# Brincadeira de Negão

## Masculinidades negras no Recôncavo da Bahia

Beatriz Giugliani
Osmundo Pinho
(Orgs.)

Editora UFRB

# Brincadeira de Negão: masculinidades negras no Recôncavo da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**REITOR**
Fábio Josué Souza dos Santos

**VICE-REITOR**
José Pereira Mascarenhas Bisneto

**SUPERINTENDENTE**
Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**CONSELHO EDITORIAL**
Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Leilane Silveira D'Ávila
Luciana da Cruz Brito
Maurício Ferreira da Silva
Paula Hayasi Pinho
Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento
Rafael dos Reis Ferreira
Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)
Rubens da Cunha

**SUPLENTES**
Carlos Alfredo Lopes de Carvalho
Marcílio Delan Baliza Fernandes
Tatiana Polliana Pinto de Lima

**COMITÊ CIENTÍFICO**
(Referente ao Edital nº. 004/2020 EDUFRB – 15 anos de Ações e Políticas Afirmativas da UFRB)

Andrey Rooseweet Chagas Lemos
Edilza Correia Sotero
Givânia Maria da Silva
Lúcia Maria Xavier de Castro
Petrônio José Domingues

**EDITORA FILIADA À**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Beatriz Giugliani
Osmundo Pinho
(Orgs.)

# Brincadeira de Negão: masculinidades negras no Recôncavo da Bahia

Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2022

*Copyright*©2022 *by* Beatriz Giugliani e Osmundo Pinho
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

*Projeto gráfica e editoração eletrônica*
Antonio Vagno Santana Cardoso
*Capa*
Organizadores
*Revisão e normatização técnica*
Beatriz Giugliani

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

B858 Brincadeira de negão: masculinidades negras no Recôncavo da Bahia / Beatriz Giugliane, Osmundo dos Santos Araujo Pinho (Orgs)._Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2022.

162p.: il.

Este Livro Eletrônico é parte da Coleção 15 Anos de Ações e Políticas Afirmativas da UFRB. Vol 1

ISBN: 978-65-88622-69-8 (Coleção)
ISBN: 978-65-88622-64-3 (Volume)

1. Antropologia – Antinegritude. 2. Educação – ensino médio. 3. Masculinidde. I. Giugliane, Beatriz. II. Pinho, Osmundo dos Santos Araujo III. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. IV.Título.

CDD: 306.40688

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração – Patrícia Verônica Nascimento Dias Fernandes (Bibliotecária - CRB5 /1353). (os dados para catalogação foram enviados pela usuária via formulário eletrônico).

Livro lançado em 21 de setembro de 2022

Editora UFRB
Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora

# Sumário

**Prefácio**
Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães ..... 9

**Apresentação**
Beatriz Giugliani,
Osmundo Pinho ..... 15

**Brincadeira no Colégio Rômulo Galvão**
Fábio Batista, Israel Cerqueira, Ioná Maia,
Elba Matos, Jussiana Rebouças ..... 25

**Atividades audiovisuais na escola: diálogos com jovens negros**
Lucas Santana Barbosa,
Maiana de Araujo Brito ..... 39

**O ato de resenhar entre homens**
Júlio Cerqueira ..... 61

**Um mundo livre do fardo da raça: Interseccionalidade na educação**
Beatriz Giugliani ..... 79

**A estética como visão de mundo e projeto de sociedade no Brasil**
Thais Machado ..... 123

**Autores** ..... 161

# Prefácio

*Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães*[1]

O instigante e sugestivo título desta obra - insólito para o sisudo mundo acadêmico brasileiro - provoca ao primeiro contato um sorriso desconfiado, despertando a curiosidade do leitor, a quem chega às mãos esta coletânea. Certamente, arrebatou aqueles que, durante 8 anos participaram da audiência do seminário acadêmico de igual nome, no qual eram apresentados os primeiros achados das pesquisas sobre a formação da identidade e subjetividades masculinas negras. Tenho agora o prazer e a satisfação de escrever o prefácio deste livro organizado por Beatriz Giugliani e Osmundo Pinho.

O primeiro contato travado com Osmundo ocorreu no final dos anos de 1980, quando éramos dois jovens negros a iniciar nossas vidas acadêmicas. Ele nas Ciências Sociais, e eu, na Administração. Anos depois, nossas vidas voltaram a se cruzar. Desta vez, por um acaso da vida. Em plena Rua Corredor do Bispo, no centro do Recife, nos reencontramos. Agora, atuando nas nossas respectivas áreas profissionais.

Tempos depois, convidei-o, ele já na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e outros pesquisadores de relações raciais para participarem da pesquisa "Transmissibilidade intergeracional da pobreza: visões e percepções". Dado o entusiasmo com que realizar as coisas, tornou-se um dos principais interlocutores e colaboradores desse estudo. Com ímpeto e compromisso, envolveu-se e trouxe consigo alunos da graduação e pós-graduação. Percebo que "Brincadeira de Negão" se inspirou naquela investigação científica. Tal constatação, enfuna-me de alegria.

[1] Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco.

Tive a oportunidade de apresentar resultados preliminares da parte qualitativa daquela investigação em seminário organizado pelo professor Pinho, na UFRB. Apesar de não ter sido uma das preocupações daquele trabalho, nos seus achados percebia-se o germe de questões de gênero e masculinidade, o de como os garotos e homens negros lidam com o saber escolar. De maneira sagaz, e contando com uma equipe interdisciplinar de estudantes, iniciaram o projeto de extensão e de pesquisa em duas escolas públicas, uma em Cachoeira, outra em, São Félix.

Conheci Beatriz por intermédio de Osmundo, após ela se mudar de Porto Alegre para Cachoeira para fazer o mestrado sob sua orientação, além de suas várias idas ao Recife para participar de eventos acadêmicos, alguns dos quais na Fundação Joaquim Nabuco. Todos sob o tema do racismo e das desigualdades raciais. Uma gaúcha, de origem italiana, comprometida na luta contra o racismo. De lá para cá, foram muitos os encontros: em seminários, congressos, ou simplesmente em momentos de pura descontração.

O inusitado título do projeto de pesquisa e agora livro tomou de empréstimo de uma canção do grupo de pagode baiano *Guetto é Guetto*. De forte apelo sexual e sem fazer uso de recursos conotativos, a canção convoca garotos e garotas a reproduzirem o padrão tradicional de dominação sexual masculina. “Brincadeira de negão é assim que se faz [...]”. Uma exortação de uma masculinidade racializada. O negão é o sujeito sexualmente dominante, de uma sexualidade irrefletida. Quase sinônimo de insaciedade, sempre disposto a uma nova conquista sexual. Aparentemente, seria um qualificativo de uma supermasculinidade, todavia, remete-nos e fixa-nos em posições reificadas, em hiperbólicas imagens de estereótipos racistas da masculinidade negra.

A brincadeira aqui é outra! Apoiando-se nesse imaginário do negão, os autores e autoras mergulham no universo da juventude negra do Recôncavo Baiano, tomando a escola como principal refe-

rência. Busca-se desvelar processos invisíveis que orientam a construção dessas masculinidades, as relações de gênero e sexualidade

Para a maioria de nós, homens negros, na escola se perde parte da própria identidade. Passa-se a atender pelo epíteto negão, quando não outras alcunhas caricaturalmente ofensivas, sempre derivadas das características físicas como a tonalidade da cor da pele, tipo de cabelo, o formato do nariz, entre outras. A escola é uma experiência racialmente agressiva para pessoas negras. Portanto, ela é também um local de sofrimento, de opressão racial.

Na tentativa de afirmação da subjetividade, a reação violenta é a primeira forma de responder aos abusos sofridos. Outra, é tornar-se o aluno engraçado e debochado. Vir a ser o bom aluno, aquele que tirar boas notas, o estudioso, bem-comportado, parece não fazer parte do horizonte do jovem negro.

O aluno aplicado, estudioso, seria um perfil pouco ou nada condizente com uma identidade máscula. Para muitos, seria um atributo feminino. Porém, esse esforço de construção de uma identidade masculina, culmina por corroborar os clichês, revigorando ideias acerca de posições sociais. Reavivando profecias autorrealizáveis.

