas não cultural, tendo em vista a imposição católica durante séculos, e ainda hoje preservamos esse ranço, inclusive nas instituições públicas, quando sabemos que o Estado é juridicamente laico; por isso quando se fala em religião no Brasil, normalmente fala-se do Cristianismo.

Holanda (1995, p.64) descreve que os holandeses, por exemplo, não tiveram tanto sucesso como os portugueses por aqui por causa da língua, que os pretos achavam difícil de aprender e compreender; diferentemente dos jesuítas que tiveram êxito através dos seus sermões.

Os missionários protestantes, vindos em sua companhia, logo perceberam que o uso da língua neerlandesa na instrução religiosa prometia escasso êxito, não só entre os africanos como entre o gentio da terra. Os pretos velhos, esses positivamente não o aprendiam nunca. O português, ao contrario, era perfeitamente familiar a muitos deles.

Além disso, diz-se que

ao oposto do catolicismo, a religião reformada, trazida pelos invasores, não oferecia nenhuma espécie de

excitação aos sentidos ou a imaginação dessa gente, e assim não proporcionava nenhum terreno de transição por onde sua religiosidade pudesse acomodar-se aos ideais cristãos. (Ibidem, p. 65)

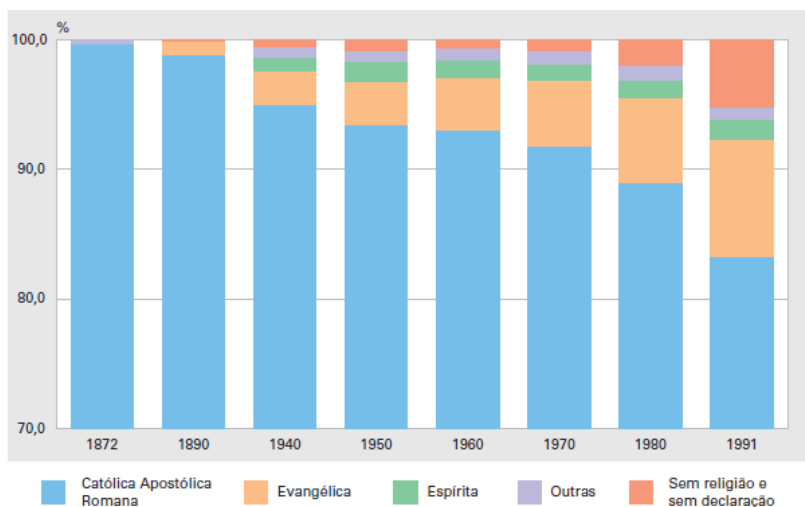
Hoje se tem uma realidade totalmente diferente, a qual o protestantismo, diga-se, a igreja evangélica, e não somente ela, oferece aos seus fieis um verdadeiro espetáculo de fé, sobretudo os neopentecostais. E isso tem tido resultados surpreendentes como mostram os dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A pesquisa desenvolvida pelo IBGE (BRASIL, 2012), que será reproduzida e comentada abaixo, através de gráficos, foi baseada naquilo que os brasileiros professaram no quesito religião; sabendo que as pessoas que não professaram qualquer religião foi classificada como *sem religião*.

Desde o primeiro recenseamento de âmbito nacional até a década de 1970, o perfil religioso da população brasileira manteve como aspecto principal a hegemonia da filiação à religião católica apostólica romana, característica herdada do processo histórico de colonização do país e do atributo estabelecido de religião oficial do Estado até a Constituição da República de 1891, como já apontamos acima. As demais religiões praticadas no Brasil, resultantes dos vários grupos constitutivos da população, tinham contingentes significativamente menores. Em aproximadamente um século, a proporção de católicos na população variou 7,9 pontos percentuais, reduzindo de 99,7%, em 1872, para 91,8% em 1970.

O Censo Demográfico de 2000, por sua vez, mostrou acentuada redução do percentual de pessoas da religião católica romana, o qual passou a ser de 73,6%; o aumento do total de pessoas que se declararam evangélicas, 15,4% da população, e sem religião, 7,4% dos residentes brasileiros. Observou-se, ainda, o ligeiro crescimento dos que se declararam espíritas (de 1,1%, em 1991, para 1,3% em 2000) e do conjunto de outras religiosidades que se elevou de 1,4%, em 1991, para 1,8% em 2000.

Os resultados atuais, do Censo 2010, mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil, revelando uma maior pluralidade nas áreas mais urbanizadas e populosas do país. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da parcela da população que se declarou evangélica. Os dados censitários indicam também o aumento do total de pessoas que professam a religião espírita, dos que se declararam sem religião, ainda que em ritmo inferior ao da década anterior e do conjunto pertencente a outras religiosidades.



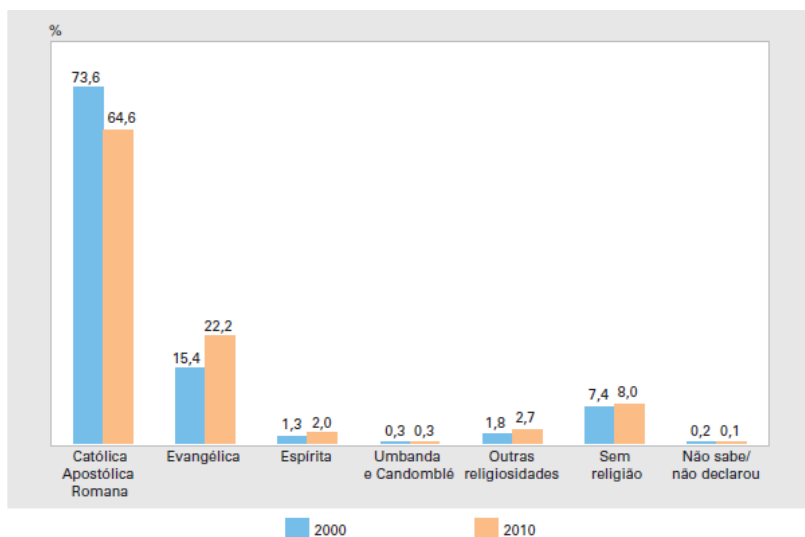
Percentual da diversidade religiosa brasileira entre 1872 e 1991

Fonte: BRASIL, 2012, p. 90.

Ante os dados apresentados, vê-se que de certo modo não há, no Brasil, uma diversidade religiosa, mas um pluralismo dentro do próprio cristianismo; e isso Pierucci (2002) entre outros pesquisadores já falava com firmeza desde o censo de 2000. Quase não existem outras religiões em solo brasileiro, senão aquelas de viés cristão, que totalizam algo em torno de 86% da população, apesar do crescimento dos espíritas, da notoriedade das religiões de matriz africana e do aparecimento de outros grupos minoritários. Esses grupos minoritários, por exemplo, não passam de 5,1% de brasileiros e brasileiras. No tocante a isso, Oliveira (2012, n.p.) ressalta que

a noção de pluralização não implica necessariamente em um crescimento significativo de todas as religiões nem na tendência a uma distribuição proporcionalmente

aproximada da população entre as mesmas. A configuração de um campo religioso plural (ou pluralista) é mais bem caracterizada, de fato, pelo lugar social relevante atribuído aos diversos grupos ou identidades religiosas e pelo reconhecimento cultural (não somente jurídico) da legitimidade dessa diversidade assim como dos diferentes grupos participantes do campo. A pluralização do campo religioso pode ser pensada, nessa perspectiva, como um processo de transição de uma situação de não percepção, reconhecimento e/ou legitimação da diversidade para um cenário de reconhecimento e problematização da presença de uma pluralidade de grupos e identidades religiosas em uma dada realidade social. Nesse sentido, o crescimento explosivo do número e da visibilidade pública dos evangélicos a partir das décadas de 1980 e 1990 tem se constituído no principal fator de pluralização do campo religioso brasileiro, a revelia das intenções ou objetivos desses atores, ao passo em que vem contribuindo fortemente para a ruptura e o declínio da hegemonia de uma religião civil católica nos contextos nacional e regional.



Percentual da diversidade religiosa brasileira entre 2000 e 2010

Fonte: BRASIL, 2012, p. 91.

As principais disputas ocorrem entre os católicos e evangélicos, que ocupam espaços consideráveis e importantes na sociedade. Chama-nos a atenção o grupo dos *sem religiões* que vem crescendo de forma expressiva. Isso não quer dizer que sejam pessoas descrentes, pelo contrário, além dos ateus aí incluídos, tem-se grande parte que acredita no sobrenatural ou não o negam por completo, como no caso dos agnósticos, e mais que isso: há pessoas que confessam não ter filiação ou identificação com qualquer denominação, instituição ou grupo religioso, mas não uma ruptura com a religiosidade. Nesse sentido, observa-se que a pluralização gera uma mudança nas dinâmicas do campo religioso que passam a influenciar as próprias religiões e igrejas tradicionais (OLIVEIRA, op. cit.). Segundo

Bourdieu (1998), nenhuma sociedade aceita um sistema religioso estruturalmente divergente dela, por isso esses deslocamentos no próprio seio das igrejas e grupos religiosos vêm ocorrendo. As religiões estão se adequando cada vez mais ao público a que pretende alcançar, obtendo êxito apenas aquelas que atendem eficientemente aos anseios dos seus fieis.

Resultados e Conclusões

Hoje mais do que nunca há uma necessidade de se dialogar com o diferente.

O pluralismo religioso tem contribuído para a configuração de um espaço cultural e simbólico mais diversificado sem sombra de dúvidas, ainda mais quando se tem a ruptura da ideia hegemônica do catolicismo; entretanto, a quebra desse monopólio religioso católico não quer dizer a neutralidade das relações de poder que se operam, uma vez que as identidades e práticas religiosas não são autônomas e estáveis, mas deslocadas pelas mudanças sociais e/ou pelas disputas e negociações hegemônicas entre os discursos (OLIVEIRA, 2009). É algo organizado mesmo que implicitamente, como uma gramática interna do falante. Não é algo desorganizado e sem sentido, mas algo que tem coerência dentro do seu sistema. O pluralismo não passa despercebido pelas instituições, até mesmo as tradicionais se veem na obrigação de se adequarem ao sistema social apresentado (GLYNOS & HOWARTH, 2007).

O marxismo pensou no esvaziamento da religião⁴¹ por causa do capitalismo, mas não foi isso que aconteceu, pelo contrário, as várias linhagens ligadas ao sagrado mantiveram-se firme e em constante crescimento. Nietzsche no seu *Humano, demasiado humano: um livro para os espíritos livres* vê a religião como uma metafísica do povo, uma vez que serve para anestesiá-los males que aterrorizam o ser humano. Essa concepção nietzschiana entra em conflito com várias outras correntes. A verdade é que mesmo diante da modernidade o homem tem procurado a religião para saciar seus desejos materiais e/ou espirituais, agora, num plano talvez mais terreno, em contrapartida, as instituições vêm satisfazendo essas vontades, independente da ética muitas vezes. Tem-se observado que cada vez mais as pessoas querem sair deste mundo conturbado para uma outra dimensão, no caso o sagrado; e a melhor forma para isso tem sido o escapismo que as religiões têm oferecido nem que seja por alguns segundos (PIERUCCI, 2000; 2005).

Por fim, acreditamos que, conforme aponta Oliveira (2009, p.13), a pluralização do campo religioso permite a abertura de outras identidades religiosas “não-cristãs” – afro-brasileiras, “nova era”, espíritas, budistas, islâmicas, judaicas, etc.; mas sendo ainda no Brasil a predominância de cristãos. “A antiga hegemonia católica, ao que parece, vem sendo substituída por um imaginário religioso pluralista, mas delimitado ainda a partir de uma hegemonia cristã” (Idem), todavia, é preciso ressaltar que

⁴¹ Referimo-nos à ideia de religião enquanto algo alienante, baseada no conceito marxista de que “a religião é ópio do povo”. A religião vista como uma forma perversa de opressão ideológica.

mesmo sendo maioria, os cristãos (católicos e protestantes) não são entidades homogêneas e bem definidas (Ibid., p.14).

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

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

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: **Centro de Documentação e Disseminação de Informações**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BURITY, Joanildo A. **Identidade e política no campo religioso**. Recife: Editora Universitária, 1997.

CALAZANS, José Carlos. Globalização e Ciência das Religiões. In: **Cadernos de Ciência das Religiões**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Maio 2008.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

EATWOT's International Theological Commission. Religions et Peace. In: **VOICES**. New Series, Volume XXXIV, Number 2011/2, March-April 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global, 2007.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. de Liv Sovik. Trad. Adelaide L. G. Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003a.

_____, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MATA, Inocência. **Ficção e história na literatura angolana: o caso de Pepetela**. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. 2009. 401f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

_____, Gustavo Gilson. A pluralização do campo religioso no Brasil e em Pernambuco segundo o Censo 2010. In: **Que Cazzo é Esse?!!**, 12 ago. 2012. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2012/08/a-pluralizacao-do-campo-religioso-no.html>> Acesso em: 26 mai. 2015.

PIERUCCI, Antônio F. Cadê nossa diversidade religiosa? In: Folha de São Paulo, Opinião, 29 dez. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2912200208.htm>> Acesso em: 25 mai. 2015.

_____, Antônio F. Religião assume o capitalismo, diz sociólogo. In: Folha de São Paulo, Cotidiano, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u116246.shtml>> Acesso em: 26 mai. 2015.

_____, Antônio F. Religião. In: Folha de São Paulo, Entrevista, 31 dez. 2000. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3112200019.htm>> Acesso em: 25 mai. 2015.

PIERUCCI, Antonio F.; PRANDI, Reginaldo. **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo: USP/HUCITEC, 1996.

PRÉVOST, Claude. **Literatura, política, ideologia**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

RIO, João do. **As Religiões no Rio**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. In: Revista de Estudos da Religião, n. 2, PUC-SP: 2004. Disponível em http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/t_silva.htm Acesso em: 23 mai. 2015.

TEIXEIRA, Faustino. Pluralismo religioso: desafio para a teologia do século XXI. In: Notícias Instituto Humanitas Unisinos, 14 jan. 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/505706-pluralismo-religioso-desafio-para-a-teologia-do-seculo-xxi> Acesso em: 27 mai. 2015.

VIEIRA, David Gueiros. **O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Editora Universidade de Brasília, 1980

ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

O CASO ARANHA E O SUJEITO NEGRO NO FUTEBOL: UMA DISCUSSÃO SOBRE PÓS-COLONIALIDADE E SUBALTERNIDADE

Rodrigo Roberto Wanderley Eiras⁴²

Resumo: Em 2014 houveram diversos casos de racismo no futebol brasileiro. O caso do goleiro Mário Lúcio Duarte Costa, o Aranha, destaca-se por ter grande repercussão na mídia nacional hegemônica, onde diversos jornais, blogs, programas televisivos dialogaram sobre racismo e possíveis condutas ao qual o goleiro deveria ou poderia ter tomado. Discussões e argumentos racistas resurgiram durante várias problemáticas levantadas pelos próprios profissionais da imprensa e pelos fãs do esporte. O aparecimento de tais discursos nos mostra como a relação da subalternidade está intrinsecamente ligado a pessoas negras e sua etnia. Este artigo propõe analisar o evento sobre a luz de perspectivas pós-coloniais buscando refletir como a lógica racista está presente em diferentes momentos de um mesmo evento, com diferentes prismas de uma mesma lógica excludente.

Palavras Chave: Futebol. Racismo. Discriminação. Subalternidade.

⁴² Graduado em Ciências Sociais através da UFPE. Áreas de interesse: Sociologia dos Esportes, Sociologia da Educação e Estudos Pós-Coloniais. Email: digo.eiras@gmail.com

Abstract: In 2014 there were several cases of racism in Brazilian soccer. The case of the goalkeeper Mário Lúcio Duarte Costa, known as Spider, stands out for having great repercussion in the national mainstream media, where several newspapers, blogs, tv shows dialogued about racism and possible conduct to which the goalkeeper should or could have taken. Racist discussions and arguments reappeared for several issues raised by media professionals themselves and by sports fans. The appearance of such discourses shows us how the relationship of subordination is inextricably linked to black people and their ethnicity. This article aims to analyze the case according to the post-colonial perspective as an attempt to reflect how the racist logic is present at different times of the same event in different angles of the same exclusionary logic.