No entanto, não se descarta, necessariamente, a frequência à escola. Por que isso ocorre?

A escola tem seus atrativos. É um espaço de interação social. Esta não se restringe à sala de aula e à relação aluno-professor, não sendo tão somente o ambiente de aquisição da instrução formal, de conhecimentos e conteúdos livrescos. Ali também é o lugar de encontros, de formação de amizades e inimizades, dos primeiros contatos sensuais com o sexo oposto ou do mesmo sexo, da paquera e do namoro, e ultimamente da “pegação”, sem esquecer dos conflitos, disputas e brigas, inclusive corporais. Logo, na escola se aprende muitas outras coisas, entre elas o desafiar a autoridade de professores, diretores e outros membros adultos da comunidade escolar.

Dessa forma, um dos espaços de construção e exercício da masculinidade, incluindo nessa performance o uso da força física, como forma de intimidação ou mesmo de defesa pessoal.

Assim, a escola é o lugar das violências: simbólicas e literais. Das tentativas de subalternização, bem como da sua contestação, mesmo que na forma de rebeldia desfocada e inconsequente. Enfim, o espaço escolar é rico para investigações de diferentes perspectivas. Neste volume, privilegia-se a visão antropológica, o emprego de metodologias qualitativas, da etnografia, da observação e ausculta atentas.

Nasci em São Félix, na fase mais cruel da ditadura militar, e, por volta dos cinco anos de idade, mudei de cidade. Dessa maneira, não participei dos jogos de iniciação à masculinidade na terra natal. Lembro-me que no final da adolescência, já um quase soteropolitano, via rapazes a saltar do alto da ponte D. Pedro II no leito do Paraguaçu. Aquilo soava-me distante, por demais arrojado e audaz, para um indivíduo que, a essa altura da vida, já estava totalmente absorvido pela cultura urbana de classe média. Pular no rio não era aconselhado. Hoje sei, aqueles saltos no Paraguaçu era parte da construção da masculinidade local. Confesso que tenho poucas memórias daqueles tempos.

Após esta pequena digressão memorialista, voltemos ao principal. Os textos aqui reunidos abordam diferentes aspectos do processo de formação da identidade e vivência das masculinidades de homens negros jovens no Recôncavo da Bahia. Trata-se de uma região aclamada como berço da baianidade forjada na luta para libertar a Bahia do que restava do jugo português no Brasil. Da Cachoeira heroica, partiram homens e mulheres que ajudaram a derrotar e acabar com o domínio colonial. Cachoeira dos folguedos, da feira do porto, da Festa da Irmandade da Boa Morte, da Festa D'Ajuda e tantas outras. Sem esquecer da já também famosa *Festa Literária Internacional de Cachoeira* (FLICA) e sede de um dos *campi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

No passado, o Recôncavo, região produtora de cana-de-açúcar, foi durante muito tempo um território importante para a economia baiana. Posteriormente, o fumo e a produção de charutos, em São Félix, impulsionariam a economia local. Espaço periférico e decadente após a década de 1950, recentemente redescoberto pela sua riqueza cultural, patrimonial e histórica, neste século XXI. Hoje, as cidades-irmãs são tombadas por conta do seu patrimônio histórico e cultural.

Região de forte presença negra, por conta da afluência de africanos escravizados utilizados para trabalhar na lavoura e em toda e qualquer espécie de ocupação manual. A Bahia é um Estado de maioria negra. Indiscutivelmente, o Recôncavo é um território negro. Cachoeira e São Félix são cidades majoritariamente negras, no entanto, no dia 25 de junho, e no próprio 2 de julho (Dia da Independência da Bahia), rendem-se homenagens à figura do caboclo e da cabocla (mestiço de branco com indígena), símbolos da luta de libertação. No país da democracia racial, negros não são reconhecidos como legítimos partícipes desse movimento.

O estigma da raça, os efeitos do racismo, a violência, a sexualidade e a questão de gênero atravessam todo o livro. Além disso, arte, cultura e religiosidade são outros elementos deste compósito, por meio dos quais autores e autoras examinam para desvelar a tessitura social do fazer-se homem negro no Recôncavo.

Esta coletânea é um dos produtos de trabalho coletivo coordenado pelo professor Osmundo Pinho, no exercício daquilo que se espera de um professor/pesquisador comprometido com o seu fazer acadêmico. Neste projeto, os pesquisadores dedicam-se em investigar de maneira sistemática e rigorosa, a realidade da juventude negra dessas duas cidades do Recôncavo. Pinho reuniu e encorajou estudantes de graduação, mestrado e doutorado a pesquisar de que maneira as masculinidades negras são plasmadas, de como as sub-

jetividades do homem negro jovem da periferia da Baía de Todos os Santos são forjadas.

Os textos aqui reunidos são expressões das trocas de experiências e saberes entre a universidade e a comunidade escolar. Uso de diferentes linguagens. Os artigos dialogam entre si, assim como, a partir de perspectivas teóricas mais abrangentes, numa ótica multidisciplinar, com as particularidades brasileiras e singularidades do Recôncavo Baiano. Alicerçado nessa singularidade, provoca e convoca-nos à reflexão acerca da exaltação de atributos de uma masculinidade que na sociedade mais ampla – ou, como diria Florestan Fernandes, no mundo dos brancos – configura-se como subalterna, uma *masculinidade emasculada*, na medida em que o poder e autoridade vinculados àquela, no caso dos homens negros, circunscrevem-se ao seu círculo familiar e de amizade. Para os demais, a masculinidade negra é potente naquilo que traz de violento, perigoso e assustador. Para manter a ordem e a disciplina dos subalternizados, entram em ação as formas de repressão, formada, ao menos na sua base, por maioria de homens igualmente negros, cujo principal recurso para manter a ordem e a disciplina tem sido o uso da correção bruta e o desaparecimento físico dos ditos indesejáveis.

A obra que chega às mãos de leitores e leitoras é a demonstração de um dos compromissos sociais da universidade pública brasileira: um ensino público de qualidade, que contribua na formação de profissionais competentes que conhecem a sua realidade e o engajamento social. Este livro também é um exemplo de como ensino, extensão e pesquisa, numa cooperação interdisciplinar, podem e devem caminhar juntos, lado a lado, numa colaboração em que todos ganham. Parafraseando, uma expressão usual nesses dias, afirmamos, por fim: para seguir, é preciso que cada se um mantenha conectado com os seus demais membros da sua comunidade.

# Apresentação

*Beatriz Giugliani*
*Osmundo Pinho*

Por oito anos, o Projeto Brincadeira de Negão[2]: subjetividade e identidade de jovens homens negros no Recôncavo da Bahia atuou a partir da formação de uma equipe a fim de desenvolver uma investigação sobre a produção de subjetividades masculinas racializadas com o interesse de integrar a formação acadêmica à realidade escolar ou conjugar pesquisa e extensão nesse território e perante os quadros institucionais do Estado. Com efeito, era imprescindivelmente necessário criar uma ponte nesse espaço vazio entre Universidade e escola pública. O melhor seria começar com a ponte do diálogo. Na cidade de Cachoeira está a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e na outra margem do Rio Paraguaçu, na cidade de São Félix, o Colégio Romulo Galvão, escola pública de ensino médio que se transformou nossa instituição parceira para realização do Projeto.

Tínhamos a certeza de que o diálogo, feito de maneira horizontal, era soma, compartilhamento, movimento, algo para se tornar maior; considerando os dois lados da ponte. De Cachoeira atravessaríamos a Ponte Dom Pedro II (ou Ponte do Imperador) para encontrar no outro lado o sentido para nosso propósito junto com os jovens estudantes do Colégio Estadual Rômulo Galvão, e voltaríamos trazendo novas ideias, dúvidas, incertezas, novas visões e perspectivas.