Key Words: Football. Racism. Discrimination. Subordination.

1. Introdução

Historicamente temos certos problemas no que se diz respeito a questão racial, vistos aqui como uma construção política e social. Em diferentes momentos e espaços de nosso processo civilizatório, a negritude foi alvo de vergonha e por conta disso, disfarçada (FANON, 2008). Quando tratamos do tema no âmbito esportivo, especificamente o futebol podemos notar mais manifestações em que isto é constatado.

No começo desde esporte aqui no Brasil, o negro não podia praticá-lo, apenas brancos das famílias mais

ricas tinham esse privilégio. Mas desde cedo, o esporte se torna muito popular e sua prática se difunde não apenas entre a elite burguesa da época, mas também em campos de várzea ou em qualquer outro espaço aberto onde se pudesse correr atrás de uma bola improvisada. Rapidamente ligas profissionais e amadoras surgiram, a primeira composta exclusivamente por brancos e a segunda exclusivamente pela camada mais pobre, em sua maioria negra. (FILHO, 1947).

Ainda com as pesquisas de Mario Filho (1947), observamos que com a prática diária, os negros das ligas amadoras se destacam por sua destreza e geraram interesses de dirigentes de times da liga profissional. Neste primeiro momento, a liga profissional não aceitava jogadores negros, chegou-se a utilizar pó de arroz para esconder a negritude dos jogadores, como no caso do Fluminense-RJ. O negro, agora disfarçado de branco com o seu rosto pintado, começa a frequentar os espaços das elites, sempre negado a sua própria imagem na vida social e agora no espaço esportivo. (FILHO, 1947).

O corpo se torna a passagem para o reconhecimento público. Jogadores negros viraram ídolos quando jogavam bem, mas quando não, eram insultados dos piores xingamentos. Quando não atendiam a expectativa do público, ecoava-se gritos preconceituosos nos estádios.

Podemos pensar que a situação deve ter melhorado; sim, sem dúvidas houveram grandes avanços, entretanto, basta fazermos uma pequena análise sobre o atual cenário esportivo que poderemos achar inúmeros casos de racismo envolvendo torcidas e jogadores negros,

principalmente nos últimos anos. O caso que mais repercutiu nos últimos anos foi o do goleiro Aranha que atuava pela equipe do Santos, onde em uma partida válida pela Copa do Brasil, em sua edição de 2014, o goleiro foi vaiado pelos torcedores do Grêmio de Porto Alegre, sendo chamado de macaco por diversos torcedores. O que mais chama a atenção nesse caso em específico é como os veículos midiáticos tendem a inocentar a prática racista dos torcedores gremistas, insinuando que o goleiro deveria “desculpar” os agressores, assim inverte-se a culpa nesse discurso “apaziguador”, o agredido torna-se o agressor, por ser aquele que não aceitou pacificamente os pedidos de desculpa.

A ausência de posturas como a do goleiro Aranha no futebol brasileiro, de acusar e dialogar sobre casos como esse tornam o assunto ainda mais delicado, pela falta de discussões sobre o tema e por esse fato existir em todo o mundo. Por conta disso, muitos veículos midiáticos acabam reproduzindo uma postura racista vista dentro e fora de estádios de futebol, já que não existe o avanço sobre o tema, o assunto se torna limitado e reproduz-se os preconceitos diários agora na esfera jornalística. Para comprovar o impacto que essas denúncias alcançaram em nosso país, durante o decorrer do ano e após declarações do goleiro sobre o tema, as acusações de racismo encaminhadas à SaferNet Brasil⁴³, cresceram 81% em 2014, ou seja, uma menor tolerância

⁴³ Disponível em <http://www.geledes.org.br/denuncias-de-racismo-na-internet-crescem-81-em-2014-aponta-levantamento-de-ong/#axzz3Ejt0PA00>
Acesso em 24 set. 2014.

sobre o racismo tem crescido em nosso país na medida em que novos casos surgem e aumentam o diálogo sobre o tema.

Devido a tantos relatos de racismo e outros tipos de desigualdades, o futebol se situa em um cenário riquíssimo para alvo de análises pois trata-se de um momento de efervescência social, emocional e cultural, onde jogadores tornam-se alvo de acusações, entre outras, racistas, excluindo-se suas identidades, histórias e personalidades.

2. Raça, Etnicidade e Sulbaternidade

Em seu livro “Da Diáspora” Stuart Hall define os termos sobre Raça e Etnicidade, que para o autor, os dois não passam de uma construção política e social. Sobre o estigma de um discurso político, o termo Raça irá carregar um sistema inteiro do poder socioeconômico de exploração e exclusão, resultando no que conhecemos como Racismo. O termo Etnicidade é proveniente do discurso que a diferença é simplesmente baseada a partir de características religiosas e culturais. No entanto, a discriminação cultural que existe a todo momento é unida ao racismo biológico que está inerente em todo discurso sobre a diferença e utilizado, na maioria das vezes, para posicionar a negritude como signo maior da proximidade com a natureza e, conseqüentemente, sendo apontados como inferiores e menos racionais.

Hall compara as discriminações do anti-semitismo ao racismo, para afirmar como todas estas razões, sejam elas biológicas, culturais e religiosas se juntam para racializar um determinado grupo, onde acaba-se por

econtrá-las juntas simultaneamente. Ou seja, não há como falar separadamente sobre diferença cultural e racismo, mas sim de duas lógicas que impõe, simultaneamente, relações de poder.

Para Fanon, a fala é de extrema importância para revelar-se para o outro. “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir morfologia de tal ou qual língua, mas é, além de tudo, assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33). Porém, como já citado, a negritude tem sua existência negada frequentemente. Fanon relata que na sua estadia na França era muito comum as pessoas se comunicarem com ele usando um francês marginalizado, ao invés de usar o francês “branco e limpo” da norma culta, era usada a língua crioula. Desse modo, todo negro era estigmatizado, acabando por primitivizá-los, mesmo que irracionalmente. O lugar do negro não era na norma culta, mas na marginalidade.

O negro afastado da intelectualidade é colocado na premissa que é um ser mais perto da natureza, mais selvagem e, conseqüentemente, com mais capacidade corporal. Fanon compara também os estigmas que os Judeus tem, no seu “potencial agregador”, para citar o estereótipo que o negro acaba por receber no preconceito da “potência sexual”, “o governo e a administração assediados pelos judeus e nossas mulheres pelos negros” (FANON, 2008, p. 138). Ou seja, em um cenário onde a cor negra é a cor do mal, o negro tende a negar sua própria imagem, negando a si mesmo. Um preto doutor ressalta esta própria qualidade intelectual para combater a própria negritude, como se a luz do discurso o

embranquecesse. E o que de fato, embranquece. O negro esclarecido se torna um negro diferente, vivendo o sonho europeu terá as mesmas fantasias de uma sociedade racista, tornando-se por ser negrófobo e negando a si. A ausência do discurso o torna negro duas vezes, o que tem a virtude do discurso acaba por carregar o estigma do “somos diferentes”, eu tenho algo que você não tem.

E é justamente no corpo onde jogadores de futebol carregam o estigma do negro-negro, o negro que não discursa e que é exaltado por sua condição biológica do fetichismo do corpo animalesco. No futebol todos se tornam marginalizados meramente pela habilidade corporal e pelo senso comum que traduz a maioria dos profissionais deste esporte como pessoas de baixo nível escolar. Uma breve análise pode ajudar-nos a refletir sobre o tema, no que se refere aos apelidos de alguns jogadores negros da história do futebol brasileiro.

Leônidas da Silva, um dos maiores jogadores que o Brasil já viu, criador do gol de bicicleta, foi apelidado de Diamante Negro, famosa marca de chocolate ainda em vigor em nosso país; O maranhense Fausto do Santos, conhecido como “A Maravilha Negra”, tem um apelido bastante sugestivo sobre o racismo da época; Teófilo Batista de Carvalho, mais conhecido como Lacraia, foi o fundador do Santa Cruz Futebol Clube e o primeiro negro a atuar em Pernambuco; Flávio Caça-Rato, ex-jogador do Santa Cruz, apelidado por uma expressão popular recifense designado a estratificações sociais mais baixas; Hulk, como o próprio apelido sugere, alusão ao personagem da história em quadrinhos, é conhecido como um cientista que quando se transforma na figura

verde chamada Hulk torna-se extremamente forte e impetuoso porém com pouquíssima racionalidade, capaz de ferir até pessoas queridas; entre tantos outros como Fumaça, Manteiga, Aranha, etc. Não coincidentemente, a maioria dos apelidos fazem referência a sua cor e/ou ao seu corpo como uma forma não humana.

Em “Pode o Subalterno Falar?”, Spivak procura discutir qual a real posição do subalterno, caracterizado por ser a própria representação do “terceiro mundo” de um ponto de vista hegemônico ocidental. Podemos perceber que a autora salienta muito as dificuldades das mulheres sob esta perspectiva do subalterno, onde em um ponto do seu livro, uma determinada mulher não pode se representar e se encontra em situação subalterna da marginalidade pelo simples fato de ser viúva e localizar-se na condição de ser mulher. Neste ponto nota-se que a autora dá ênfase e refere-se que esta marginalidade se impõe muito a mulheres: “Mulheres como subalternas não podem falar, e quando enfim tentam fazê-lo não se encontram meios para conseguir” (SPIVAK, 2010, p. 15). Podemos comparar esse trecho como a situação subalterna do negro é exatamente por encontrar-se na condição do ser negro. Pessoas negras não serão apenas reconhecidas por sua cor de pele mas atribuídas a outras características: serão marginalizados, atribuídos a baixo nível de escolaridade, etc., ou seja, além de subalternos, carregam o estereótipo do terceiro mundo, marginalizados em todos aspectos da vida social.

Assim como se descaracteriza pontos de vistas de sujeitos negros, ao qual é o caso do goleiro Aranha, simplesmente tratados como 'vitimização', homens

tendem a irracionalizar a produção de pensamentos provenientes de mulheres, como a produção feminista fossem nada mais que a fabricação de realidades inexistentes, ilusões ou até mesmo alucinações femininas. A posição de subalternidade, entretanto, não deve ser entendida como a incapacidade de falar em seu próprio nome ou incompreensão de sua própria opressão, mas sim, na incapacidade em fazer-se ser ouvido (KILOMBA, 2010, p.28). Quando grupos são desiguais no poder, eles são da mesma forma desiguais no acesso de recursos necessários para implementar suas próprias vozes.

Dito isso, a própria noção de ciência em uma perspectiva de desigualdade não é um estudo apolítico da verdade, mas uma reprodução de poderes e desigualdades raciais que definirão o que será tratado como verdade e a quem acreditar, ou seja, a própria demanda branca.

A partir disso, podemos perceber que grupos minoritários tem um lugar ideológico reservado em nossa sociedade, um local marcado pela discriminação, pela inferioridade e até por ser um local que nenhum ser humano deva ocupar. A hierarquia social coloca o sujeito negro abaixo dos patamares convencionalmente ocupados por sujeitos brancos. É dessa forma que o racismo se impõe: o negro taxado como o “outro”, como objeto e não como sujeito, o outro que é pobre e distante da racionalidade. Enquanto brancos acabam por se tornarem sagrados e detentores da racionalidade por “direito”. O negro tem que se provar longe de sua negritude, longe de suas raízes, longe de seu próprio “ser”, para se ausentar da culpa de ser preto.

Todos estes elementos estão presentes no caso do goleiro Aranha, onde pelo fato de ser o primeiro jogador negro a denunciar racismo, o nosso meio racista tende a negar quem discursa, disfarçado por um mito de neutralidade de uma demanda branca. Ora, por que acreditar em um negro que joga futebol? O seu lugar de origem é o silêncio e exploração de sua qualidade física; o discurso não o pertence.

3. História e Realidade

O Brasil é conhecido por ser o país do futebol, sendo berço de diversas histórias e marcos sociais, registrando superações ou relatos de movimentos democratizantes no esporte⁴⁴. Entretanto a história do futebol em nosso país não é predominantemente determinada por uma militância social, mas por sua progressiva mercantilização e a massificação decorrente dela.

Ao ponto em que o futebol constitui-se como esporte de massa, elementos próprios da sociedade brasileira passam a integra-lo, incluindo o racismo. Não trata-se assim de uma patologia exclusiva a ele, ou mesmo ao Brasil, este tipo de comportamento existe disperso historicamente em toda a sociedade ocidental ou oriental.

O racismo é tão presente em nossa sociedade que para José Miguel Wisnik (2008), o próprio jeito de se

⁴⁴ Como a chamada “Democracia Corinthiana”, onde toda a equipe participava da gestão clubística, seja na escolha de novos jogadores ou mesmo nas eleições diretas (FLORENZANO, 2009).

praticar o esporte no Brasil foi proveniente de episódios racistas. O autor comenta que, como surgiu a capoeira, o futebol cheio de dribles surgiu como uma forma “acrobática de autodefesa”, na tentativa de esquivar-se de faltas que seriam provenientes de um cenário racista (WISNIK, 2008). O futebol arte surge da única forma que jogadores negros teriam achado para desviar – legalmente no esporte – de uma agressão física.

Como citado anteriormente, a proibição do ingresso de negros a alguns clubes datam até 1940 (FILHO, 1947). Como afirma o jornalista Manuel Alves Filho⁴⁵, pesquisador sobre estudos de futebol da Unicamp, os negros são sub-representados dentro da atmosfera futebolística:

Ao contrário do que algumas pessoas defendem, esse esporte não é um espaço onde prevalece a democracia racial. A democracia racial no futebol é um mito. Um exemplo disso é que negros e mestiços encontram-se sub-representados na estrutura de poder do futebol. As funções mais elevadas continuam reservadas aos integrantes de uma elite majoritariamente branca (Filho apud NEHE, 2014)

Além dessa discriminação histórica, há um problema com a estrutura hierárquica, sobre a qual os negros ocupam cargos inferiores. Além dessas violências indiretas, cada vez mais surgem atitudes racistas diretas,

⁴⁵ NEHE, Clarissa. Futebol, racismo e o mito da “democracia racial”. Carta Capital. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/futebol-racismo-e-o-mito-da-democracia-racial-1282.html>, acesso em 03/09/2014.

seja em gritos ou imitações de macaco dentro de estádios de futebol ou por eufemismos que retratam a mesma realidade racista. Percepção no meio acadêmico da falácia do mito da “democracia racial” no futebol evidencia a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

4. O Caso Aranha

As polêmicas em torno do racismo e futebol são constantes em nossa história do esporte no Brasil, como já citadas neste trabalho. Cada vez mais casos de racismo estão presentes em nossa sociedade, seja no problema estrutural hierárquico referente a classes sociais ou mesmo dentro das quatro linhas do esporte.

O goleiro Mário Lúcio Duarte Costa, popularmente chamado de Aranha, se torna diferente de tantos outros casos envolvendo racismo por não tratar o assunto como um incidente normal de trabalho, denunciando que se seguiu durante o seu ofício como jogador de futebol.

Logo após que percebeu as ofensas preconceituosas, Aranha logo chamou o árbitro, alertando-o de todo o discurso racista que estava acontecendo durante o jogo. Não bastasse as injúrias difamatórias que o goleiro sofreu, mas como toda a situação virou contra a sua pessoa. De agredido, virou agressor: tornou-se o pivô de uma sequência de ódio e violência. Patrícia Moreira, a torcedora gremista flagrada gritando palavras como “macaco”, foi ameaçada de estupro e teve sua casa incendiada. Com o estigma que o país teria problemas maiores pra resolver, Aranha foi tratado como quem se vitimiza para prejudicar alguém.

Para Grada Kilomba, a negação é usada para manter a legitimidade violenta da exclusão racial: “While the black subject turns into the intrusive enemy, who has to be controlled, the white subject becomes the sympathetic victim, who is forced to control. In other words, the oppressor becomes the oppressed and the oppressed, the tyrant” (2013, p. 18).

Essa estratégia de poder é projetada no que a teoria pós-colonial chama de “Outro”, como antagonismo de “Sujeito”. Tanto quanto uma binaridade ocidente/oriente, homem/mulher, branco/negro, bem/mal, projeta-se no sujeito branco a aceitação de uma identidade benevolente enquanto externaliza-se aquilo que a demanda branca tem medo de reconhecer em si. O sujeito negro torna-se então ‘violento’, ‘ladrão’, ‘pilantra’, ‘indolente’ e ‘malicioso’.

Quase um mês depois da partida, Grêmio e Santos voltam a se enfrentar pelo campeonato brasileiro, novamente na arena do Grêmio, no dia 18 de setembro de 2014, em Porto Alegre. Como da última vez, Aranha sofreu com muitas vaias, mesmo com a determinação punitiva do STJD (Superior Tribunal de Justiça Desportiva) que decretou a eliminação do Grêmio da Copa do Brasil. Torcedores vaiaram o goleiro Aranha em todo o momento que ele tocava na bola. Dessa vez não se ouviu gritos de macaco, porém, o que pairou no clima do estádio foram eufemismos: vagabundo, fedorento e pilantra ecoaram durante a partida.

Após o jogo, o goleiro Aranha novamente deu uma declaração afirmando que o tom da vaia deste jogo era igualmente diferente, por tudo o que havia antes

ocorrido. Dois jornalistas acabam por discutir com o goleiro como se nada tivesse acontecido, como se as vaías fossem normais ao esporte, conseqüentemente, não sendo um problema de racismo, mas estritamente relacionada a rivalidade esportiva.

Esse “tratamento diferenciado” por parte da torcida gremista é resultado de um processo de naturalização de estigmas, ao qual são aplicados para membros de um grupo marcado ideologicamente pela desigualdade racial, onde estes são reconhecidos como “problemáticos”, “preguiçosos”, “exóticos”, “incomuns”, “pessoas de cor”. Esses itens – a construção da diferença em associação hierárquica – formam o que chamamos de preconceito (KILOMBA, 2010, p. 42).

A esta altura, profissionais que deveriam questionar as atitudes racistas e defender o goleiro que sofre injúrias, acabam por seguir o panorama racista que reside em nosso meio. Não há como não lembrar de Fanon, que afirma: “Então passamos do indivíduo para à estrutura social. Se há um vício, ele não está na “alma” do indivíduo, mas na “alma” do meio (FANON, 2008, p. 177).

Como Hall afirma em seu livro ‘The Spectacle of the Other’, tudo que está do lado oposto na binaridade, seja branco/negro, homem/mulher, ocidente/oriente, é incoscientemente tratado de forma “anormal”, acabando estigmatizado (HALL, 1997, p. 237). Simbolicamente, dentro dos estudos abordados aqui, todos tem a postura “normal” reproduzidas uma após a outra; o jornalista branco que oprime o jogador negro perguntando o que há de errado nas vaías, a menina branca racista sendo

inocentada e o negro criminalizado. O anormal foi o negro acusar e denunciar tudo aquilo que o incomoda de forma coerente.

Posturas como a do jogador Mário Lúcio são essenciais para recontar diversas histórias de desigualdades, que evidenciam o racismo como um símbolo de políticas coloniais que silenciam vozes e histórias de sujeitos negros, os transformando em objetos e fortificam todo o tipo de preconceito vistos todos os dias . A problematização desses casos reforçam que enquanto houver opressão haverá resistência.

5. Bibliografia

ALVES, Givanildo. *História do Futebol em Pernambuco*. Ed.: Recife, 1978.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Porto: Paisagem, 1975.

FILHO, Mário. *O negro no Futebol brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed.,

GIULIANOTTI, Richard. *Sociologia do futebol – dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Minas Gerais: Editora Ufmg, 2003.

HALL, Stuart. *The Spectacle of the Other*. London: Sage/Open University, 1997.

KILOMBA, Grada. *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Aufl, Munster, 2010.

KUHN, Gabriel. **Futebol Contra o Estado – Confrontando futebol e Políticas Libertárias**. Porto Alegre: Editora Deriva, 2014.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

WISNIK, José Miguel. *Veneno Remédio – O futebol e o Brasil*. Ed.: Cia das Letras, 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. *Žižek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo: Hacker editores, 2005.

COCO DE SENZALA: ORALIDADE E TRANSMISSÃO DE SABERES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.

Rennan Mendes dos Santos⁴⁶

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a importância da tradição oral na preservação da cultura, no processo de fortalecimento da identidade afro-pernambucana através da transmissão de saberes. Procurou-se levar em consideração a extrema importância da oralidade na construção da identidade como forma de aceitação do ser negro e de suas práticas culturais. Aqui focamos na manifestação do Coco de Senzala, uma das diversas variantes do ritmo e dança do Coco em Pernambuco. Tomamos como estudo as práticas e transmissão desse folguedo através da figura do Mestre Zé Negão em Camaragibe – PE.

Palavras-chave: Oralidade; identidade, coco de senzala.

Abstract: This article aims to discuss the importance of oral tradition in preserving culture, and also in the process of strengthening the African-Pernambuco identity through the transmission of knowledge. It takes into account the extreme importance of orality in the construction of identities as a form of acceptance of the

⁴⁶ Graduando em Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

black being and its cultural practices. Here we focus on Coco de Senzala, one of several variants of the rhythm and dance of Coco in Pernambuco. We study the practices and transmission methods of this merriment through the figure of Mestre Zé Negão in the city of Camaragibe - PE

Keywords: Orality; identity; coco de senzala.

Introdução

A cultura popular durante muito tempo sofreu grandes preconceitos nos espaços acadêmicos de Universidades e Escolas devido ao processo colonizador que preservou mais o aspecto canônico da Literatura, valorizando mais as características europeias e esquecendo-se das outras etnias que formaram a nação. Tendo em vista essa problemática, ainda recorrente em muitos lugares, tomou-se a iniciativa de pesquisar o universo da cultura popular afim de contribuir com sua afirmação espaços das instituições formais de ensino. Por participar de folguedos populares coube-me analisar, a partir do estudo da literatura, as letras das músicas do folgado Coco, delimitando ao seu subgênero Coco de Senzala, com o objetivo de discutir a importância da tradição oral desse folgado na preservação da cultura e no processo de fortalecimento da identidade afro-brasileira através da transmissão de saberes.

O presente trabalho visa apresentar também a distinção dos subgêneros do Coco na especificidade do

Coco de Senzala, além da importância da memória nas letras dessa variação nas músicas do Mestre coquista Zé Negão. Busca-se definir a expressão identidade negra e apresentar as marcas linguísticas de oralidade que afirmam valores simbólicos representativos nas letras de música do Coco de Senzala, focando na produção do Mestre coquista Zé Negão, mostrando as relações entre esse folgado e o conceito de oralidade.

Assim, afirmamos a hipótese de que, partindo das construções musicais do Mestre Zé Negão, é possível identificar, com base nos estudos sobre Oralidade, marcas linguísticas em suas letras que remetem a afirmação da identidade negra e o relato de práticas sociais, históricas e contemporâneas desse povo.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira fora feito um levantamento bibliográfico e teórico sobre o assunto abordado na perspectiva do método qualitativo e a análise de algumas letras do Coco de Senzala produzidas pelo Mestre Zé Negão. Em seguida, realizou-se três visitas ao espaço do Mestre Zé Negão afim de conhecer sua história e vivencia um pouco de suas experiências com a música. A pesquisa foi embasada nas teorias da análise da Oralidade de Lillian Pacheco, Paul Zumthor, Paul Sébillot e Bakhtin, Durval Muniz, A Bib, Maria Ignez, Marcos Ayala, Magdalena Almeida, Zigmunt Bauman, Cássia Frade, Celso Cunha, Alceu Maynard Araujo, Eduard Taylor e Câmara Cascudo.

Identidade negra no brasil

A história se constitui em uma busca contínua do homem para uma interpretação da sua vida em sociedade. O homem, por ser dotado da capacidade de raciocinar, é o único ser capaz de produzir cultura e essa produção só é possível a partir do convívio em sociedade.

Quando tratamos do pensamento histórico somos remetidos a construção da cultura como resultado do pensar, sentir e agir da sociedade. Ela estabelece a ponte entre os indivíduos e o alicerce básico das suas relações sociais. É a invenção e reinvenção do cotidiano na tentativa de superar as dificuldades que circulam o fazer histórico exercendo sua atividade de maneira transformadora. Segundo Edward Tylor:

tomando em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Esses padrões e costumes são entendidos como cultura e se assemelham quando pensamos em uma análise macro de grupos sociais e distinguem dentro dele mesmo em pequenos grupos sociais. Essa distinção de características específicas é definida por André Luiz Piva de Carvalho como uma construção social que se processa no âmbito das projeções simbólicas com exaltação das diferenças culturais e é impossível analisar a cultura sem imediatamente remetê-la para o campo da identidade.

As identidades sociais são construídas e também adaptada às relações dos espaços sociais. Isto é, ela não é uma construção natural. Ela surge dentro de um jogo de forças entre os costumes locais e os globais. É uma relação de poder e imposição cultural por povos dominantes que tentam padronizar as identidades, mas também há uma força contrária formada por grupos minoritários que resistem preservando sua cultura como os povos originários e os quilombolas.

Para compreender o processo de formação da identidade negra no mundo moderno é necessário perceber que ela reside numa relação com o outro, precisando de uma ligação que a leva à unidade. E é esta unidade que constitui um traço fundamental do ser. Propriamente o que leva ao sentimento de pertencimento que, por sua vez, se liga a ideia de comunidade como alguma coisa integrada, inserida no interior de algo múltiplo, pois a questão da identidade liga-se intimamente a questão da diferença. Assim como afirma A bib (2005, p 10):

Não há como desconsiderar na atualidade, o processo de fortalecimento de tradições e práticas culturais de determinados grupos sociais, que trás como consequência, um profundo sentido de pertencimento por parte do sujeito, com relação ao grupo social do qual é originário

Seguindo este raciocínio, chega-se à conclusão de que não há como se pensar a constituição de uma identidade negra na modernidade sem se referir a sua história de formação dentro de um universo de opressão e

exploração de colonização e imperialismo europeu que resultou no que chamamos de diáspora africana.

A formação de uma identidade negra fora da África foi uma estratégia de resistência aos que nasceram no continente americano para a preservação da tradição de seu povo que fora tomado de assalto das suas terras, trazidos para um novo continente e coisificado em situação que pouco ou nada puderam trazer, exceto o que ficou em suas memórias. Tem-se aí como importante meio de transmissão dos saberes a tradição oral que ajudou e ajuda na difusão e resistência de suas culturas. Vale ressaltar também que ao serem transportados de suas terras as tribos africanas foram misturadas por regiões e etnias com grupos linguísticos diferentes e de alguns hábitos comuns, o que gerou a formação de uma cultura afro-brasileira.

O folguedo coco

A dinâmica cultural em terras pernambucanas tem vasto panorama de produção nas áreas das artes plásticas, arquitetura, arte popular e música dividida na assim chamada erudita e popular. Possuímos uma variedade enorme de sons e ritmos advindos da nossa junção de culturas, onde podemos destacar os estilos diferenciados do frevo, como frevo canção, frevo de bloco e frevo de rua, maracatu de baque solto e maracatu de baque virado, forró, baião, coco de roda, coco de embolada, coco de senzala, repentistas, ciranda e tantos outros ritmos que caracterizam a diversidade cultural e musical de Pernambuco, que a cada dia vem se destacando no cenário nacional e internacional.

O Coco é uma manifestação da cultura popular que possui múltiplas vertentes que se proliferam pela região nordeste brasileiro dentre a sua dança e música, como expressa Frade (1997, p 46):

Os "Coco solto", "Quadras", "Embolada", "Coco de entrega", "Coco de dez pés" são referidos pela métrica literária; os "Coco de ganzá", "Coco de zambê", pela música; os "Coco de praia", "Coco de usina", "Coco de sertão", pelos locais; os "Coco de roda", "Coco de parêlhas ligadas", "Coco solto", "Coco de fila", "De parêlhas roçadas", "De tropel repartido", "Cavalo manco", "Travessão", "Sete e meio", "Coco de visitas", pela coreografia. A umbigada é presente em muitas variantes. No Rio Grande do Norte o Coco é chamado "Zambelô", "Coco de zambê" e "Bambelô". Possui um instrumental mais complexo por atabaques, pequenos tambores, Ganzá e Afoxé ou Maracá

Possivelmente, durante o século XVI, o Coco começou a se estruturar, oriundo das danças de umbigadas dos batuqueiros africanos. Nas últimas décadas do século XX, a manifestação ganhou espaço nas áreas urbanas das regiões litorâneas. Da sua origem como folguedo pesquisadores e folcloristas dividem opiniões, mas é de entendimento comum entre os estudiosos que o coco advém das experiências das trocas de relações entre indígenas e africanos. Como afirma Câmara Cascudo (1972, p. 24) "*o coco representa a fusão mais harmoniosa entre a musicalidade cabocla e a negra*".

Lago (2011), em sua pesquisa, nos apresenta indícios que o explica que o Coco surge no século XVI,

durante a colheita do fruto homônimo, como canto de trabalho escravo, nas senzalas, nos quilombos (inclusive no Quilombo dos Palmares), pelos índios nas aldeias e pela população de classe baixa. Araújo (1967, p. 239) corrobora tal informação descrevendo a possível origem negra e indígena dos Cocos:

É a dança dos pobres, dos desprovidos da fortuna, daqueles que possuem apenas as mãos para dar ritmo, para suprir a falta do instrumento musical. E este quando existe é membranofônio ou idiofônio. O canto é acompanhado pelo bater de palmas, porém palmas com as mãos encovadas para que a batida seja mais grave, assemelhando-se mesmo ao ruído do quebrar a casca de um côco (*coco nucifera*), tão abundante no E. de Alagoas, donde parece ser originária esta dança afro-ameríndia.

Na investigação da brincadeira do samba de coco da Paraíba, Ayala (2000, p. 22-23) relata o fato de pesquisas de outros estudiosos que consideram a expressão popular ser de origem negra serem baseadas em fontes imprecisas, porém considera a grande influência negra na dança e instrumental:

São fortes as marcas da cultura negra nos cocos, especialmente nos dançados: os instrumentos, todos de percussão (ganzá, zabumba ou bumbo, zambê ou pau furado, caixa ou tarol) o ritmo, a dança com umbigada ou simulação de umbigada e o canto com estrofes seguidas de refrão desenvolvido pelo solista e pelos dançadores. Esses elementos aparecem também no batuque, no

samba-lenço paulista, no jongo, no samba de partido alto no samba de roda da Bahia.

Portanto, percebe-se que o "samba de coco" (como a manifestação popular também é conhecida), foi objeto de pesquisa de muitos estudiosos, porém, ainda traz imprecisões quanto a sua origem e as dificuldades em ser conceituada. Muitos folcloristas concordam com a definição da etnomusicóloga Dinara Helena Pessoa, conforme cita Almeida (2009, p 17):

O coco é dança e poesia popular cantada do Nordeste brasileiro e o negro foi o responsável pela sua criação. Acompanhava a jornada dos escravos na colheita dos frutos dos coqueirais, dando ao trabalho uma cadência rítmica. De canto de trabalho, foi incorporado ao lazer e às festividades diversas, passando a ser dançado, também, nos salões aristocráticos do Brasil colonial.