Na realidade, acreditávamos que nossos interlocutores – jovens, negros, periféricos – tinham o que dizer sobre suas vivências, suas

---

[2] PINHO, Osmundo. ***"Brincadeira de Negão"***: Subjetividade e Identidade entre Jovens ***Homens Negros na Bahia (Brazil)***. Austin. 2014. (https://www.academia.edu/6327662/_Brincadeira_de_Negao_Subjetividade_e_Identidade_entre_Jovens_Homens_Negros_na_Bahia_Brazil_ )

identidades e subjetividades, suas contradições e/ou incongruências, de maneira crítica e contundente, através de recursos disponíveis na cultura popular e na relação dessa com o próprio mundo das mercadorias, compreendidos como mecanismo estrutural para objetivação dos processos contraditórios atualizados por esses jovens. Para mais, também julgávamos existir urgência para entender melhor os processos subjetivos conectados ao campo das masculinidades negras, e assim, aos padrões particulares de identidade de gênero – e desigualdades entre os gêneros com prejuízo para os rapazes, bem como de práticas sexuais e da violência.

De fato, as questões que orientaram esse projeto advêm do interesse de compreender: i) de que forma são produzidas as masculinidades negras no contexto do Recôncavo da Bahia; ii) quais as principais categorias e formas subjetivas que emergem nesse processo; qual a relação entre produção social das masculinidades e a vivência na escola pública; iii) qual o lugar da violência de Estado nesses processos; iv) qual o lugar da arte e da cultura; e v) da sexualidade e das tradições culturais.

Como já dissemos em outro lugar, o Recôncavo Baiano converge/integra traços gerais do processo de colonização do país pelos portugueses iniciado no século XVI e erguido em torno do trabalho escravo e da cultura da cana de açúcar. O apogeu das cidades da região acontece dois séculos depois, deixando como legado as construções coloniais que ainda hoje adornam a orla do Rio Paraguaçu.

No século XX, tanto Cachoeira quanto São Félix, iniciaram um enorme processo de decadência econômica, aumentado através de políticas autoritárias de desenvolvimento concentracionista geradas nos anos 1970. Nesse momento se pode dizer que as cidades, ainda muito pobres, fortalecem pontos de resistência da tradição africana no Brasil. Ademais, à vista da criação de um campus da Universidade Federal fundada em 2006, o território tem experimentado um certo renascimento.

Originalmente esse projeto esteve alinhado, à pesquisa coordenada pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), órgão federal de pesquisa com sede em Recife, Pernambuco (Brasil). O projeto de pesquisa "Transmissibilidade Intergeracional: Pobreza e Desigualdade Racial: visões e percepções", coordenado pela FUNDAJ, pretendeu explorar em seis estados do Nordeste brasileiro, inflexões e variações das expectativas sobre a educação para pais e filhos ante a perspectiva qualitativa congruente aos significados socialmente produzidos controlando raça/cor. Essa proposta de pesquisa teve como objetivo investigar os determinantes da desigualdade educacional dos jovens dessa região do país, enfatizando as correlações entre classe social e raça como efeitos nas escolhas de perseguir o caminho escolar ou deixar para trás o processo educacional, além de levar em conta a transmissão da pobreza ou então a capacidade de superação da pobreza e as estruturas de desigualdade.

Nessa coletânea, amplamente multidisciplinar, refletimos, em diversas vozes ou estilos, sobre as muitas faces dessa trajetória rica e complexa, e as contribuições que eventualmente podemos oferecer para o aprofundamento da atividade de pesquisa crítica e extensão como elementos de práticas afirmativas no campo das desigualdades étnico-raciais e de gênero. Apoiados basicamente pela etnografia a partir de uma perspectiva crítico-interpretativa, ao mesmo tempo que emancipatória, buscamos, junto com nossos interlocutores, um modo de produzir conhecimento igualmente comprometido com a história, situado e atravessado pelas contradições da epistemologia ocidental e do capitalismo racializado heteropatriarcal.

A especialidade de cada membro do grupo que compôs o projeto foi relevante para a diversificação das propostas de atividades. Mais do que isso, cada membro, sendo de uma área diferente tal como cinema, história, comunicação, ciências sociais, música, geo-

grafia, artes visuais, motivava constantemente os colegas e o grupo em si, provocando e proporcionando um novo olhar em relação à dinâmica das atividades e às próprias abordagens dos nossos temas comuns, masculinidades negras, desigualdades de gênero, cultura popular, cultura escolar, a produção de subjetividades masculinas racializadas, África na diáspora, políticas públicas, relações raciais, cultura negra e religiosidade para citar alguns deles. Dois aspectos são necessários aqui: o primeiro é de que alguns membros do grupo foram sendo substituídos por outros devido às contingências individuais e/ou acadêmicas, e assim, a diversificação foram se sucedendo continuamente. O segundo aspecto é apontar que, na maioria das vezes, os integrantes do Projeto decidiam seu tema de TCC, dissertação ou mesmo de tese a partir das atividades e metodologias outras desenvolvidas na escola.

A diversidade é sempre algo enriquecedor e indispensável para acender nossa criatividade como grupo, consequentemente para o projeto. Dessa forma, fomos criando formas próprias de conduzir cada pesquisa individual e, por consequência, a pesquisa coletiva do projeto. Fomos definindo procedimentos particulares de atuar com os alunos que era constantemente revisto nas nossas reuniões semanais. Nossa ideia foi elaborar em conjunto atividades variadas, montando, assim, um escopo de experiências e/ou jogos pedagógicos que instigassem/animassem os alunos a expressar suas ideias, seus projetos de vida, suas expectativas sobre a escola, sobre a vida futura etc., construindo sempre uma visão crítica e transformadora de suas realidades.

Por outro lado, e de modo igualmente relevante, a ideia foi de manter o diálogo constante entre professores e direção da escola, um ponto fundamental para o desenvolvimento do Projeto, pois acreditávamos que a aproximação a equipe diretiva e o corpo docente iriam conhecer os nossos propósitos e se engajar. Tivemos êxito em

parte. O que percebemos em relação à instituição foi que ela permanece, como a maioria das instituições públicas, com dificuldades de manter o campo do diálogo aberto, e, em consequência o debate de ideias não acontece, favorecendo a dominação em vez da pareceria, a competição em vez da cooperação.

Por vezes, nossa atuação na escola se tornava inviável. Desanimávamos, mas depois retornávamos mais fortalecidos, tão fundamental que era para nós – para a equipe toda – dar continuidade. Novas estratégias surgiam, novos métodos. Tivemos aliados, verdadeiros parceiros, alguns professores que acreditavam no Projeto, e que lidavam com a mesma resistência da instituição, com essas dificuldades ou problemas que se interpõem, geralmente, em termos práticos e também políticos.

Foi com essa perspectiva que o primeiro capítulo se desdobra. Professores e professoras expressam seus depoimentos, opiniões e experiências com a chegada, a instalação e a atuação do Projeto Brincadeira de Negão no Colégio Rômulo Galvão. Com muita sensibilidade, esse grupo de docentes, relata suas expectativas depois de compreender e partilhar da inclusão dessa iniciativa trazida pela Universidade para dentro da escola. Entendiam a importância de diversificar as dinâmicas para uma aproximação real da escola – os professores, professoras - com os alunos, uma aproximação que pudesse tocar os alunos a partir de interrogações e articulações complexas entre gênero, identidade negra, relação inter e intraescolar, cultura negra, cultura popular, violência e a função da própria escola nas trajetórias de cada um e do grupo discente de forma geral. Esse capítulo fala do intercâmbio entre o Projeto (e seus integrantes) e um grupo específico de professores que se dispôs a olhar para as discussões temáticas do projeto e suas dinâmicas como um modelo libertador de ensino.