O Coco de Senzala também é uma variação do Coco no Nordeste que apresenta em suas letras um teor Histórico Social da situação do negro no tempo da escravidão nas senzalas e engenhos. Sua batida é composta por instrumentos de percussão como alfaia (bobo), congas, djembês, pandeiros, berimbau caxixis, abês, mineiros e castanhas, acompanhados sempre pelas vozes de lamento dos Mestres e cantadores⁴⁷.

Lígia Tavares (2015) os mestres de tradição oral são considerados referências vivas de sabedoria e experiência

⁴⁷ Informações gentilmente cedidas a partir de uma conversa informal com Mestre Zé Negão e Marcone da Laia em outubro de 2015 na casa do Mestre Zé Negão em Camaragibe - PE.

de vida em suas comunidades, reconhecidos como detentores de saberes e fazeres únicos, habilidades de ensinar ofícios e formar seres humanos melhores.

Conforme o pensar de Pacheco (2006, p. 49), o perfil dos mestres a partir de estudo de rituais de vínculo e aprendizagem vivenciados no projeto sócio-educacional e cultural desenvolvido pela Organização não Governamental Grãos de Luz e Griô⁴⁸ em sua sede e escolas, em Lençóis - BA, e outras localidades do país:

- Reconhecidos(as) as comunidades como líderes espirituais, com a sabedoria da cura ou de iniciação para a vida, buscados(as) por pessoas de diversas regiões (por exemplo: curador, parteira e rezadeira, pajé, pai e mãe-de-santo, mestre de capoeira etc.);
- Conhecedores/as e fazedores/as de conhecimentos, iniciados ou iniciadores/as de um ramo tradicional em artes e ofícios diversos relacionados às ciências da vida (por exemplo: tecelão, ferreiro, sapateiro, pescador, caçador, rendeira, construtor de instrumentos musicais ou brinquedos, baiana de acarajé etc.);
- Pessoa com história de vida de tradição oral;
- Que se identifique com a figura do/a sábio/a e do/a mestre;

⁴⁸ Organização não governamental que une a tradição oral, a memória viva dos detentores de cultura (mestres e griôs) e uma ruptura com os parâmetros educacionais formais através de uma pedagogia própria, a Pedagogia Griô. Disponível em: <http://www.acaogrio.org.br/>. Acesso em: 19 set. 2015. 49p

- Idade mínima de 60 anos.

A partir dessa definição dos mestres Griô, podemos apontar a figura do Mestre Zé Negão como sujeito importante na transmissão do saber da cultura do Coco de Senzala para o fortalecimento da afirmação da identidade negra em sua localidade.

José Manoel dos Santos nasceu em 1º de agosto de 1950 em Goiana, município da Zona da Mata Norte de Pernambuco. Mestre Zé Negão passou toda sua infância e adolescência trabalhando como cortador de cana nas usinas açucareiras da região, tendo em sua formação escolar o ensino fundamental incompleto. Tornou-se brincante da cultura popular desde cedo, participando das festas tradicionais de seu município, como as sambadas de coco, cavalo marinho, e de escolas de samba. Mudou-se para Camaragibe ainda jovem, onde constituiu família e foi um dos fundadores da comunidade João Paulo II, local onde reside atualmente.

Iniciou seus processos culturais pedagógicos no ano de 1975 e há doze anos deu início ao Projeto Negão, que já formou grupos, ministrou oficinas, palestras e realizou eventos na comunidade. Em 2006 passou a integrar a LAIA (Laboratório de Intervenção Artística) onde atua como coordenador de articulação comunitária e é um dos fundadores da "Sambada da Laia, juntamente com Mestre Zé Maria, e seus discípulos Patrícia Araújo, Marcone da Laia, entre outros.

As músicas do Mestre Zé Negão apresentam letras simples, carregadas do passado e do presente. A interpretação de sua voz marcante e forte é acompanhada por ilús, atabaques, djembês, congas, alfaias, pandeiros,

berimbau e caxixis, numa referência direta às tradições africana e indígena, e fazendo uma reverência constante à capoeira. Militante, ativista político, líder comunitário, contador de histórias, artesão, percussionista e educador, Zé Negão tornou-se um dos mestres mais conhecidos da cidade por trazer consigo uma imensa consciência política em suas atividades, além do forte traço negro presente na sua pele, em suas roupas, em suas falas, em suas músicas e em tudo que por ele é construído fazem do mestre uma figura ímpar e admirável⁴⁹.

O coco de senzala e a oralidade: uma análise do coco de senzala do mestre zé negão.

O conceito de tradição oral pode ser expresso como a forma de transmissão dos saberes de uma geração a outra através da oralidade. Sua principal característica é a verbalização como transmissão que diferencia das fontes escritas. Todos os indivíduos dotados de linguagem possuem a capacidade de contar e ouvir histórias. Essas narrativas históricas foram sempre presentes no contexto da humanidade desde que o homem percebeu que contando histórias podia modificar, entender, criar e inventar a realidade. As sociedades possuem várias histórias que auxiliam e formam suas identidades individuais e coletivas.

Quando voltamos nossos olhares à cultura afro-brasileira, percebemos a grande importância da oralidade

⁴⁹ Informações gentilmente cedidas a partir de uma conversa informal com Mestre Zé Negão e Marcone da Laia em outubro de 2015 na casa do Mestre Zé Negão em Camaragibe - PE.

na manutenção das tradições e costumes dos antepassados. Essa herança constitui um bem intergeracional transmitido através da oralidade e de suas representações performáticas que permitem às comunidades de tradição afro-brasileiras exigirem o reconhecimento de sua cidadania, dignidade e identidade.

Podemos dizer que a oralidade tem tanto valor quando a escrita em nossa cultura, pois a grafia fora sistematizada a partir da representação sonora, da comunicação oral, mas que durante tempos fora renegado seu estudo pela idealização elitista do processo de escrita. Ao tratar disso Zumthor (1997, p. 14) afirma que *“nossa velha poesia ora havia sido durante muito tempo renegada, recalcada em nosso inconsciente cultural”*. Partindo desse princípio podemos entender a oralidade como expressão imaterial da sociedade, como afirmar o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2015, p 46):

Reconhecer a tradição oral é considerar que o patrimônio cultural brasileiro não se reduz ao que está escrito nos livros e, portanto, não é propriedade das pessoas alfabetizadas ou letradas. É considerar que o patrimônio cultural é também formado por um tesouro vivo de bens imateriais que são transmitidos oralmente de geração em geração em diversas áreas do conhecimento, não apenas nas artes e na religião.⁵⁰

⁵⁰ Organização não governamental que une a tradição oral, a memória viva dos detentores de cultura (mestres e griôs) e uma ruptura com os

Constituem uma amplitude desse universo os inúmeros ritos da cultura tradicional que existentes no Brasil, os mitos, causos e histórias e outras narrativas vindas do povo. É nesse universo que toda produção oral é guardada e reinventada por gerações no imaginário popular, pois o texto oral passa de boca em boca a ouvido o que lhe dá uma autoria coletiva de criação, pois é impossível chegar ao criador inicial e a o texto primário.

Paul Sébillot (1881) postula que toda criação da literatura oral diz respeito à literatura popular, mas nem toda criação de origem popular é de criação popular, mas sua divulgação na maioria das vezes é. A cultura popular corresponde ao processo mútuo de transformações e influências do meio. Da mesma forma como o folclore que é a transformação em tradição de elementos criados na cultura popular. Logo, a literatura oral, por se tratar de transformações de um povo, reflete toda sua diversidade e transformações sofridas dentro de uma temporalidade.

Ao nos debruçarmos sobre as letras de músicas do Mestre Zé Negão identificamos referências a um passado narrado da vivência do negro no tempo da escravidão do Brasil, nos engenhos e no cotidiano daquele período. A afirmação da identidade negra na musicalidade do Mestre dar-se pela característica do Coco de Senzala que apresenta em suas letas marcas linguísticas da oralidade, como no exemplo a seguir:

Viajando o mundo “intero”
Me escondendo dos “patrão”
Hoje moro na cidade
Hoje sou um cidadão
Pois eu não me esqueço da senzala
Onde ficou os meus “irmão”

A partir da citação a cima, conseguimos perceber a perda da variação de número nas palavras *patrão*, *irmão* que são exigidas pela preposição e pelo pronome que os antecedem simultaneamente. Uma marca encontrada nas variações linguísticas em culturas que não foram dotadas do privilégio formal da educação. A regra padrão de concordância nominal é que os elementos modificadores e determinantes devem concordar em número com seu núcleo. Percebe-se também a omissão do fonema *i* na palavra *intero* que também caracteriza a variação linguística. Segundo Cunha (1975, p.79):

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. (...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.

No que corresponde ao passado narrado e a caracterização da fala de determinados grupos de integrantes Bakhtin (2003, p. 261-262) postula:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Ao nos debruçarmos sobre essa letra, percebemos a marca histórico-social nos versos entoados pelo mestre. Nos dois primeiros versos, *Viajando o mundo inteiro / Me escondendo dos patrão*, há um registro da fuga dos escravos a procura de liberdade e da intensa caça feita a eles pelos seus patrões. Essa fuga só é encerrada quando o negro fugido chega na cidade e encontra sua “paz” em trabalhos subalternos que lhe dão o “direito” de permanecer naquele espaço como “cidadão”. O que não o faz esquecer do local onde por muito tempo havia sofrido, a senzala. Naquele tempo a vigilância sobre os negros era forte para que os mesmos não se rebelassem e fugissem e, quando fugiam, nem sempre conseguiam sair da senzala com suas famílias. O que nos deixa claro no sentimento de saudade no último verso da estrofe do Mestre.

Onde houve escravidão houve resistência e um dos tipos mais característicos de resistência negra na luta pela

liberdade foi a fuga e a formação de grupos de escravos fugidos.⁵¹

vi-aJAN-doo- MUN-doin-TE-ro (7)
mees-com-DEN-do - dos - pa- TRÃO (7)
Ho-je - MO-ro na ci-DA-de (7)
Ho-je so-um ci-da-DÃO (7)
pois - eu - não - mees-QUE-ço - da - sen-ZA-la (8) tônica 7
ON-de - FI-couos - meus - ir-MÃO (7)

Podemos notar na estrofe da música do Mestre Zé Negão a composição formada por alguns versos brancos em uma estrofe composta por seis versos, sextilha, com rimas agudas ligadas por um parentesco sonoro, toantes nos versos ímpares da estrofe. Podemos classificar, segundo Norman como rimas misturadas. Do ponto de vista do lexical, podemos afirmar que a música apresenta um nível de linguagem coloquial. Do nível sintático, a estrofe, apresenta um paralelismo no seu terceiro e quarto verso que são alterados pela mudança de um substantivo para um adjetivo. Percebe-se também, no primeiro e segundo verso, a relação de dependência de sentido conhecido como enjambement.

Quando tratamos da brincadeira do Coco de Senzala a poesia torna-se elemento indispensável. Para que uma roda de Coco aconteça é preciso que o Mestre ou puxador lance uma toada para que o coro responda acompanhados pelos instrumentos percussivos. Tais

51

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=187&Itemid=1 96 acesso em: 20 de novembro de 2015.

cantos representam, na maioria das vezes, o cotidiano presente de suas comunidades.

Pra fazer casa de taipa
Barro bom é massapê
Faço quarto, cozinha e sala
E no quintal plano pé de dendê
Amassa o barro menino
Sambando que eu quero vê

As expressões *casa de taipa* e *pé de dendê* são marcas orais de um determinado grupo que representam sua identidade e memória através do uso desses vocábulos para representar elementos do seu cotidiano, como a casa de barro, chamada de casa de taipa e o dendê, fruto de origem africana introduzido no Brasil no século VI junto ao tráfico de negros escravos.

pra - fa-ZER - CA-as - de - TAI- pa (7)
BA-rro - bom - é - MA- ssa - PÊ (7)
FA-ço - QUAR-to - co-ZINhae - SA-la (8) tônica 7
E - no - quin-TAL - PLAN-to - PÉ - de - den-DÊ (10)
a-MA-ssa o - BA-rro - me-NI-no (8) tônica 7
sam-BAN-do - queeu - QUE-ro - VÊ (7)

Percebe-se nesse verso a mesma estrutura da música anterior, uma composição formada por alguns versos brancos, em uma sextilha, com rimas agudas, ligadas por um parentesco sonoro e toantes na última sílaba dos versos ímpares. Apresenta também uma estrutura lexical de nível coloquial. Nota-se a presença do

enjambement no primeiro e segundo verso que se completam em sentido.

Os sambas de coco também eram realizados além das festividades comemorativas entre o tempo de fartura ou colheita, na construção das casas das senzalas e vilas. As casas, construídas de barro socado, a massapê, eram pisados em festa. Chamava-se toda a vizinhança para pisar o barro ao ritmo do coco de roda e senzala.

[...] após a construção das casas de pau-a-pique, era oferecida uma festa com o objetivo não só de comemorar o final da obra, como também de realizar o nivelamento do piso de barro através das pisadas do Coco⁵².

Podemos dizer que as letras e músicas do Mestre Zé Negão, no que compete a função da oralidade, tem uma importância simbólica na ressignificação e afirmação da identidade do povo negro. Ao cantar, em ato narrativo, os brincantes partilham de valores semelhantes revivendo no Coco de Senzala suas raízes ancestrais. É uma forma de aproximar os sujeitos envolvidos de um passado por muitas vezes omitido ou contado em narrativas que inferiorizam a contribuição do negro na formação do Brasil.

Na frente da casa grande tem um tronco de **jaquera**
Na frente da casa grande tem um tronco de **jaquera**
É onde amarrava nego pra sofrer a vida inteira
Eu tenho saudade de um povo

52

<http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/danca-do-coco-alagoano> acesso em: em 11 de nov. de 2015.

Guerreiro e **trabalhado**

Podemos encontrar como marcas da oralidade nessa letra a palavra *jaquera* com a omissão do fonema “i” e a palavra *trabalhadô*, com a omissão do fonema “r” e o acréscimo tônico fechado à última sílaba da palavra.

O processo escravista do Brasil, marcado por dor e sofrimento, é representado na música do Mestre na passagem do castigo que o negro trabalhador sofria por se rebelar contra o seu senhor. Nos últimos versos temos um lamento à saudade dos ancestrais.

na - FREN-te - da - CA-as - GRAN-de - tem - um -
TRON-co - de - já-QUE-ra (15)

na - FREN-te - da - CA-sa - GRAN-de - temum - TRON-
co - de - já-QUE-ra (14)

ÉON-de - a-maRRA-va - NE-gro - praso-FRER - aVI-da
- in-TEI-ra (15) tônica 14

eu- TEM-ho - sau-DA-de - deum - PO-vo (8) - tônica 7
gue- RREI-ro e - tra-ba-lha-DO (7)

Nessa construção temos rimas agudas em sequência nos três primeiros versos os dois últimos possuem na sequência de rimas grave e aguda que dão a métrica a partir da pronuncia/toada no canto do Mestre. A música é formada de uma única estrofe composta por cinco versos. A partir da análise lexical podemos notar podemos notar o nível coloquial na construção do texto. Percebe-se também a repetição do primeiro verso na construção da rima e sentido que enfatizam o local onde o negro era torturado na fazenda.

Partindo dessa interpretação, podemos afirmar que há várias marcas de preservação da memória do povo negro com intenção de educar através de fatos reais contidos na história por meio da oralidade, como mostra Lillian Pacheco (2007. 5 p):

Semeiam o poder da oralidade: a palavra, a escuta, os princípios do diálogo, a vivência, os mitos, os arquétipos, os símbolos, os rituais, as histórias de vida, as expressões artísticas e artesanais, os saberes de um povo e de seus mestres, que formam o eixo para leitura do mundo, a participação na construção do social e o fortalecimento de sua identidade.

Nesse sentido, os Mestres do Coco de Senzala, aqui posto o Mestre Zé Negão, através dos seus relatos e sua memória nos ajudam a perceber como cada experiência é única e ao mesmo tempo coletiva. Permitindo ao outro conhecer os aspectos históricos e sociais através das práticas orais.

Conclusão

Percebemos o Coco de Senzala, nas letras das músicas do Mestre Zé Negão, como uma ferramenta de recuperação e difusão dos saberes e práticas culturais para a afirmação da identidade negra em seus brincantes. As trocas de experiências resinificam aqueles que, por diversos motivos do nosso sistema sociocultural eurocêntrico, tiveram seus valores construídos a partir do que lhes mostraram como “certo”. As letras apresentam a possibilidade do contato com outra narrativa que

valoriza sua etnia e põe o negro no centro do seu processo histórico, ampliando a memória coletiva dos indivíduos envolvidos.

Essa resistência cultural dar-se em uma convergência forçada entre diferentes grupos escravizados vindos da África e que, a partir da oralidade, conseguiram que seus descendentes no Brasil construíssem, difundissem e resinificassem uma cultura carregada de simbologia da história dos seus ancestrais que não foi contada pelos livros. Considerar a tradição oral como criação de linguagem e conhecimento é dar voz as tradições populares.

Essa investigação pretendeu apresentar as maneiras pelas quais o Coco de Senzala, nas letras de música do Mestre Zé Negão, consegue afirmar uma identidade afro-brasileira através da oralidade na transmissão dos saberes. Reconhecemos aqui também que é preciso aprofundar mais no campo da oralidade e na sua grande importância na formação da identidade nos sujeitos que dela fizeram e fazem uso. É preciso encarar a jornada do conhecimento como processo infindo e dando mais visibilidade e valor as formas de aprendizagem das culturas populares que por anos foram mantidas distantes dos ambientes formais de educação.

Referências

A BIB, Pedro Rodolpho Jungeres. **Capoeira Angola: cultura popular e os saberes do jogo na roda**. Campinas, SP. ÚNICA MP: CMU, Salvador: EDUFBA, 2005.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Fragments do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre a cultura no Brasil**, 2007.

ALMEIDA, Magdalena. **Samba de Coco é Brincadeira e Arte**. Acervo, Rio de Janeiro. V.22, n° 2, p. 165-180, jul/dez, 2009.

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore Nacional: Dança, recreação e música**. São Paulo: Melhoramentos, volume II, 2ª edição, 1967.

AYALA, Maria Ignez e AYALA, Marcos (Orgs.). **Cocos: alegria e devoção**. Natal: Editora UFRN, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (trad. Paulo Bezerra). São Paulo. Martins Fontes. 2003

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2005.

CUNHA, Celso. **A política do idioma**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.

FRADE, Cásia. **Folclore**. São Paulo: Global. 1997.

Lígia Tavares Artigo disponível em:
<http://ligiatavares.com/gerencial/uploads/arquivos/0cfaa16749b0792e6ad80d13a15dd391.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

LAGO, Isabella Viggiano. **Cultura popular em sala de aula - o estudo gênero coco**. Monografia (Licenciatura em Música) Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2011

PACHECO, Lilian. Pedagogia GRIÔ. **A Reinvenção da Roda da Vida: Sistematização de vivências, invenções e pesquisas**. Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. Lençóis, Bahia: Ed. Ministério da Cultura – Programa Cultura Viva, 2007.

Organização não governamental que une a tradição oral, a memória viva dos detentores de cultura (mestres e griôs) e uma ruptura com os parâmetros educacionais formais através de uma pedagogia própria, a Pedagogia Griô. Disponível em: <http://www.acaogrio.org.br/>. Acesso em: 19 set. 2015.

TYLOR, E. **Primitive Culture**. Londres, John Mursay & Co.1958.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral. Tradução de Jerusa Pires. Ferreira, Maria Lucia Pochat e Maria Ines de Almeida.** São Paulo: Hucitec, 1997

Repensar os movimentos e mover os pensamentos.⁵³

Raíssa Fonseca⁵⁴

Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram.
(TAVARES, 2005)

“[...] Ao dançar, ou seja, no momento em que se encorpora no mundo das ações humanas, teoriza inevitavelmente nesse ato a seu contextosocial.”
(Lepeceki, 2012)

Resumo: O objetivo desde ensaio é refletir acerca da negação da dança como conhecimento pela ciência moderna e a partir do pensamento de Boaventura, com sua proposta da sociologia das ausências e das emergências e ecologia dos saberes, refletir como a dança tem produzido conhecimento ao longo do tempo, servindo como categoria de análise social. Assim, pensando a partir do Maracatu de Baque Solto, a relação de hierarquia de saberes que existem no próprio universo da dança, questionar como as danças populares foram renegadas dentro de uma monocultura do saber e provocando a possibilidade de através dela repensar saberes, tempos e pluralidades.

⁵³ Ensaio apresentado como trabalho de conclusão da disciplina de Tópicos especiais: Epistemologias do Sul.

⁵⁴ Aluna do curso de Ciências Sociais da UFPE e dançarina.

Introdução

Considera a primeira forma de comunicação do ser humano a dança, tem permeado toda a história da humanidade. O objetivo desde ensaio é refletir acerca da negação da dança como conhecimento pela ciência moderna e a partir do pensamento de Boaventura, com sua proposta da sociologia das ausências e das emergências e ecologia dos saberes, refletir como a dança tem produzido conhecimento ao longo do tempo, servindo como categoria de análise social.

O corpo sendo “ele o vinculador do homem a todas energias visíveis e invisíveis que percorrem o mundo” (Le Breton, 2011, p.50) é matéria essencial para a dança, com a modernidade, o corpo, e consequentemente a dança sendo o corpo em movimento, foi relegado cada vez mais como possibilidade de produzir conhecimento. A busca por uma ciência objetiva, neutra, positivista e, por tanto, que separa fato e valor provoca uma dicotomia no conhecimento hierarquizando saberes, experiências e temporalidades. A ciência moderna tornou-se superior em relação a outros saberes, como a dança e na própria dança, o balé tornou-se superior em relação a outras danças como as danças tradicionais e de diáspora africana.

Dessa forma, proponho refletir acerca da hierarquização dentro do universo da dança e acerca de corpos e danças colonizadas, a partir das danças tradicionais e da dança afro no Brasil. Assim, pensar como essas danças locais, sujeitadas a inferioridade em

relação ao balé global, nos revelam acerca da realidade, produzindo e refletindo experiências.

Partindo da ideia de que não existe uma dança no mundo, sendo ela própria vítima da razão indolente, proponho pensar a cerca de hierarquias dentro das danças, com a hegemonia da técnica do balé no mundo em detrimento das danças tradicionais e as danças Afro-brasileiras. Podemos caracterizar dança como corpos em movimentos, porém as comunidades e grupos humanos inventaram suas danças de maneiras diferentes no mundo e ao longo do tempo. E por isso, a dança, assim como o mundo, representa totalidades inesgotáveis, como expõe Boaventura (2002) sobre o pensamento de Bloch em seu texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. Dessa forma, na dança e no mundo “cabem (...) muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades” (Santos, 2002, p261). Não pretendo, por tanto, esvair a experiência do balé no mundo, mas antes buscar substituir a hegemonia de uma monocultura do saber que durante muito tempo na história esteve representada pela técnica do balé na dança, por uma ecologia dos saberes (Santos, 2002), onde múltiplos saberes possam coexistir, reconhecendo diferenças e aproveitando as experiências de cada saber.

A discussão sobre este tema tem se consolidado a partir de uma reflexão de teóricos/as e dançarinas/os, relacionando áreas como antropologia e filosofia, no Brasil a expansão de graduações e pós-graduações nos últimos anos tem contribuído para com este fato. Para a

solidificação da área como conhecimento, principalmente científico e não apenas como entretenimento, é preciso reflexões críticas para “a emergência de perspectivas e modelos plurais que incitam a discussão de epistemologias para delinear e compreender as diversidades dos modo de pensar (Voss, 2011, p 95). Nesse sentido, a antropologia da dança e as teorias pós-coloniais apresentam um caminho pertinente para tal reflexão sobre conhecimento, poder, corpos e danças.

Alargar o presente e contrair o futuro: Contribuições da dança a experiência social.

Boaventura de Sousa Santos(2002) propõe pensar que as experiências no mundo vão além da tradição da ciência e filosofia ocidental, criticando o modelo de racionalidade, que ele chama de razão indolente, tornando a ciência moderna superior a outros saberes. A crítica a esse tipo de razão busca torna esses outros saberes invisibilizados e ausentes em saberes presentes e possíveis. A dança assim como outras formas de conhecimento foram relegados no processo de hierarquização dos saberes, porém os estudos da dança “tem desenvolvido contribuições significativas a nossos entendimentos da cultura, do movimento e o corpo; a expressão e a construção de identidades; as políticas da cultura; [...] a estética e as práticas rituais (Reed, 2012, p76, tradução livre) e por isso, devemos torna-la possíveis e presente como saber. Dessa forma, através dos estudos sobre e acerca da dança podemos pensar a produção de um conhecimento pautado na razão cosmopolita sendo um novo modelo para pensar que

através dela possa se propor novas formas de pensar e de conceber sentidos (Boaventura,2002), onde se busque a pluralidade de saberes.

Durante muito tempo o pensamento hegemônico era que a dança se pensava somente como organização de passos e ritmos no tempo-espço do palco (Lepecki, 2003o e p.5), segundo Lepecki (2003) a dança possui uma pesada herança histórico-institucional:

“Herança esta originada na tradição europeia, onde a dança teatral surgiu como disciplina baseada em inquestionáveis premissas pedagógicas, éticas e estéticas; todas formas coniventes com a noção de poder absoluto” (Lepecki, 2003, pg)

Essa estrutura aparecia pela presença do coreógrafo como único criador, da reprodução das estruturas e passos sem uma reflexão no fazer, na supremacia do palco italiano em relação a outros espaços de dança, de um modelo de corpo único, “do corpo anorético, do corpo-imagem ou corpo-robô, sem vísceras nem desejo, sem excesso nem sobras” (Lepecki,ano, pag).A maneira de pensar a dança dessa forma apresenta-se como a construção do pensamento ocidental no mundo que transforma a ciência e a alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética (Santos, 2002). Foi a partir dos anos 60 que esse tipo de dança do palco começou a ser problematizado de forma mais ampla, com a efervescência dos movimentos de vanguarda no mundo, era preciso, por tanto, “desliga a dança do seu auto isolamento disciplinante e reconectá-la com o

mundo social e com novas ideias de corpo e mobilidade” (Lepecki, 2003, pg).

A dança é o pensamento implementado no corpo ou o pensamento do corpo (Domenici apud Katz, 2004), muitos artistas nos últimos tempos tem procurado romper com a neutralidade imposta ao corpo e buscam reinventar a dança como uma poderosa máquina de produção de ações de resistência e deflagrar novos mapeamentos do corpo como ser social (Lepecki, 2012). Através da dança podemos articular valores, perspectivas, porém, deve sempre ser analisada em seu contexto e por tal motivo aproxima-se bastante da antropologia, podemos perceber tal proximidade na própria discussão sobre natureza e cultura:

“A dança é tão antiga como a própria humanidade, está nos ritos, nas práticas de sociabilidade, nos costume de um povo, nas religiosidades e nas artes. Está num lugar, onde a simultaneidade de natureza e cultura no homem acontece, isto é, onde o corpo, indisciplinar por natureza, adquire uma condição simbólica, encontra a cultura, que a tudo quer reger, disciplinar.” (Voss, 2011, p.93)

A dança por ser antiga no mundo, por tanto, pode nos revelar conhecimentos que a tempos temos desconsiderados como válidos e possíveis.

O outro lado da linha

A divisão da história da dança ocidental segue um caminho do progresso, pautada como uma monocultura do tempo linear, ou seja, “a ideia de que a história tem

sentido e direção únicos e conhecidos” (Santos, 2002 p.11), escondendo assim, as assimetrias dos tempos históricos. Partindo dessa ideia se estabeleceu dois pontos na escala, das danças primitivas a dança contemporânea.

As danças primitivas, que aqui chamarei de danças tradicionais⁵⁵ ou populares, pois o termo primitivo revela o caráter evolucionista da história e da ciência moderna, que coloca numa escala de superioridade o moderno em detrimento do primitivo. Dessa forma, por acreditar na possibilidade de uma ecologia de temporalidades (Santos,2002), ou seja, a coexistência de vários tempos no tempo presente é que as danças populares podem fornecer um alargamento do presente com suas diversas experiência, como de um poder contra hegemônico na noção de corpo único e afastado do contexto social e político.

Apesar da história da dança referenciar que foi apenas anos 60 que houve essa ruptura epistemológica na dança “global”, a meu ver as danças populares já apresentavam esse caráter contra hegemônico na história. Essa linearidade de tempo e hegemonia das danças de palco em relação às danças populares evidencia o ponto de vista da cultura elitizada, “a dança popular na maioria das vezes é vista como mero entretenimento, atividade de amadores, podendo envolver profissionais a organiza-

⁵⁵ Apesar desse termo também apresentar limitações pela concepção de tradicional que nos temos, aquilo que não muda, entendo as danças tradicionais as transmitidas pela tradição oral. Uso danças populares como sinônimo.

las, mas de qualquer forma exterior á arte” (Monteiro, 2011, p.13).

Boaventura de Sousa Santos em seu texto “Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (2007), aponta que o pensamento moderno é abissal, pois separa produz e radicaliza distinções (Santos, 2007) entre os saberes. A ciência moderna possuiria o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (Santos, 2007) e como alternativa desse conhecimento estaria a filosofia e a teologia, todos de um mesmo lado da linha. Porém, para Boaventura existem saberes que estaria no lado invisível desse abismo:

“Do outro da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magias, idolatrias, entendimentos intuitivos ou subjacentes, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquietação científica” (Santos, 2007, p.5).

Essa separação acontece duplamente com as danças populares, primeiro a dança não obedece aos critérios científicos de verdade, segundo, só “a dança de palco, herdeira das conspecções românticos (logo pertencente ao conhecimento alternativo da filosofia e da estética) afirma-se numa instância cultural autônoma que pressupõe, na composição de espetáculos, o lugar da autoria, da inovação e da originalidade” (Monteiro, 2007, p.13). Sobrando para as danças populares o exotismo a ser salva pela alta cultura, ou seja, pronta para ser colonizada. Sobre o discurso de uma identidade brasileira, foram criados e explorada a ideia de uma

dança autenticamente brasileira, “um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade [...] do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva” (Bhabha, 2010,p. 105)

Dessa forma, fica claro que o projeto da colonização pretendeu homogeneizar o mundo, apagando as diferenças culturais, promovendo um “epistemicídio, ou seja, a superação dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienante” (Katz apud Santos 2008, p.98)

Na trincheira da dança: Maracatu de Baque Solto e suas danças.

Nesta secção proponho refletir como uma dança tradicional, nesse caso o maracatu de baque solto, pode nos revelar sobre realidades e como os brincantes possuem saberes tantas vezes renegados como vimos até o momento. Com guerreiros, os caboclos de lança, dispostos em cordões para proteger o miolo, indo pra guerra dispostos e armados com suas guiadas e surrões, mas contra quem é essa guerra? Não se sabe. Assim, é a dança do maracatu de baque solto forte, vigorosa e ágil com disposições coreográficas de um batalhão de guerra. Uma guerra contra a forma que se vive ou contra alguém ou algo não se pode ver?

A brincadeira⁵⁶ do maracatu de baque solto acontece tradicionalmente da Zona da Mata Norte de Pernambuco e na Região Metropolitana do Recife, pertencente ao período de carnaval, sendo no pré-carnaval que acontecem as sambadas festas onde há um maior improviso e criação na dança e na poesia. A região em que a brincadeira está inserida dialoga com a maneira de fazer e pensar ela própria. A maioria dos brincadores são cortadores de cana, antes dos engenhos hoje das usinas, sendo composta em sua maioria por homens⁵⁷.