Dito de uma outra forma, esse grupo de professores e professoras se animaram ao perceber que a proposta do Projeto, poderia ter potencial para significar um avanço, considerando, entre outros aspectos, a estrutura de uma educação tradicional e mecânica que ainda predomina na escola em questão. Como dizem os autores, a contribuição do Projeto vai além de aliviar a sobrecarga do professor, colocou luz à riqueza que temos de criar meios para: 1) interagir e dialogar com o aluno através da disponibilidade para compreendê-lo; 2) estabelecer processos de ensino mais libertário e atrativo; 3) a troca de saberes entre aluno e professor (ensinar-aprender, aprender-ensinar); 4) refletir sobre masculinidades negras (e tantas outras questões) através do diálogo e principalmente da escuta atenta. Esses são pontos que regeram esse capítulo retificando a importância de parcerias possíveis entre a escola pública e a universidade.

A partir daí segue um conjunto de pesquisas especialmente apoiadas em investigação empírica que buscaram combinar metodologias tradicionais da antropologia, com abordagens flexíveis e receptivas a novas perspectivas metodológicas e, acima de tudo, políticas.

Assim, Maiana Araujo e Lucas Santana, à época, estudantes de Cinema, hoje, arte-educadores, nos revelam os meandros ou os caminhos que percorreram para a produção de audiovisuais junto com os estudantes do Colégio do Rômulo Galvão, ora estimulando a reflexão sobre identidades através de experimentos práticos, ora provocando os estudantes ao ato de criar um produto audiovisual. Totalmente inserido na proposta do BN, essa equipe de estudantes de cinema da UFRB acima de tudo acreditava que os alunos seriam capazes não só de criar um audiovisual, mas de se envolverem com a atmosfera do cinema, se tornando fazedores de arte, criando narrativas fílmicas e comprometendo-se com as técnicas e procedimentos. Ao discutirem com muita sensibilidade o processo e a experiência

com os jovens estudantes, os autores compartilham com o leitor o caminho percorrido com eles e seus resultados, o que implica falar em relações interpessoais mais aprofundadas, da expansão da relação com o mundo e, também, com o(s) outro(s), de possibilidades ampliadas, e de protagonismos a partir do tratamento que passaram a dar às questões dos seus próprios cotidianos, ora dando atenção e partilharam das próprias chances e escolhas, ou, de alguma maneira, constituindo uma outra maneira de transformar a existência.

A masculinidade faz parte das abordagens dos próximos capítulos de Júlio Cerqueira e Beatriz Giugliani, que veem nas representações de masculinidade e subjetividades circunscritas no contexto escolar do interior da Bahia, as contradições da vida social, nesse caso, estruturadas pelos processos de racialização e pelo racismo.

Em "O ato de resenhar entre homens" Júlio Cesar Cerqueira Araújo lança mão da imaginação etnográfica, e da sensibilidade teórica, apurada para flagrar a produção circunstanciada e concreta de masculinidades negras que se realizam, digamos assim, em ato, no contexto da escola pública em Zona Rural. Criativamente apropriando-se da análise situacional de Max Gluckman o autor propõe "transpor campos" para interpelar a performatividade de gênero e raça envolvida no "ato de resenhar", o bate papo masculino no portão da escola, que Júlio com muita perspicácia aborda como uma instância ritualizada, ou estrutural, para afirmação teatralizada de práticas de poder. Na medida em que "a etiqueta normativa masculina [opera] estabelecendo uma junção entre ação e localização, demarcando relações de poder produzindo um lugar de domínio da masculinidade como um espaço de oposições" (p. 53).

Como uma performance "fálica" o ato de resenhar estabelece uma forma padrão para construção de poder e autoridade em contextos situados e definidos justamente pela potencialidade performativa

da linguagem, nesse caso, incorporada como corpo e estilo, como Araújo descreve.

Na mesma direção, entre a etnografia das performances de gênero e raça e a sociologia das desigualdades Beatriz Giugliani também interpela o espaço escolar, a partir de uma perspectiva interseccional, para descrever as práticas de poder de gênero e raça que definem a estruturação recíproca das subjetividades e da própria institucionalidade especializada da escola. Com forte voz etnográfica, o texto principia com um protesto, que bloqueou justamente a ponte que liga a cidade de São Felix a sua irmã Cachoeira, nos lançando diretamente no calor das contradições que estruturam o horizonte sensível para as práticas de gênero e raça, e que produzem, na prática, as masculinidades neste contexto. Ora, é nesse contexto que os rapazes abandonam, ou são abandonados pela escola. O fenômeno é conhecido, as dificuldades dos homens negros na escola, e Beatriz o aborda aqui com rigor e empatia, o que muitas vezes falta a abordagens que interrogam o homem negro. Abordagens que eventualmente ignoram o enorme peso da violência e de seus efeitos não apenas na subjetividade dos rapazes, mas na própria ordem social onde transitam. Exatamente o que a autora não faz ao atribuir total relevância ao "poder sobre a vida [...] como modo de administrar populações" (p. 90).

Finalmente, Thais Machado Gomes enriquece a nossa leitura sobre os repertórios culturais e seus usos práticos entre jovens no Colégio Romulo Galvão, ao discutir com eles e de modo muito inovador, o significado do corpo negro e de suas representações em tradições culturais consagradas, como o modernismo. Levando em conta "os encontros culturais a partir das complexidades do colonialismo e das concepções ideológicas prevalecentes" Thais propõem interpretar criticamente cânones do modernismo, assim como introduz, median-

te metodologia inovadora, obras da arte negra, como as de Abdias de Nascimento, no jogo de interpretações e des-interpretações que ela documenta. A perplexidade e a verve irônica dos interlocutores de Thais nos dizem muito sobre a relação da população negra, dos jovens estudantes negros, com as tradições culturais hegemônicas no país. E sobre a relação deles com a própria autoimagem do negro e seu lugar na sociedade.

> Pesquisadora: - Por que vocês acham que o tema do negro era tão presente para estes artistas? Quem seriam essas pessoas reais por detrás das imagens representadas?
>
> Aluno: - O artista só podia então não ter preconceito.
>
> Aluno: - Que ele queria defender alguma coisa porque ele era um homem branco que pintou um preto
>
> Aluna: – Essas pessoas trabalhavam pra eles".

Nessa coletânea, por fim, apresentamos parcialmente, resultados da nossa experiência, das iniciativas de interlocução, intervenções críticas, as vezes frustradas as veze exitosas, nosso esforço de pesquisa e interpretação conduzido a tantas mãos e por tantos sujeitos, tão diferentes, que nos levaram até a escola pública. Temerário dizer em que medida a nossa presença significou alguma transformação no espaço escolar. Seguro dizer que o que vivemos nos transformou para sempre.

# Brincadeira no Colégio Rômulo Galvão

*Fábio Batista*
*Israel Cerqueira*
*Ioná Maia*
*Elba Matos*
*Jussiana Rebouças*

## Introdução

A troca de saberes e as novas maneiras de atuar no espaço escolar sempre foram - e continuam sendo - um poderoso instrumento para estudantes e professores. Em 2013, o Projeto Brincadeira de Negão (BN), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), adentrou nos espaços do Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG) em São Félix, Bahia, e, ao longo de oito anos, proporcionou uma importante troca de experiências e saberes com a comunidade escolar ali presente. Nós, professores e professoras, de um modo ou outro, fomos afetados, sensibilizados pela atuação deste projeto nas dependências do CERG. Neste capítulo, buscamos apresentar sob um ponto de vista pessoal e pedagógico a maneira que nós, educadores, visualizamos, interagimos e nos sentimos envolvidos com as dinâmicas e ações estabelecidas por esse grupo no nosso espaço de trabalho. A voz de cinco educadores que estiveram envolvidos diretamente e indiretamente com o projeto, ora tentando abraçá-lo, outras vezes interagindo, cedendo espaços e aulas para suas atividades, doutros estabelecendo diálogos e buscando nesse experienciar, aprender e desenvolver mecanismos que nos auxiliasse nas nossas práticas pedagógicas. O que buscamos aqui é, de um ponto de vista íntimo, particular, identificar momentos, histórias e aprendizagens que aconteceram nesse processo. Tentaremos demonstrar a

importância de projetos de extensão universitária no contexto escolar e como esses projetos ajudam na dinâmica das aulas, aliviando uma sobrecarga que muitos educadores sentem nos dias atuais, graças ao desenvolvimento de atividades e de dinâmica como rodas de conversa, exibição de filmes e músicas, o que atraía parte significativa dos estudantes. E, por fim, nesse contexto de interação escola-universidade, vamos discorrer sobre o modo como nós, educadores da rede pública de educação da Bahia, estamos diante do processo de capacitação e aprimoramento que a universidade proporciona aqui no Recôncavo Baiano.