Composto por diversos elementos (música, dança, poesia, bordado, etc.), possui diversas figuras ⁵⁸ sendo eles: o Mateus, a Burra e a Catirina (chamadas pelos brincadores de *figuras meladas*) e o caçador na frente, também chamadas de *figuras de frente* e sendo responsáveis para abrir caminho para o maracatu. Em seguida vem os caboclos de lança, com o Mestre caboclo, no meio, que comanda os dois cordões de caboclos em paralelo. Sua formação coreográfica sugere um grupo em guerra que necessita se proteger, os cordões de caboclos - também são chamados de trincheira, termo próprio de guerra -, assim, segundo Chaves “na manobra, os *caboclos de lança* formam dois cordões, também chamados de *trincheiras*, que envolvem o miolo, formado pela bandeira, a dama da boneca, a corte (rei, rainha, guarda-

⁵⁶ Chamada assim por seus próprios brincadores, a manifestação do maracatu é levada muito a sério pelos que fazem. Além disso, muitos de seus termos e disposições coreográficas sugerem a guerra como mote.

⁵⁷ Apesar o número de mulheres vem aumentando cada vez mais, já existindo atualmente um maracatu composto apenas de mulheres na cidade de Nazaré da Mata.

⁵⁸ O que se refere a personagens no teatro tradicional.

chuvas), o *arreamar*, as baianas, o terno” (Chaves, p.25, 2008)

Assim, é a dança do maracatu de baque solto pode ser caracterizada por sua vigorosidade, agilidade e liberdade, essa liberdade pode ser melhor observada nas sambadas, que são os ensaios que acontecem no período antes do carnaval. Existe uma imbricada relação entre a dança e a música, onde os ritmos do terno (geralmente são três músicos que tocam: o gongué, a onça e ganza) e dos instrumentos de sopro conduzem a dança, juntamente com o apito do mestre.

O estado corporal na dança do maracatu está muito ligado a ativação do centro de gravidade (onde está situada nossa força de impulso nas imediações da altura do umbigo, o centro de gravidade nós permite equilíbrio entre outros princípios corporais) e com isso uma forte ligação com a terra permitindo abaixar e levantar rapidamente, ligação está que é estabelecida para além da brincadeira como, por exemplo, no trabalhos desses folgões que geralmente são cortadores de cana. O vigor da brincadeira e a construção e memória corporal dessas pessoas podem ser associado a sua atividade cotidiana, o trabalho no roçado e corte da cana, assim como outras atividades descolvidas pelas mulheres que exige e constroem seus corpos. O corpo, como um local constituído de memórias e sabedorias, se relaciona com os movimentos extra cotidianos e da brincadeira, muitos desses movimentos podem ser observados tanto no dia-a-dia (como com corte da cana que exige muito força e ativação do centro de gravidade) e na dança do maracatu (as atividades do cotidiano permitem muitas vezes o

folgazão ter um vigor físico e aguentar a maracatu durante todo o carnaval). Essa intensa relação de uma anatomia simbólica entre trabalho e dança nos possibilita como esse corpo experiência e se constrói, tão diferente do corpo clássico do balé, e por muito é renegado por ser um “corpo grotesco” (Bakhtin, 1993), em permanente construção, caracterizado pelo seu “rebaixamento, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua insuslúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (Bakhtin, 1993 p.17). Com os joelhos semi-flexionados, sacro conectado ao chão, tronco inclinado para frente, olhar e ouvidos atentos, a dança do maracatu de baque solto se constrói pela memória corporal vivenciada dentro e fora da brincadeira.

A dança dos caboclos de lança se concentra na parte inferior do corpo, nas pernas e no quadril, com passos de cruzamento de perna e quedas que são feitas ao término de uma toada sob o comando do apito do mestre. O peso do surrão e da roupa usada durante o carnaval impede movimentos de grandes dimensões. Durante as apresentações é utilizada a guiada (lança), com ela faz-se um movimento de giros, apontando para cima e para baixo e jogando para cima. Um caboclo de lança é considerado um bom caboclo se souber usar a sua guiada sem machucar ninguém enquanto dança. Nas costas do caboclo há o surrão, armação com 4 a 5 chocalhos de ferro que, para obter o som, é preciso uma movimentação específica com o tronco inclinado, movimenta-se pés e lombar para mover os chocalhos e produzir o som.

Após a loa cantada o mestre apita e levanta sua bengala dando o sinal para os caboclos dançarem e realizarem a manobra. No cordão dos caboclos, a dança é feita com pequenos movimentos de cruzamento de perna de um lado e para o outro. Quando o apito do mestre recomeça é o sinal de parada da dança que é finalizada com que eles chamam de “*discaída*”, uma movimentação dentro do ritmo que leva a uma queda (cada caboclo cria a sua caída sendo reconhecido por sua qualidade de movimento, na *discaída*), o tempo em que o mestre permanece recitando a loa os caboclos permanecem na posição da queda, parados, quando o apito tocar novamente é o momento de se levantar e seguir a manobra.

Já a dança dos arriamar acontece com cruzamentos das pernas, também usadas em outra manifestação artística da cultura popular - o caboclinho -, além da execução de muitos giros e passos baixos e pequenos, como se “*arriasse*”, eliminasse o mal através de suas danças e passos. Esse personagem leva também uma machadinha que agrega a sua movimentação. O arriamar é uma figura que está ligada as entidades indígenas, protegendo a brincadeira, assim, em alguns momentos de suas danças parece está incorporado ou *atuado* (expressão usada por eles para falar que alguém está incorporado). Ele também é responsável por puxar o cordão das baianas seguindo a evolução (movimentação) do grupo. Sendo os caboclos de lança os guerreiros do carne, os arriamar são os guerreiros espirituais, são eles responsáveis por proteger o maracatu de energias ruins para o grupo.

A dança das baianas pode ser relacionada àquela das mulheres nos terreiros de candomblé, “porque aquelas baianas que sabem brincar dançam mesmo como as baianas dos Xangôs, é quase a dança do Xangô. Principalmente o traje, os vestidos, que é traje de xangô. É a mesma coisa. Você num brincou de baiana? Você já brincou de Xangô, você é xangozeira.” (Chaves, 2008 p.89). Apesar de ser uma brincadeira de carnaval o maracatu possui forte relação com as religiões motriz africana e indígenas, desde alguns personagens aos procedimentos espirituais que muitos maracatu fazem para se protegerem. Havendo uma divisão entre baianas das flores e baianas das frutas que seriam os elementos de oferenda para as entidades. Sua movimentação é mais sutil e segue o ritmo do toque com uma dança situada em seu próprio eixo, seu vestido é um elemento que agrega sua dança, pois é necessário mexer/balançar o vestido. Antigamente todo maracatu era composto por homens, inclusive a ala das baianas, atualmente as mulheres fazem as baianas.

A dama de passo, que carrega a calunga, gira a boneca e segue o ritmo ditado pelo terno, mostrando a boneca que segundo eles detém o segredo do maracatu. Já Mateus, Burra e Catirina fazem movimentações mais simples, livres, que servem de suporte para a encenação, de forma bastante cômica, seguindo o ritmo da música. No maracatu atualmente há também as índias que executam passos muito similares aos que constituem a dança do caboclinho, sendo este também uma dança de guerra possuindo muitos passos cruzados e agachamentos.

O mestre caboclo tem grande importância na dança, pois ele guia todo o deslocamento do maracatu indicando com movimentos da guiada o caminho que cada cordão deve seguir. Em cada cordão a um caboclo que são os puxadores dos cordões, os chamados *boca de trincheira* que ficam a frente dos cordões e seriam os mais preparados para enfrentar a guerra. Há o segundo mestre caboclo que comanda o miolo do maracatu, miolo composto por baianas, arreiamres e índios. Logo em seguida vêm o estandarte com a corte - rei, rainha, vassalo, carbureto (lâmpioes), palio (guarda-sol) e a dama de passo segurando a boneca calunga. Segue-se com o miolo com os arreamar puxando o cordão das baianas. Após as baianas vem o terno, músicos e o mestre e por fim alguns caboclos para proteger o final do maracatu. Como um grupo de guerra cada soldado, nesse caso figura do maracatu, tem sua função sendo os caboclos de lança responsáveis pela proteção física com a movimentação de sua guiada para todos os lados compondo sua dança, os arreamar estaria ligado a dimensão espiritual com uma relação com os caboclos da jurema com uma dança com passos baixos como se “arriasse o mau”.

A relação dança/ música no maracatu apresenta-se com forte ligação. Os movimentos de manobra e evolução são regidos pelo apito do mestre que comanda a hora de iniciar e parar a dança. Depois de recitar a loa o mestre apita indicando para que o terno comece a tocar e assim os brincadores dançam. Além, disso os passos do maracatu são executados de acordo com o ritmo da

música que estimula energeticamente os dançarinos a se movimentar através da música forte, rápida e vigorosa.

Nos ensaios acontece o que eles chamam de “bater pau” que é uma brincadeira entre eles e também um momento de aprendizagem de manobrar a guiada. Eles ficam dispostos em duplas ou círculos, se movimentando pra frente e pra trás como se fosse uma luta, com muitos elementos da capoeira podendo ou não está com os porretes na mão.

A dança dos caboclos possui maior deslocamento no terreiro, composta por dois cordões de brincantes (a trincheira) faz um movimento coreográfico, regido pelo mestre caboclo. Essa movimentação dos cordões é chamada de manobra⁵⁹. As manobras acontecem tanto nas sambadas quanto nas apresentações de carnaval, como pode ser percebido na descrição de Chaves (2008):

“A *manobra* é um movimento do Maracatu que envolve todos os seus participantes e que é invariavelmente realizado, tanto na sambada, quanto na *evolução*, ou apresentação do Maracatu nos palcos carnavalescos e na passarela. As duas manobras, realizadas no início e no final da noite de sambada, ‘abrem’ e ‘fecham’ o samba. Nos três dias de carnaval (...) as manobras são parte dos rituais de chegada e entrega que marcam o ciclo: o início e o fim do carnaval” (Chaves, 2008 p.24).

⁵⁹ São os desenhos coreográficos e as mudanças de direção desenvolvidas pelo grupo inteiram.

Essa movimentação pode ser associada à uma movimentação de guerra, fingindo ir para um lado e indo para outro.

Vários tipos de manobras podem ser realizadas. Uma delas é a manobra solta: *“vai os caboclos sozinho e o miolo fica parado, ai quando ele vai e volta ai pega o miolo pra passear”*⁶⁰ (Edmilson, do Maracatu Águia de Ouro, em entrevista 16/11/ 2012). Ou seja, os cordões de caboclos que protegem o miolo do maracatu seguem fazendo uma volta, por dentro ou por fora, quando os caboclos chegam no lugar de origem o miolo do maracatu anda para fazer novas manobras mais a frente. Assim, a manobra acontece de forma ágil: o Maracatu move-se rapidamente em diferentes sentidos, finge que vai para um lado e sai para outro. Os movimentos da manobra são como uma “estratégia de guerra que faz que vai para um lado e vai pro outro,” de acordo com Biu Alexandre.

Sobre a maneira de movimentação dos cordões do maracatu, segundo os brincantes, existem formas diferentes de fazer a primeira explica S. Fernando do Cambinda Dourada de Camaragibe:

“os maracatus de Recife cortam por fora [um cordão vai para uma para e o outro para o outro lado] pra deixar o miolo livre e a maioria dos maracatus do interior cortam por dentro ai aqui ta o mestre caboclo e um fileira vem

⁶⁰ Todas as falas dos mestres citadas aqui foram concedidas em entrevistas a autora durante o processo da pesquisa do Inventário Maracatu de Baque Solto.

pra cá e o outra pra lá ai fica esse demora todinha (cruzam os dois cordões). Cortando por dentro que os caboclo tem que passar tudinho ai demora muito atrapalha muito o maracatu, mas os maracatus do interior faz tudinho isso (...) o maracatu fica cruzando todinho, enquanto o ultimo caboclo não passa o maracatu não pode andar. Ai o mestre apita ai eles caem tudinho só fica em pé o banderista, até as baianas também caem, o rei e a rainha ficam em pé e o mestre que canta. Ai quando ele termina a marcha, o samba ele apita e segue.”(Fernando, Cambinda Dourada de Camaragibe, em 10/10/2012).

Também foi relatado em entrevista a possibilidades de outras manobras podendo ser criadas pelos mestres caboclos de cada maracatu. Dessa forma, fica claro que muitas técnicas de movimentação, mostrando a complexidade de suas danças e ao mesmo tempo a possibilidade de criação e caracterizando o estilo daquele brincador. Segundo Kaeppler (2013) estilo é “[...] a estrutura- das qualidades sutis de energia aos usos das partes do corpo-, reconhecidos pelas pessoas de uma determinada tradição de dança” (Kaeppler, 2013 p.94), ou seja, torna possíveis identificar padrões de repetição e comparar a partir de diferentes grupos, idade ou gênero.

A evolução acontece quando todo o maracatu se desloca no terreiro, seja realizando uma manobra ou apenas dançando. O termo *evoluções* está ligado ao concurso que acontece em Recife durante o Carnaval onde os maracatus tem certo espaço para apresentar-se, ao longo desse espaço o maracatu faz suas evoluções, ou

seja, se deslocar ao longo desse espaço num determinado tempo. Dessa forma, essa evolução pode ser feita com a realização das manobras que levam o maracatu para frente (se a apresentação acontecer em outro espaço a manobra pode ser realizada para qualquer outro lado) ou se deslocar apenas dançando com passos da brincadeira. Muitas vezes no caso da manobra solta, apenas quem se movimenta são os caboclos de lança, quando é finalizada a manobra, todo o maracatu segue fazendo a evolução (dançando e se deslocando pelo espaço).

É no chamado ritual de chegada, que acontece no primeiro dia de carnaval, antes dos maracatus saírem para as cidades com fins de apresentação, é o momento em que os caboclos e os arreiamar podem mostrar sua desenvoltura na dança, um momento de apresentação e exposição da dança de cada brincador. De um lado o mestre caboclo que fica recebendo os caboclos de lança, do outro, os caboclos que fazem sua chegada. Neste momento a expressão de bravura constitui também a sua desenvoltura, porém, podem acontecer brigar, pois um caboclo pode desafiar outro caboclo apontando a guiada ou fazendo expressões com o rosto. Quando o caboclo é recebido pelo mestre caboclo o mestre faz um verso para sua chegada. Segundo Chaves (2008):

“É na chegada que ele faz a chegada de barraca, que todo mundo quer ver se tá bonito, se tá bom. Na chegada, o arreiamar as vezes faz coisas que ele faz ali, mas não faz brincando. Às vezes cai desmantelado, às vezes brinca mais do que quando tá no brinquedo. E ali, a gente se esforça muito mais do que no brinquedo, porque ali, ele

tá se ajeitando pra chegar, é onde tá fazendo o que ele quer fazer, mostrando a posição dele. Ele é responsável por tudo ali, para mostrá que tá errado” (Biu Alexandre em depoimento a Suiá Chaves, 2008 p.54).

Esse ritual também é feito para proteger o maracatu. Segundo Biu velho, a chegada de cada caboclo acontece “*na base de uns dez minutos ,mas depende*” (Biu velho, Maracatu Cambindinha de Araçoiaba). Quando o caboclo chega vai compondo a formação da trincheira do maracatu, localizando-se nos cordões que protege o miolo.

Apesar da tentativa de descrever a dança do maracatu ela apresenta uma característica de liberdade de criação de acordo com o ritmo e também de elementos próprios da maneira de dançar de cada folgazão, o que a pesquisadora Maria Acselrad chamou de “*pantinho*” ou “*pantim*”, categoria nativa que procura dar conta da expressividade ou estilo pessoal que qualifica e individualiza o samba de cada brincador, e que pode ser relacionado ao conceito de *qualidade de movimento*, elaborado por Rudolf von Laban”(Acselrad, 2002:107) sendo assim, “o *pantinho* é o que diferencia e qualifica o samba de cada brincador”(Acselrad, 2002:109). Os passos no maracatu não possuem nomes, são assim, apenas dançados pelos folgazões que se entende através de suas movimentações.