O Colégio Estadual Rômulo Galvão é uma instituição de ensino pertencente à rede pública do Estado da Bahia que ao longo de quatro décadas vem desenvolvendo a educação no município de São Félix, localizado no Recôncavo Baiano. Aqui, nesse lugar do interior baiano, vivenciamos sucessos e fracassos na nossa lida diária na busca de uma educação de qualidade e efetiva. São muitos os desafios! Em 2013, ao largo da presença já marcante da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no nosso município e até mesmo dentro da nossa escola, nos surpreendemos com a proposta feita por um grupo de estudos e pesquisas, intencionado em estabelecer dentro dos muros da escola um projeto duradouro, marcado pela troca de saberes e pela interação universidade-educação básica.

Aqui temos a intenção de expor opiniões, aprendizados, impressões sobre a atuação do projeto da UFRB, o Brincadeira de Negão (BN), nas dependências do CERG, sob a perspectiva das professoras e dos professores envolvidos. Essa exposição, muito mais voltada a ser sensorial, sensitiva, subjetiva, está relacionada ao fato de todos dentro dessa comunidade escolar serem direta ou indiretamente tocados pelas atuações e atividades do projeto. Esse breve relato de impressões, composto a várias mãos, pretende traçar uma

linha na qual consigamos imprimir nossas opiniões acerca desses jovens universitários e universitárias que, ao longo desses oito anos, modificaram o cotidiano, a mentalidade e as relações na nossa escola. Viver a rede pública de ensino no Brasil, de modo geral, é marcado pelo padecer. Há momentos de felicidade e de sucesso, sem dúvidas, há! Desses momentos de sucesso, congratulação e experiências positivas que tivemos, a certeza é a de que o Brincadeira de Negão, lá estava atuando, presente!

Essa exclamação fica posta desde o início porque com a sua presença relevante no CERG, o Brincadeira de Negão - ainda que sejam muitos os parceiros que ajudam cotidianamente nossa instituição de ensino -, foi da mais alta importância nas nossas vidas escolares. O que há na troca universidade-ensino básico é fundamental para a desenvoltura da escola. Nesse campo de interação, o conhecimento se eleva porque existe uma troca de saberes. O projeto marcou nosso cotidiano nesse sentido, atuando com parceria, sem estar preso aos mecanismos clássicos da didática tradicional - aquela do saber conteudista e memorizador. Isso fez com que se elevasse os meios de aprendizagem na nossa comunidade escolar. Essa postura também ajudou a entendermos melhor os nossos estudantes. Aqui, ficará relatado nossos aprendizados com o Brincadeira de Negão, uma experiência marcante no nosso cotidiano no CERG.

**São Félix, cidade negra**

O tráfico transatlântico de escravos uniu África e Brasil de maneiras profundas. A formação da história nacional é marcada pela contribuição do povo negro e a Bahia foi um dos portos do continente que mais recebeu escravos negros oriundos da África.

Com efeito, a cidade de São Félix, localizada no Recôncavo Baiano, recebeu significativo contingente de homens e mulheres ne-

gras oriundos de diferentes nações e portos do litoral do continente africano para o trabalho compulsório nos engenhos de cana de açúcar e outras atividades produtivas e/ou de serviços, no contexto do Brasil Colônia e Império.

Embora o tráfico transatlântico de escravizados tenha sido proibido pela Lei Eusébio de Queiros, em 1850 e o centro dinâmico da economia se deslocasse cada vez mais para a região sudeste, a participação dos braços escravizados, na Bahia, se manteve relevante até a véspera da abolição formal da escravidão, em 1888. Assim, ao acompanhar os itinerários de famílias negras no pós-abolição no Recôncavo Baiano, ficam demonstradas as diferentes redes de sociabilidades, bem como as experiências sociais e culturais inscritas na sociedade que emergia após séculos de cativeiro.

Em 1889, São Félix deixa de pertencer ao Município de Cachoeira e torna-se uma das primeiras cidades nascidas sob os novos ventos do regime republicano. Os sanfelistas finalmente se emanciparam da vizinha Cachoeira, e São Félix se torna uma das mais prósperas cidades impulsionadas principalmente pelo cultivo e indústria fumageira sob os auspícios dos imigrantes alemães. São Félix se tornou uma importante praça de negócios atraindo comerciantes da região.

Em 2010, São Félix foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional em virtude da sua história e do seu legado arquitetônico e cultural (samba de roda, religiões de matriz africana, filarmônica, catolicismo popular) que testemunham os processos históricos do Brasil Colônia aos dias atuais. Nas décadas de 1950-60, com o colapso da indústria fumageira, o incremento das rodovias em detrimento do transporte ferroviário e fluvial, a cidade passa a viver em franca decadência. As famílias negras, em sua maioria residentes nos morros e nas áreas distantes do centro da cidade, casas com

pequenos cômodos, dependentes dos serviços públicos nem sempre satisfatórios, continuam a tecer as suas lutas no presente.

O Colégio Estadual Rômulo Galvão é a única Unidade de Ensino da Rede de Educação Básica da Bahia no município, com o prédio central na sede e o Anexo Escolar, no Distrito de Outeiro Redondo. Os alunos do campo e da cidade encontram nessa escola a oferta do Ensino Médio e passam uma parte significativa da sua adolescência nas salas de aula.

A escola enquanto parte integrante da comunidade em que está inserida, precisa construir/estimular o diálogo com os seus estudantes sobre temas sensíveis do cotidiano: pobreza, racismo, sexismo, machismo, projeto de vida, violência etc. Desse ponto de vista, a experiência do Projeto Brincadeira de Negão tem contribuído no âmbito escolar para que o aluno se coloque na centralidade do seu processo formativo à medida que mobiliza recursos humanos e pedagógicos das Ciências Sociais que, somados aos esforços da Equipe Gestora, pedagógica, dos docentes e discentes, promove práticas referentes a um currículo multirreferenciado e um conjunto de aprendizagens socialmente significativas.

**Brincadeira no CERG**

A participação nos movimentos populares pela implantação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, luta de muitos educadores baianos, se deu sobretudo pela possibilidade de ampliar e fortalecer os programas de extensão e acreditar na relação escola básica x academia. Essa luta ocorreu ao longo de muitos anos. haja vista que muitos dos professores que hoje lecionam no CERG, terem sido forçados a mudar, sair de suas cidades natais aqui no Recôncavo (Cachoeira, São Félix, Muritiba) para estudarem em outros municípios, sobretudo Feira de Santana e Salvador. Essa demanda pelo

ensino superior público na região foi uma longa batalha de gerações locais que ansiavam ter acesso a uma universidade pública e de qualidade no local onde moravam. Aqui, a implantação da UFRB deu aos jovens locais uma valiosa opção de estudos, de desenvolvimento do lugar e motivos para ficarem aqui e não emigrarem. O desenvolvimento de projetos de extensão, patrocinados pela Universidade, corroboram para o sucesso dessa interação ensino superior e básico. Ajuda a arrastar mais e mais jovens e adolescentes para o caminho da universidade e do ensino superior, desviando-os desse modo, de outros caminhos menos afortunados.

Lembramos da manhã que nos encontramos com o Professor Dr. Osmundo Pinho e sua apresentação do projeto diante dos professores do CERG. A necessidade imperiosa de parcerias e aquela possibilidade de interagirmos com a UFRB em seus projetos trouxe encantamentos e dúvidas quanto a atuação do projeto na nossa comunidade escolar. Queríamos saber sobre como o projeto nos ajudaria, quais seriam as trocas ofertadas, como poderíamos contribuir com a execução dele? Várias dúvidas nos permeavam e todas elas eram legítimas. Tivemos mais de uma conversa e aos poucos fomos entendendo que a participação do projeto no CERG levaria em consideração a presença dos professores em suas atividades. Queríamos também uma ponte que nos levasse a Universidade, que nos encaminhasse para refazer nossas interações com ela, era uma necessidade pessoal do professorado. Isso fez com que houvesse de fato uma troca. A universidade adentra na escola e a escola adentra na universidade.

A presença do BN nos obrigou (alguns docentes) a olhar para os meninos e perceber como ocorria a construção da identidade deles. A escola está cheia de momentos de aprendizagem conteudista e memorizadora. Isso vem travando o desenvolvimento de novos mo-

delos educativos, de novas didáticas, de novos projetos. O Brincadeira de Negão se apresentou e demonstrou que poderíamos estabelecer novos processos de aprendizagem, mais libertários e atrativos. A sua presença nas dependências do CERG começou a gerar incômodos. Algumas queixas se apresentaram: “que ocupava a aula”, “que desviava a atenção dos outros estudantes”, “que aquilo não ensinava nada” etc. Houve professores e professoras que tiveram aversão ao projeto, dando pouco caso e atenção aos estudantes da UFRB que procuravam interação. Havia reclamação de alguns estudantes que por causa das demandas do projeto, não poderiam participar das atividades. Muitas coisas estavam em jogo e em diversas ocasiões, sobretudo no início do projeto na escola, a colaboração de alguns docentes era amarrada, com diversas dificuldades, mesmo assim o projeto andou.

Uma maior adesão do corpo docente ao projeto poderia ter facilitado à comunidade escolar para uma melhor compreensão sobre a agressividade, a violência e dinâmicas criminais, os inúmeros casos de alienação parental, as recorrentes práticas de homofobia, enfim, muitas das questões que permeiam o universo dos jovens negros periféricos. Essa visão, infelizmente, não atingiu a totalidade dos professores. Houve algumas divergências quanto às ações do BN no CERG, sobretudo relacionado ao uso de horários e a empolgação que as atividades geram no meio dos estudantes. Em suma, parece que para algumas pessoas o projeto pareceu atrapalhar. A escola tem muitas demandas a discutir como, além das citadas acima, o conceito de masculinidade tóxica, discussão tão necessária diante do aumento dos crimes de feminicídio e estupro. Ou melhor, a instituição escolar tem discutido, mas com as potenciais vítimas, não com seus possíveis algozes, talvez por se tratar de missão difícil - como se educar homens fosse mais complicado.

A noção de que educar homens dentro de uma perspectiva de mudança de comportamento é mais complicada talvez não seja de todo errônea, devido ao fato de que a sociedade é mais permissiva com suas falhas, aplaude o machismo e reproduz estereótipos. A escola, até então, se debruçava nas questões do feminino e, embora percebesse que boa parte dos problemas que enfrentava com as meninas/mulheres, residia no fato de que a masculinidade é uma performance para a qual os homens são socialmente condicionados, se atinha à necessidade de dialogar com eles sobre isso, acabando por perpetuar muitos problemas. Nesse sentido, o BN foi de fato um grande interlocutor que nos fez perceber a importância e relevância desse projeto.

**"Quem é o patrão"? - uma experiência instigante**

No Mestrado de Ciências Sociais cujo objetivo centrou-se na pesquisa da produção de subjetividades masculinas juvenis e racializadas nas cidades de Cachoeira e São Félix, no qual uma de nós teve a oportunidade de cursar, foi possível registrar por ocasião de palestras, mesas-redondas, exposição de filmes, debates, conversas informais, grupo focal, ou seja, múltiplas atividades desenvolvidas no projeto, as quais deixavam a escola sempre em movimento, promovendo o pensar crítico acerca do racismo e do machismo estrutural, potencializando estudantes negros a refletirem sobre suas relações sócio-históricas. Mas, a narrativa nesse momento será sobre uma oficina de Cinema realizada no ano de 2013.

Em primeiro lugar, é de extrema relevância destacar que nesse ano enfrentávamos uma angústia muito grande, pois existia uma turma de primeiro ano do Ensino Médio no turno vespertino que provocou todo o corpo docente da escola, no que tange a indisciplina, desinteresse e falta de motivação. "Eles não querem nada!" É o que

ouvíamos e falávamos nos corredores, nas salas dos professores e na própria sala de aula, pois, apesar das novas estratégias didáticas metodológicas, a turma não correspondia aos objetivos estabelecidos nos projetos e planejamentos escolares. Pior do que isso: grande parte dos estudantes estava desaparecendo das aulas, embora estivessem na escola. O que está acontecendo? Onde estão? O que fazem? O que querem? Essas e outras perguntas eram feitas, mas nossa "verdade", que pelo menos nos iludia no conforto e na negação da autoavaliação, nos concedia sempre a mesma ladainha: "eles não querem nada"!

De fato, esses estudantes não queriam nada com as nossas aulas! Talvez porque queríamos apenas falar e não nos permitimos ouvir. Ledo engano quando achamos que sabemos escolher o melhor para cada turma, definindo estratégias de ensino, traçando metas, elaborando objetivos, selecionando conteúdo sem ao menos conhecer os educandos. Como queremos ser ouvidos se não oferecemos o exemplo da escuta? Ora, essas meninas e esses meninos estavam em outra sala de aula participando da oficina de cinema, escrevendo roteiros e atuando para um belíssimo e riquíssimo material audiovisual que encantou a todos(as).

Dessa forma, nossos estudantes, independentemente de como se comportam nas salas de aula, nos corredores, na rua e em casa, não são sujeitos passivos inertes às transformações sociais, alheios aos projetos de vida impostos pela sociedade. Muitas vezes a indisciplina e a aparente falta de compromisso simbolizam a contradição perante o desejo dos professores para seus educandos, tais como: assistir às aulas, ler pelo menos as apostilas e ou os livros didáticos, ser responsável ao prazo dos trabalhos e das atividades escolares, estudar para as avaliações, respeitar colegas e professores, enfim, preocupar-se com a suposta "ordem" do processo ensino-aprendiza-

gem. Por outro lado, os estudantes diziam que querem sim alguma coisa! Querem professores dinâmicos, querem atividades criativas, querem viagens, querem namorar, querem abolir as provas e enfim querem a aprovação! Em meio aos dois lados da moeda, parece que tanto os professores quanto os estudantes almejam situações possíveis e que acabam por participarem da mesma origem. Entretanto, como esses dois grupos querem objetivos entrelaçados, mas acabam vivendo como se estivessem em mundos diferentes? Qual o porquê de tantos conflitos e embates ideológicos? Será que realmente possuem metas semelhantes ou apenas é um jogo de contradições camuflado na aparente harmonia das ideias? No entanto, mergulhados em inúmeras interrogações e no olhar de observação e paralelamente participação pensamos que, apesar de educadores e educandos proclamarem seus anseios e perspectivas por uma educação pública e de qualidade, o que falta são ações e iniciativas correspondentes às nossas exigências. Ou seja, se olharmos de forma mais profunda, se constata que queremos sempre mudanças no outro, sonhamos com ações alheias, criticamos o que o outro lado deixa de fazer ou faz contrário às nossas vontades, mas raramente discutimos e analisamos nossas próprias atitudes e dificilmente sonhamos com o que podemos fazer para alcançarmos nossas metas. Nesse sentido, talvez o mais importante seja inicialmente repensarmos (professores e educandos) nossas ações e refletirmos se nós mesmos queremos alguma coisa.

Até agora, enquanto dizíamos que esses estudantes estigmatizados pela escola eram desinteressados e indisciplinados, estes elaboraram um vídeo intitulado “Quem é o patrão?” (2013). Tudo se passou na própria escola, em que o protagonista chamado Catchamer, o qual representava o patrão, o barril, o grande chefe, o “pegador”, após se envolver afetivamente com Talita (Tatá), menina que

estudava na mesma escola que ele, deparou-se com uma gravidez. O garoto ao receber a notícia através da sua própria namorada demonstrou-se desesperado e em alto som declara que a menina não tinha juízo em querer ter um filho dele, pois ele era uma "vida louca". Talita (Tatá) por sua vez afirma que não foi somente ela a responsável, e sim os dois encontravam-se envolvidos em tal acontecimento. Sai chorando e pensativa ao lado das duas colegas, interrogando a si mesma: "E agora? Como meu filho vai crescer sem pai? O que vou dizer a ele"? As amigas aconselham contar a verdade para a criança, e quando ela procura o conselho com outro amigo, este declara que a primeira coisa a ser feita é procurar um médico e se cuidar, postura assumida imediatamente por Talita.