Conclusão

A descrição da dança do maracatu nos revela uma enorme gama de conhecimento, técnicas e saberes que

são construídos ao longo do tempo por esses/as dançarinos/as. A supremacia de técnicas e estéticas ocidentais mostra o “caráter etnocêntrico e evolucionista social do discurso de estudiosos da dança”(Acselrad et al, 2013 p.3) e de outras áreas de produção de conhecimento. Refletir sobre a capacidade da dança produzir conhecimento, é trazer a possibilidade de expandir o que entendemos por conhecimentos, e valorizar os saberes que tem sido produzido e negados por não se enquadrarem no rol do “conhecimento verdadeiro” estipulado pela ciência moderna. Por outro lado, pensar sobre as danças tradicionais parece ainda mais urgente, pois por serem desvalorizadas na história e estudo da dança, deixamos de nos debruçar sobre o bruto processo de colonialidade que essas danças passaram e passam, sendo preciso estudar essas danças “enquanto conhecimento técnico, estético e poético singulares que englobam formas de transmissão e metodologias particulares” (Acselrad et al, 2013 p. 4). Por tanto, é preciso “repensar os movimentos e mover os pensamentos”(Citro, 2012, p.63), considerando assim, pensar o como e porque nos movemos, observando o quando nos revela sobre conhecimentos e possibilidades de emancipação através da ação, do movemos.

É preciso, por tanto, refletir sobre o conceito de tradição que é usado de maneira equivocada para falar das danças populares. Se essas danças existem e resistem ao longo do tempo é justamente por um “fenômeno movente que se transforma constantemente, a partir dos desejos e interesses daqueles que a colocam em prática” (Acselrad et al apus Vianna, 2013, p.7). Dessa forma, é na

ideia de dilatação do presente (Boaventura, 2002) que precisamos buscar o que as danças populares tem nos oferecido de saberes, técnicas, metodologias e estéticas.

Referências

ACSELRAD, Maria. Viva pareia! A arte da brincadeira ou a beleza da safadeza- uma abordagem antropológica da estética do cavalo marinho. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2002. Dissertação de mestrado.

BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na idade média e no renascimento: O contexto de François Rabelais. 2ª edição. São Paulo-Brasília: Edunb, 1993.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

CHAVES, Suiá Omim Arruda C. Carnaval em Terras de caboclo: Uma etnografia sobre os maracatus de baque solto. Rio de Janeiro: UFRJ/ Museu nacional- PPGAS, 2008. Dissertação de mestrado

CITRO, Silvia. Cuando escribimos y bailamos-genealogias y propuestas teóricas- metodológico para uma antropologia de y desde las danzas. In: Citro, Silvia; Aschieri, Patricia. Cuerpos em movimientos-antropologia de y desde las danzas, Buenos Aires:Biblos,2012. P.17-64.

DOMENICI, Eloisa Leite. A experiência corpórea como fundamento da comunicação. São Paulo, 2004. Tese de Doutorado em Comunicação e semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LARANJEIRAS, Carolina; VICENTE, Valéria; ACSELRAD, Maria; CÉSAR, Telma. O lugar das danças populares e tradicionais na universidade: conceitos, práticas e perspectivas. Recife, ENGRUPE, 2013.

LE BRETON, David. Antropologia do corpo e a modernidade. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

LEPECKI, André. "Coreo-política e coreo-polícia". Ilha, v. 13. Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2012

_____. Corpo colonizado. Rio de Janeiro: Revista Gesto, nº 2, junho de 2003.

MEDEIROS, Roseana Borges. Maracatu rural : luta de classes ou espetáculo? (um estudo das expressões de resistência. Luta e passivização das classes subalternas). Recife: UFPE- PPGSS, 2003. Tese de Doutorado

MONTEIRO, Mariana Francisca Martins. Dança popular: espetáculo e devoção. São Paulo: Editora Terceiro nome, 2011.

Reed, Susan. La Política y la poética de la danza In: Cuerpos en movimiento: antropologia de y desde las danzas. Org: Silva Citro e Patricia Aschieri. Buenos Aires: Biblos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências

e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002: 237-280.

_____. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro de 2007:3-46.

VOSS, Rita Ribeiro. Graduação e Pós-graduação em Dança desafios pistemológicos e políticas de ação In GODOY, Kathya Maria Ayres (org); 1ª Ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2011. I Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança: Anais.

LAVARTE NELES!⁶¹

O estereótipo como estratégia discursiva

Priscila Beckman

Resumo: O telejornal investigativo de Cardinot ultrapassa o formato informativo que o reveste, na medida em que, a superexposição da criminalidade violenta e da insegurança social por meio da espetacularização da violência implica tanto na opacidade do próprio fenômeno social quanto na deflagração do estereótipo “*alma sebosa*” como construção moralista da alteridade marginal. O cerne da investigação se opera na aproximação entre o discurso colonial e o discurso da mídia hegemônica cuja congruência expõe um sistema dominante de classificação social, cultural e política. O percurso analítico também tem por objetivo questionar e tensionar o que subjaz do conflito semântico entre os códigos culturais hegemônicos e periféricos a partir da noção pertencimento e ressignificação do estereótipo.

Palavras-chave: Estereótipo, Criminalidade Violenta, Mídia, Telejornal Investigativo, Cardinot.

⁶¹ Artigo requisitado como critério avaliativo da disciplina eletiva Epistemologias do Sul: teorias pós-coloniais, ministrada por Caetano de Carli.

1. Inquietamento

Analisar criticamente os recursos midiáticos dos telejornais investigativos, cuja mais-valia é extorquida da criminalidade violenta, expõe a permanência de um padrão sensacionalista nos produtos de circulação dos meios de comunicação hegemônica; e não o seu abrandamento como propuseram Ramos e Paiva em *Mídia e violência – novas tendências na cobertura de criminalidade e segurança do Brasil* (2007). De fato os produtos midiáticos que possuem maior abrangência de circulação tenderam a assepsia da notícia, mesmo que, a exploração de outros elementos do acontecimento em busca ainda do impacto e da comoção através da repetitividade e intensidade seja um provável recurso (SILVERSTONE, 2002). No entanto, o sangue ainda está estampado nos jornais mais baratos, os crimes violentos ainda estão sendo chafurdados por “defensores” da ordem e da justiça ao vivo e a cores. Há, ainda, na violência um recurso mórbido e infinito para exploração da indústria midiática. A ascensão prodigiosa dos programas regionais de cunho policiaisco é uma evidência do quanto o terreno virtual é propício para escancarar um dos aspectos mais sintomáticos da fissura social do Brasil: a desigualdade estruturante.

Dentre os diversos programas investigativos que proliferaram os televisores no horário vespertino em Recife, Cardinot é o ícone do gênero e ostenta a liderança de Ibope com o seu programa. O que propicia esse crescimento vertiginoso? Qual é a relação com a figura de Cardinot? O que perpetua a violência como uma das

mercadorias midiática mais rentável? Todos esses questionamentos deflagram não só a urgência de um posicionamento crítico a respeito, bem como pressupõe um inquietamento tanto com a produção e a demanda da violência enquanto mercadoria, quanto com a relação de poder e o jogo simbólico que subjaz tanto da identificação quanto do pertencimento à marginalidade.

Para tal, a leitura do programa e da postura de Cardinot enquanto entiquetador social é o ponto de partida e será subsidiado pela noção de *fixidez* – na construção ideológica da alteridade, em Homi Bhabha. Deste modo, a aproximação do discurso midiático ao discurso colonial torna-se imprescindível e corrobora para uma análise comparada sobre como a refração colonial é perpetuada através da diferenciação social enquanto apropriação discursiva, imagética e estereotipada da alteridade marginal no programa em questão. Neste sentido, identificar que há uma narrativa hegemônica que decorre do discurso colonial e desagua no discurso midiático, cujo tronco comum é a hierarquização das práticas sociais, evidencia que a perspectiva multicultural oculta à perpetuação de uma ideologia cultural padronizada, dominante e excludente.

A diferença enquanto exclusão e marginalização do outro permite que a criminalidade violenta seja veiculvel através da espetacularização dos agentes transgressores, acarretando a opacidade da criminalidade como categoria inerente a vida urbana. Ao ser recondicionada em mercadoria midiática nos programas policiaiscos, a violência é despolitizada e despojada de conexões estruturais. O debate sobre o fenômeno, suas causas,

circunstâncias e efeitos é subtraído pela espetacularização do acontecimento em si. A notícia torna-se uma informação débil, descontínua e desapegada de função social propriamente dita, já que o discernimento sobre a criminalidade não se configura como proposta no telejornal investigativo de Cardinot. Logo, se a prioridade é a notícia, o relato busca a excepcionalidade do episódio, a vítima e/ou indício é evidência e o transgressor o protagonista da narrativa sensacionalista.

Perceber as estratégias discursivas que permitem a identificação e sugere a interatividade entre Cardinot – o apresentador, com seus telespectadores indicam conexões ocultas entre esse tipo de jornalismo com seu público alvo: a periferia. Entretanto, o percurso não tende à unilateralidade, ou, ao menos, se esforça para perceber a relação mútua dos agentes envolvidos, desde sua produção a seu consumo, buscando penetrar, especificamente, na interação entre os retratados e o retratador. O que está em questão é notar que mesmo em uma relação de poder assimétrica, o tensionamento da estrutura significativa possibilita o re-posicionamento subjetivo dos sujeitos marginalizados. Investigar a transmutação do estereótipo é a tentativa de perceber como os perpetradores da lei estabelecem e se condicionam a partir de uma rede alternativa de signos mesmo que reconfigurando-se a partir da negatividade da rotulagem marginal. Na arena televisionada, a disputa semântica entre o que é ser o *alma sebosa* e a resposta enquanto ser *vida loka* desnuda um jogo de poder – mesmo que assimétrico – com relação ao pertencimento e

ao posicionamento dentro do próprio estereótipo, insinuando que há uma relação tênue e conflituosa entre as diversas estratégias de vida e o que esta significa. A manipulação do estereótipo indica a recusa da passividade frente a um rótulo e reivindica a adjetivação individual dos valores desviantes.

Conferir aos meios de comunicação os ditames da socialização contemporânea é inferir algo além de suas características de informação e entretenimento. É reconhecer que, em sua onipresença, a mídia engloba tanto as dimensões políticas e econômicas quanto as culturais e sociais; logo, ao representar e simular a vida social, oferta, conseqüentemente, estratégias simbólicas para atuação no mundo. Neste sentido, a mídia é responsável pela produção e partilha de significados na medida em que conecta a sociedade ao exhibir o cotidiano nos mais diversos formatos. Porém, o que possibilita este intercâmbio de signos é uma estrutura significante já estabelecida, consensual. Ao se configurar enquanto espelho do real, a mídia participa ativamente da *textura geral da experiência*, visto que manuseia o senso-comum que nos circunda (SILVERSTONE, 2002). Dito de outro modo, a mídia capta, seleciona e enquadra realidades distintas sob o prisma da normatividade o que, por vezes, acarreta em um viés essencialista ou em cristalizações dos padrões sociais. É através da reificação do consensual e do normativo que a indústria midiática corrobora para manutenção e reprodução do senso-comum dominante.

2. Tronco comum

O escopo aqui é perceber que o trunfo do capitalismo fora o alastramento de sua logica mercantil para as mais variadas dimensões sociais. Logo, a sedimentação dos princípios que regem a sua doutrina está radicada na sua cristalização enquanto sistema de signos e valores. Neste sentido, o capitalismo opera o encurralamento das possibilidades. Torna-se o ditame da dinâmica social. Sua influência transborda do estruturante – economia e política, para consolidar-se enquanto *ethos*. As cercas da propriedade privada em conluio com o lucro ostensivo e o individualismo predatório trilham a mesma ferrovia da colonização. Todavia, é às margens dos trilhos progressistas que o seu programa desenvolvimentista é financiado. Se o progresso é uma carruagem que avança indefinidamente, a humanidade é sua tração animal. No capitalismo não há choque de modelos organizacionais, somente a ratificação do mesmo. A caricatura de seu monopólio é perpetrada nos meios de comunicação em massa. Ao romper com os alicerces da cultura tradicional pré-capitalista o progresso técnico não acarretou em um “caos cultural”; contrariamente, o efeito produzido pelas profundas transformações urbanas já continha a característica peculiar de aglutinação das massas, como salienta Adorno. Paralelamente, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa serviu para concatenar e difundir de forma sistemática os jargões progressistas e conclamar os desfrutes dos avanços. Consequentemente, a indústria cultural assume a função administrativa dos

bens simbólicos. Neste sentido, além de ratificar a sociedade vigente, também assume o seu *modus operandi*: domar os trabalhadores, porém, agora, na hora de seu lazer.

A indústria cultural antes de um canal de difusão de expressões culturais é um empreendimento, um investimento que é administrado por uma parcela dominante e privilegiada da sociedade, tanto para obtenção de lucro quanto para difundir os valores hegemônicos. O seu sistema é complexo, mas cada setor é coerente em si mesmo e propaga-se enquanto conjunto. Sua função é menos que o compartilhamento em si, do que a produção estética dos bens simbólicos. Para maximização de sua eficiência forja-se uma falsa identidade tanto do universal quanto do particular, reverberando o formato em detrimento do conteúdo. Este enquadramento das identidades em estilos corresponde diretamente ao progressivo escoamento do sentido das coisas e a reificação dos bens simbólicos. Neste contexto, o monopólio dos veículos de comunicação de massa não só reflete a lógica estrutural do capitalismo, como dissemina seus valores intrínsecos, se configurando, assim, como uma constante redundância do mesmo.

3. Congruência das narrativas

O desenvolvimento exponencial dos meios de comunicação conecta o globo de maneira cada vez mais abrangente. Na medida em que o avanço se alastra, os aparatos de comunicação estão ficando mais sofisticados e requisitados pelos indivíduos. Mesmo com o progresso comunicacional e as medidas de inclusão digital, a

televisão ainda é a mais recorrente fonte de informação e entretenimento. Deste ponto de vista, às emissoras de tevê cabe uma função pública, social e até mesmo pedagógica para com o seus telespectadores. Entretanto, no Brasil, empresas que monopolizam as concessões públicas de comunicação, em sua maioria, tendem a superficialidade, ao espetacular e ao sensacionalismo. Isto configura a urgência do debate enquanto inquietação sociológica para desconstrução analítica das formas de cristalização do poder através da crítica e do discernimento.

É necessário ressaltar que o fluxo de importação dos formatos midiáticos hegemônicos corrobora por si só para a perpetuação da banalidade e da rentabilidade, visto que o sucesso e o pico de audiência é o fator que de fato é levado em contato pelas grandes emissoras. Ao importar as diversas modalidades de programas, compra-se também uma série de elementos vinculados tanto a ideia de comunicação enquanto lucro como também um sistema de padronização social que influencia da estética a opinião pública, perpassando por todos os meandros de formação de identidade social. Neste sentido, a narrativa midiática hegemônica pressupõe uma lógica ocidental capitalista, global e padronizada na medida em que não abre mão dos recursos ideológicos dominantes que sustenta a sociedade consumista. Alguns apontamentos dos pensadores pós-colonialista auxiliam e dão margem ao reconhecimento e o dessecamento dos subterfúgios simbólicos da narrativa midiática hegemônica enquanto emanção do discurso colonial através do exercício de

aproximação que será empregado aqui para que possa transparecer as congruências. O mecanismo desta equiparação visa resgatar e justapor elementos específicos da literatura pós-colonial através de uma releitura sucinta que conduza ao diálogo de autores que contribuíram inquestionavelmente para o debate em questão.