O interessante é perceber que em nenhum momento o aborto é mencionado, nem pelo pai adolescente, nem entre os amigos e nem tampouco por parte da mãe adolescente. Vale ressaltar ainda que Tatá foi expulsa de casa por conta da gravidez e por isso foi morar no Morro com a amiga Pimentinha, o que mais tarde gerou uma confusão na família e uma relação de violência corporal entre as duas. Catchamer quando soube que sua "mulher" (forma como ele menciona Talita) foi agredida ficou enfurecido e afirmou que iria pegar Pimentinha e "cortar" toda. Foi assim que Pimentinha ao sair da Escola com seu namorado são recebidos por Catchamer com ameaças e o namorado de Pimentinha tomando a frente entra em uma luta corporal e termina recebendo um tiro.

Partimos então desse vídeo para problematizar algumas questões que, em hipótese alguma, pretende ser universal, mas almejamos reforçar o quanto a escuta é um caminho importante para o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, desconstruir verdades, desnaturalizar o cotidiano, estranhar o que até então é familiar e tornar familiar o estranho são critérios importantes para o trabalho

pedagógico. Exemplificando com o filme podemos perceber como a gravidez na adolescência é pensada pelos próprios estudantes adolescentes, haja vista que o roteiro do vídeo foi todo escrito por eles. Outra questão é a possibilidade desse vídeo ter sido apresentado para toda a escola (iniciativa dos membros do projeto juntamente com o corpo docente e a gestão escolar), com mesa redonda e debates, cujos atores estavam à disposição de perguntas, críticas e esclarecimentos.

Abordar o processo gravídico como eminentemente feminino é de fato uma construção social arraigada na nossa sociedade. Todavia, defender a ideia de que no vídeo o "patrão" tem "patroa", por isso mesmo a vida de Catchamer como o grande "dono da boca", após receber a notícia de que iria ser pai, passou a cuidar da sua "mulher" e seu bebê como bens valiosos, e, portanto, entraria em qualquer conflito para defendê-los. Não sei se todos(as) que assistirem esse vídeo terão a sensibilidade de perceber o protagonismo feminino, mas é importante destacar que foi Talita a escritora principal de todo o drama apresentado.

Ora, diante do contexto em que as mulheres foram historicamente marcadas pela opressão e discriminação, amordaçadas e silenciadas diante dos desejos de seu próprio corpo, é que depositamos nessa narrativa, nosso protagonismo. Por outro lado, negar a paternidade na adolescência como uma questão rica e ainda pouco explorada pela literatura científica, sendo acima de tudo uma chave para compreender também a idade da mãe adolescente-filho(a), seria um equívoco para quem pretende fugir da visão maniqueísta. Isso porque, não se pode compreender a maternidade sem abordar a paternidade, tanto biologicamente quanto socialmente. São relatos de abandono, traição, mas também de amor, companheirismo, sonhos construídos coletivamente, conquistas, que nos fazem perceber a im-

portância também de estudos sobre a paternidade na adolescência, sobretudo para apresentar diferentes experiências que desconstroem a universalidade da solidão feminina perante a renúncia e a indiferença do pai-adolescente.

## Considerações finais

As contribuições do Projeto Brincadeira de Negão no Colégio Estadual Rômulo Galvão, sede e anexo, no município de São Félix são extremamente relevantes. As ações realizadas ao longo da implementação do projeto proporcionaram, a toda a comunidade escolar, motivação para a reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas que se constituem enquanto instrumentos que aprimoram o processo ensino aprendizagem.

A forma como o trabalho foi introduzido na dinâmica escolar, atrai e envolve os estudantes do ensino médio, por se tratar de um processo vivo. O respeito a percepção dos estudantes, a escuta realizada com atenção e interesse, embasam a relação construída com a unidade escolar. O Projeto Brincadeira de Negão, atua na escola como mais um forte aliado para a formação cidadã, auxiliando para a construção de conhecimento e autoconhecimento, promovendo o protagonismo destes estudantes que, manifestam as suas subjetividades e se reconhecem como ativos participantes do seu ciclo de aprendizagem de forma integral.

O conjunto de obstáculos encontrados e contornados, os ajustes necessários para a adequação do projeto a realidade escolar, afinal, nem tudo pode ser controlado ou previsto no cotidiano de uma escola, são o combustível de experiências exitosas que se desenvolve e concretizam, sem o comprometimento da evolução possibilitada pelo Projeto Brincadeira de Negão no CERG, seja na sede ou no anexo. Os desafios enfrentados, fazem com que as relações se forta-

leçam através da cooperação dos envolvidos e contribuam para que as soluções encontradas, tornem o trabalho ainda mais significativo para toda a comunidade escolar tomada pelo desejo de sucesso. As reflexões possibilitadas à comunidade escolar do CERG, pelo trabalho realizado através do Projeto Brincadeira de Negão, apoiam e enriquecem sobremaneira as interações e as relações desenvolvidas na escola e pela escola. O sucesso alcançado aponta e indica a continuidade de ações do projeto, pois sua implementação revigora e ressignifica o cotidiano escolar.

## Referências

**Quem é o patrão? Produção coletiva**. São Félix-BA, 2013. 1 vídeo (12m10s). Publicado pelo canal jeffersonparreira. Disponível em: https://youtu.be/VwLV7lqk0tA. Acessado em: 01 mar. 2021.

PINHO, Osmundo. **"Brincadeira de Negão":** Subjetividade e Identidade entre JovensHomens Negros na Bahia (Brazil). Austin. 2014.https://www.academia.edu/6327662/_Brincadeira_de_Negao_Subjetividade_e_Identidade_entre_Jovens_Homens_Negros_na_Bahia_Brazil_

# Atividades audiovisuais na escola: diálogos com jovens negros

*Lucas Santana Barbosa*
*Maiana de Araujo Brito*

## Introdução

Este relato de experiência é referente a vivência e atividades audiovisuais realizadas por Lucas Santana Barbosa e Maiana de Araujo Brito a partir da cooperação interdisciplinar dos grupos PET Cinema[3] e do projeto de pesquisa e extensão Brincadeira de Negão na cidade de São Félix-BA. Apresenta a trajetória, reflexões teóricas e as influências que essas experiências em diálogo com jovens negros no ambiente escolar tiveram no trabalho de conclusão de curso, Oficina de Cinema - Leitura Crítica e Criativa, produzido pelos autores.

Parte dessa trajetória vivenciada pelos autores foi desenvolvida no Colégio Estadual Rômulo Galvão, situado na cidade de São Félix-BA, com estudantes do ensino médio. O recorte do percurso deste relato é iniciado a partir da atividade Oficina de cinema (2013) ministrada por Jefferson Parreira e Lucas Santana, que teve como resultado o filme "Quem é o patrão?". Em seguida os autores desenvolveram juntos as atividades Jogo de Identidades (2014) e Barril do Bem (2015), ambos produtos audiovisuais. E por fim, as reflexões sobre as influências desse caminho no TCC Oficina de Cinema – Leitura Crítica e Criativa (2016), realizado na zona rural Outeiro Redondo no anexo do Colégio Rômulo Galvão.

3 O PET Cinema é um grupo do Programa de Educação Tutorial, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com até 12 estudantes bolsistas sob a tutoria de um professor(a) da graduação.