Em o *Orientalismo*, Edward Said expande a noção de geografia espacial e política colocando-as em xeque ao inferir do projeto político de dominação do oriente pelo ocidente aspectos de caráter simbólico, cuja prática está associada à construção do outro através do signo do exótico. Ao sugerir que o oriente não se constitui apenas geograficamente, Said alerta que há uma rede alegórica que estabelece a diferença na excentricidade. Esta suposta invenção cultural permite o ocidente gerenciar os saberes e instituir sua dominação, visto que a razão ocidental coloca a si própria no topo da evolução humana, mesmo que está tenha sido feita sob sua encomenda e medida. Esta leitura é essencial para notar quais os fatores que propiciam o predomínio ideológico ocidental e, mais especificamente, como este se opera enquanto relação de poder assimétrica na globalização através do diálogo geográfico e político. Aqui, é interessante apreender que se o expansionismo se legitima com a construção imagética do outro como primitivo, a interação simbólica, política, cultural e social evidenciará que há uma diferença crucial entre o reconhecimento da diversidade e a catalogação da diferença enquanto alheia a realidade moderna, enquanto fora, enquanto o outro. Com um percurso

similar, mas por outro ângulo, Bhabha analisa o encontro colonial de etnias sob a luz da fronteira, buscando alternativas ao binarismo entre o eu e o outro. Examinar o encontro cultural possibilita compreender aspectos inerentes ao impacto da dominação e sua consolidação. Buscar entender a dominação colonial além das conquistas de terra à fogo e guerra, é intuir que há outros mecanismos que influenciam a dinâmica predatória. Deste modo, faz parte do esforço analítico pós-colonial entender o que está submerso à ocupação, fazer emergir o substrato ideológico que justifica a tomada de posse ocidental cujo princípio último está radicado à uma pretensa supremacia. Em última instância, o que analogamente sobressai de Bhabha e Said é o ímpeto de desvelar o que havia de intrínseco à própria lógica expansionista: a criação do outro. Este mecanismo, sinteticamente, é o que propicia a eficácia tanto do discurso colonial quanto do projeto político ocidental, respectivamente para cada um.

Já em uma perspectiva vertical, Spivak vasculha lacunas da própria produção intelectual, questionando o local de produção do conhecimento e problematiza o discurso ocidental do sujeito. Em *Pode o subalterno falar?* Spivak sintetiza reflexões que acredita terem sido negligenciadas pelos pensadores ocidentais. Assim, se utiliza de categorias analíticas como a divisão internacional do trabalho, representação e suas acepções, e interesse para questionar noções de poder, desejo e ideologia. Ao por em discussão pressupostos caros à produção intelectual, Spivak contorna o ocidente enquanto sujeito do conhecimento, sendo este um

sistema também excludente enquanto processo de subalternização. Pode o subalterno falar? não se reduz a incapacidade de fala do sujeito, mas indica a impossibilidade de compreensão de sua fala. Quem monopoliza a fala? Quem retém o conhecimento? O subalterno pode até gritar, mas o capitalismo é moco. Todos esses questionamentos exibem de forma concisa o amalgamado que perpetua não só um sistema ideológico ao qual estamos inseridos, como também indica a dificuldade de se desvencilhar do *modus operandi* existente. Neste viés, Boaventura, sinteticamente, aponta que a globalização é fruto do expansionismo impulsionado pelo capitalismo através do neoliberalismo e do colonialismo. O imperativo é perceber que há uma lógica que atravessa e conduz todo esse processo e está condensado no discurso hegemônico, cujo desdobramento institui a impossibilidade de alternativas. O triunfalismo do capitalismo é o discurso hegemônico que propaga a história como linear e evolutiva. Esta suposta inevitabilidade do progresso, peremptoriamente, reproduz a mesma escala evolutiva de outrora, que oculta tanto à depredação e o parasitismo imposto durante o colonialismo, como perpetua atualmente, através do neoliberalismo, o atraso irrecuperável dos países à margem do sistema econômico mundial.

Propositalmente, esta revisão analítica consiste em recortar de cada autor elementos que dialoguem entre si e corroborem com a hipótese sugerida. Se o pressuposto é o ponto de interseção entre o discurso colonial e o midiático, este pode ser vislumbrado no reconhecimento de um sistema hegemônico de apreensão da realidade. E

este se opera justamente com os mesmos mecanismos com o qual o colonialismo se propagou. Se gestão midiática da diferença é empregada no mesmo parâmetro colonial, enumerar ilustrativamente irá aclarar melhor como se dá esta administração. Recorrentemente, as culturas que fogem ao padrão civilizacional são revestidas por um aspecto místico, exótico. A cultura indígena é um bom exemplo. Explora-se seu capital turístico, vendendo a cultura como cristalização de um passado, enquanto os índios são paulatinamente enxotados de suas terras e empurrados para a dinâmica urbana. O mesmo ocorre com as manifestações de cultura popular, afro e afins. O multiculturalismo é rentável, mas apregoa-se na estética. Vende a forma e não o conteúdo. Assim ganha espaço na grande mídia. Essa apropriação e difusão das manifestações culturais obscurece a hierarquização entre as práticas sociais que emanam essas expressões artísticas. Ao ser reconfigurada em mercadoria midiática ou turística, as outras formas de organização social perdem seu sentido de (r)existência, pois são relegadas a um passado, um tempo histórico. Estão ao desfrute artístico do telespectador, não em diálogo com a contemporaneidade. Isto expõe a pretensa autossuficiência do sistema, a hierarquização e, conseqüentemente, subalternização das práticas sociais, dos valores e dos sujeitos. Outros aspectos sintomáticos referem-se diretamente à estratégia de vida e ao prestígio. A intensidade pela qual a prosperidade financeira é propagada induz a competitividade, legitima a meritocracia e, conseqüentemente, relega ao nível individual e econômico a única possibilidade de

ascensão. A repetitividade com a qual indústria midiática oferta esses valores é diretamente proporcional à necessidade embutida com a qual as pessoas se acotovelam, se medem e se posicionam política, social, econômica, cultural e esteticamente. O estarrecedor, é que, no Brasil, a esmagadora maioria, pertence a um estrato social economicamente restrito. E esta parcela contribui ao Ibope. Investigar como esta interação entre a oferta e a realidade se conjuga contribui para entender como os indivíduos respondem aos excessivos estímulos dos padrões hegemônicos.

4. Entiquetamento social

Na análise metodológica de Stuart Hall, o discurso midiático é uma mercadoria e, como tal, é fabricado mediante o processo de comunicação que envolve produção, circulação, distribuição/consumo e reprodução. Para a maximização destas etapas, a captura televisa dos signos exige uma pré-condição que deve atender aos padrões significantes já estabelecidos. Neste sentido, o conteúdo da mensagem tem por objetivo reproduzir os padrões sociais dominantes e satisfazer as expectativas do telespectador com entretenimento e informação. É a partir destes preceitos que o telejornal investigativo de Cardinot será analisado.

No formato midiático policialesco, a produção da criminalidade violenta enquanto mercadoria condiciona a reprodução do discurso despolitizado, preconceituoso e moralizador sobre a violência urbana. Ao ter sua distribuição regional relativamente restrita e dirigir, tacitamente, por meio de estratégias simbólicas, o

consumo aos subúrbios, Cardinot jinga entre o cômico e o trágico, entre a galhofa e a indignação. Cardinot é um personagem e seu programa uma caricatura inescrupulosa da patologia social urbana: a criminalidade. O programa em questão reveste-se dos signos periféricos para conquistar o público na mesma medida em que, ao denunciar casos que não têm repercussão na grande mídia, possa afirmar que cumpre uma suposta função social. Eis o slogan: “Cardinot, a voz do povo”. Além da banalização da criminalidade violenta e da interação forjada com a periferia, a construção moralista da alteridade marginal é o clímax do seu programa. Ver Cardinot achincalhar os (supostos) criminosos bravejando e gesticulando entre a pilhéria e a revolta é o que mais seduz os telespectadores que são bombardeados constantemente por casos de crueldade. Já que, na posição de telespectadores, não podem esbravejar com ampla repercussão, sentem-se contemplados pela atuação de Cardinot. Porém, o que legitima a humilhação pública dos transgressores? O delito permite denegrir a imagem de quem? Dos jovens, pobres e pretos? Quem toma partido? Quem tem, por direito, sua imagem protegida dos holofotes e do ódio coletivo? São estes questionamentos que deflagram a urgência do debate e convoca sensibilidade ao tema.

Dentre diversos bordões que Cardinot se utiliza, o *alma sebosa* é o mais popularizado e mais repetido durante o programa, geralmente, designado ao delinquente, o traficante, o jovem desviado. Se aqui já intercalarmos Hall, compreenderemos que a manipulação do signo televisivo se configura por dois

modos de discurso: o denotativo – visual/literal, e o conotativo – auditivo/sentido atribuído, mutável. Neste sentido, o *alma sebosa* enquanto signo televisivo confere a um conjunto de características um sentido como se fosse inerente, mesmo que tenha sido atribuído. Mais especificamente, o signo transmuta-se em estereótipo. Este mecanismo induz reconhecer um criminoso potencial através de uma assimilação apressada de um padrão estético como pertencente à marginalidade. Deste modo, a adjetivação de Cardinot é disseminada enquanto tradução das práticas sociais. Codificar um signo estipulando um campo performático que prescinde do sentido e da semântica é estabelecer mapas de sentido para classificação cultural. Essa categorização, segundo Hall, é uma operação ideológica que significa as práticas sociais segundo uma relação de poder assimétrica. O estereótipo enquanto estratégia discursiva na construção ideológica da alteridade marginal, re-produz uma forma de identificação ambivalente análoga a de Bhabha. A fixidez como signo da diferença cultural (cultura/subcultura) expõe uma representação paradoxal do outro marginal numa ordem imutável de repetição e degeneração. Agora o estereótipo é provado empiricamente e explicado logicamente ao vivo e a cores por Cardinot. Entretanto, esta via não é única. As atividades sociais e as experiências pessoais nunca estão desprovidas de sentido por completo. Estes podem ser inacessíveis, injustificáveis, inexplicáveis, intraduzíveis, mas não inexistentes.

5. Negociação

A ideologia é uma importante categoria analítica que recorrentemente está em processo de ressignificação devido a sua complexidade e por ser constantemente revisitada e requisitada em diversas áreas do conhecimento. Em Gramsci, a ideologia será associada à hegemonia que tinha por objetivo dar visibilidade ao controle cultural exercido sobre os sujeitos através das instituições sociais. Entretanto, este conceito receberá maior fluidez e conduzirá a hegemonia por outros trilhos.

Entender a ideologia enquanto acordo social simbólico que está em constante negociação é compreender que há uma relação dialógica entre a estrutura significativa e a prática social. Se a ideologia refere-se a um conglomerado de valores que guia a atuação do sujeito na sociedade, a hegemonia seria a operação de fixação que articularia os significantes. Porém, este processo de fixação não é absoluto e só pode ser ofertado no campo discursivo. Esta noção articulatória foi desenvolvida por Laclau que, em co-autoria com Mouffe, identificou no discurso o *modus operandi* da construção simbólica que organiza a vida social. Neste contexto, o sentido não é fixo e imutável. É justamente a sua possibilidade de transmutação que condiciona a disputa simbólica sobre as práticas sociais. Neste sentido, é possível identificar epicentros de fixação parcial de sentidos que são responsáveis pela disseminação de uma estrutura significativa que visa gerir o campo discursivo.

A polissemia semântica permite aos signos uma infinidade de significações e interpretações. Na arena da linguagem o sentido está em eterna disputa. No intercruzamento simbólico antagônico, o signo transfigura-se. Esse conflito é observável durante o próprio telejornal investigativo. Entre uma entrevista e outra, tornou-se habitual os detidos mandarem um recado para Cardinot. Com mesmo tom de chacota e desdém do apresentador, os transgressores apresentam-se como *vida loka*. Este termo aparece de encontro ao *alma sebosa*, não justifica o crime, muito menos, padece de culpa. Pelo contrário. Ao se denominar enquanto *vida loka* o sujeito significa suas atividades ilícitas como pertencente a uma estratégia de vida, estando ciente que seus atos podem acarretar prisão e/ou morte; mas um misto de hedonismo e subversão tempera sua performance e contribui para assimilação à subcultura marginal. Aqui não reside nenhum tipo de predileção, mas há o reconhecimento que os códigos culturais estão em constante refutação. Até que ponto o *vida loka* não é efeito colateral do *alma cebosa*? Ou melhor, até que ponto os jovens suburbanos não são um reflexo turvo de toda essa enxurrada de estímulos consumista? Estar ou não dentro dos parâmetros do direito penal pouco importa para quem nunca esteve dentro da cidadania plena. A pobreza não é ditame para crime, como a favela não fabrica criminoso. Entretanto, o constante embrutecimento e subalternização dos jovens periféricos é motivo de sobra pra revolta, raiva, cobiça e estresse. O que induz o pertencimento ao código *vida loka*? Resistência? Resiliência? Ou desistência?

6. Um exercício de tradução

Responder os questionamentos não se configura como proposta deste artigo. Não há respostas objetivas que sejam condizentes com o amalgamado simbólico do qual fazemos parte. Difundir o inquietamento com a naturalização estática das posições sociais é o imperativo. Despertar a sensibilidade para realidades distintas não é defender, tampouco, homenagear um estilo de vida específico. É reconhecer que na pluralidade existencial há sempre resquícios da estrutura social da qual está inserida. Os meios de comunicação massa tendem a servir de lente de aumento para as patologias sociais, tanto com formato esdruxulo ou quanto na sua assepsia.

Neste sentido, aclarar como a mídia participa de nossa vida social e cultural contemporânea se tornou o imperativo, visto que se configura como um instrumento que partilha signos, este induz a compreensão dos seus significados e se estabelece enquanto experiência da realidade social – mesmo que em sua excitação. Na realidade midiática a experiência é extenuada e análoga ao *desperdício da experiência social* alertado por Boaventura, pois é em sua intensidade e insistência que a discussão perde sua potência qualitativa para instituir a superficialidade crônica em quaisquer que sejam os formatos midiáticos hegemônicos. Entretanto, sendo a mídia dominante pretensiosamente responsável pela administração das diferenças é indispensável categorizá-la como um processo de fazer distinções e juízos cuja função é a de mediação, na medida em que encontra-se

na dialética entre a classificação que forma a experiência e a experiência que dá colorido à classificação (SILVERSTONE, 2002). E, é justamente nesse sentido, que a reformulação dos meios de comunicação de massa seria um imperativo pedagógico alternativo para as gestões das diferenças de forma orgânica e não espetacular. Logo, seria tentador sugerir a proposta do *trabalho de tradução* de Boaventura como uma espécie de diretriz para os diversos formatos midiáticos, visando a problematização dos meios de comunicação na medida em que busca novas formas de diálogo, interação, construção e partilha de signos e significados.

Lavarte é a marca de um sabão em barra do qual Cardinot fazia propaganda em seu telejornal. Ao promover o produto, Cardinot atestava: “Lavarte, lava até alma sebosa”. Creio que não há parâmetros para estabelecer justos ou culpados integralmente. Todo o corpo do texto é composto por atrocidades perpetradas pelos mais diversificados sistemas de opressão. O título, sarcasticamente, sugere uma possibilidade de exorcização dos aparatos mecanismos de subalternização por meio do esforço analítico, crítico e sensível.

Bibliografia

BHABHA, Homi. “A Outra Questão. O Estereótipo, a Discriminação e o Discurso do Colonialismo”. Em: BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. UFMG, 1999

HALL, Stuart. *Da Diáspora. Codificação/decodificação*. UFMG, 2011

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 63, 237-280. 2002

SILVERSTONE, Roger. A textura da experiência IN Por que Estudar a Mídia? São Paulo: Edições Loyola, 2002; pp.11-32 |

RAMOS, S. PAIVA, A. Mídia e Violência. Novas tenências na cobertura de criminalidade e segurança no Brasil. Rio de Janeiro: IUPRJ, 2007. 192p.