**Oficina de Cinema e "Quem é o patrão?"**

A partir da parceria do PET Cinema com o Brincadeira de Negão, dois bolsistas, Jefferson Parreira e Lucas Santana, passaram a integrar o grupo de pesquisa e extensão e a desenvolver em conjunto atividades que colocassem em diálogo a técnica e linguagem audiovisual com as discussões acerca das identidades e subjetividades dos jovens negros estudantes do Ensino Médio que já estavam participando de outras atividades de pesquisa. Foi assim que surgiu em 2013 a ideia de elaborar e executar uma Oficina de Cinema, com duração de cinco dias, como uma formação introdutória aos conceitos e fundamentos do audiovisual e tendo como resultado a produção de um curta-metragem de forma coletiva entre os participantes. Neste momento o grupo tinha como parcerias para o desenvolvimento da pesquisa o Colégio Estadual da Cachoeira, em Cachoeira/BA e com o Colégio Estadual Rômulo Galvão, localizado em São Félix/BA. A oficina foi realizada em ambas as escolas, porém apenas no Rômulo Galvão houve a produção do resultado prático da oficina. Por esse motivo, as experiências aqui relatadas irão se ater ao processo ocorrido nesta última.

Com o objetivo de apresentar conteúdos teóricos e práticos básicos da linguagem cinematográfica (fotografia, som, arte, roteiro, direção, produção e edição), a oficina foi planejada para ser realizada em cinco encontros, de segunda a sexta, no turno oposto ao das aulas dos participantes, com 4h diárias, totalizando um curso com carga horária de 20h. A proposta foi apresentada para a escola por Lucas e Jefferson por intermédio de Beatriz Giugliani, coordenadora de campo do grupo Brincadeira de Negão. A gestão e professores parceiros, que já vinham dialogando com o processo de pesquisa, apoiaram a iniciativa e incentivaram os alunos a participarem do processo formativo. Foi utilizado o auditório da escola para os momentos de troca de saberes, espaço este que, segundo os próprios professores, era

importante de ser ocupado e ressignificado, uma vez que era pouco utilizado dentro da instituição. A divulgação da oficina se deu através de cartazes espalhados pela escola, sendo também divulgada para os participantes de grupos focais de outras atividades do BN e nas salas de aula. Ao todo foram selecionadas 25 inscrições.

**Figura 1** - Cartaz da Oficina de Cinema.

**Fonte:** Jefferson Parreira (2013).

Para os encontros foi desenvolvida uma apostila, distribuída entre os participantes, que trazia os principais conceitos e técnicas para a elaboração de um produto audiovisual ficcional. Partindo do surgimento do cinema na França, no final do século XIX, discutiu-se sobre as origens desta linguagem, e de maneira aberta cada participante pôde explicitar seus gostos e visões sobre filmes, seriados, novelas. Através de exemplos da filmografia nacional, como o filme Cidade de Deus (2002), apresentamos elementos que constituem a fotografia, trilha sonora, cenário, figurino e roteiro. Durante o desen-

volvimento do módulo sobre fotografia, convidamos os estudantes a fazerem fotografias de seus colegas ou de ambientes da escola, e através da exibição do resultado para toda a turma, fomos elucidando a partir de exemplos práticos os conceitos e definições a respeito dessa área. Este foi um importante momento de interação e descontração que muito somou a segunda etapa da oficina, quando seria produzido um curta-metragem de forma coletiva.

Para o módulo sobre roteiro, foram realizadas atividades buscando a compreensão técnica, mas também, que pudessem suscitar discussões pertinentes sobre masculinidade e negritude e consequentemente, as noções de raça e gênero presentes no grupo. Uma delas foi a divisão dos participantes em grupos, com o pedido para que fizessem uma lista com todos os palavrões que lembrassem. A partir do resultado, conversamos sobre como cada gênero é tratado de maneira diferente na sociedade, explicitado pela quantidade de xingamentos e palavrões designados para as mulheres que possuem relação direta com a sua sexualidade, enquanto ele não foi observado nas palavras designadas aos homens. Em seguida fizemos a exibição e discussão do filme "Vista a minha pele" (2003)[4]. Na conversa que sucedeu a sessão foi debatido a desigualdade entre brancos e negros na sociedade, aquela que pode ser observada a partir dos papeis que geralmente pessoas desses grupos ocupam, sendo retratados de forma contrária no filme exibido. Foi observado por eles que dentro da própria escola a narrativa era outra, sendo as pessoas de pele mais escura, as mais excluídas e rejeitadas. Outro ponto abordado a partir da discussão do filme foi sobre o padrão de beleza construído pelas diversas mídias gerando uma nociva competitividade feminina na busca por esse ideal.

[4] Com direção de Joel Zito Araújo, o curta-metragem brasileiro lançado em 2003 apresenta um mundo invertido onde negros estão em situação de poder e brancos sofrem cotidianamente com o racismo.

Durante este mesmo módulo deu-se início ao processo de desenvolvimento do roteiro que culminaria no resultado final da oficina. Quando pedimos que desenvolvessem uma história a partir dos elementos narrativos trabalhados no curso, como personagem, início, meio e fim, entre outros, uma das participantes trouxe como proposta adaptar para as telas uma peça que a maioria dos presentes já haviam apresentado na escola em outra ocasião sobre gravidez na adolescência. E assim, com aprovação dos outros participantes, foi feito. O grupo durante o quarto encontro da oficina começou a desenvolver os personagens e os rumos dessa história adaptada. “Quem é o patrão?”, foi o título para o filme escolhido pelos estudantes ao decidirem fazer uma referência ao grupo focal e entrevistas que alguns já haviam participado para a pesquisa do colega Gimerson Roque dentro do Brincadeira de Negão. Eles diziam que esse título tinha “tudo a ver” com aquilo que eles desejavam na obra.

No quinto dia de encontro demos início ao processo de produção do curta-metragem, utilizando os espaços da própria escola como cenário. Além das funções técnicas, os estudantes também desempenharam o papel de atores como os personagens principais, secundários e figurantes. Como não foi possível concluir as gravações neste mesmo dia, tivemos ainda mais dois encontros para finalizar o processo de registro das imagens e sons da obra. Neste processo foi importante perceber a dedicação dos estudantes na confecção do produto, dedicando-se na construção do mundo ficcional nos mínimos detalhes, desde trejeitos dos personagens, elementos definidos através da direção coletiva, até as proposições de como e quais seriam os cenários e figurinos para as diferentes cenas, desde o consultório de ginecologia até a pista de dança de uma boate.

O filme teve sua primeira exibição pública em 3 de outubro de 2013, como parte da programação do evento organizado pelo PET

Cinema, Cine Virada – II Festival Interno de Cinema e Audiovisual da UFRB, dedicado às produções universitárias. Com a presença dos estudantes do Rômulo Galvão e participantes da oficina, o curta-metragem foi exibido e em seguida, eles relataram e refletiram sobre a experiência da oficina e do filme produzido. Nesta ocasião falaram também os ministrantes da oficina, Lucas e Jefferson, bem como o membro do grupo, Paulo Roberto.

**Figura 2** - Frame do curta-metragem "Quem é o patrão?"

**Fonte**: Jefferson Parreira (2013).

"Quem é o patrão?" narra a história de Catchamer e Tatá, jovens que estudam na mesma escola e que depois de se encontrarem em uma festa, precisam enfrentar os desafios da gravidez na adolescência. O filme traz de forma contundente temáticas discutidas no universo dos jovens que participaram da oficina, tais como o despertar da sexualidade, paternidade responsável e as consequências geradas por atitudes violentas. Como parte da construção visual do curta-metragem podemos ver nas imagens da escola a reprodução de um ambiente de aprisionamento, representado pelos portões, grades e telas que dividem os espaços. Uma das reflexões que o filme

traz é pensar no quanto os sujeitos situados naquele espaço, na verdade, já não vivem dentro do próprio ambiente escolar processos de violência.

A Oficina de Cinema foi um espaço potente de criação pois possibilitou aos oficineiros e ouvintes o diálogo aberto sobre importantes temáticas como raça, gênero e sexualidade. Com a troca de saberes entre os participantes ao longo dos dias, a linguagem audiovisual se tornou ponto de encontro e de expressão. O envolvimento na construção do resultado final deu espaço para todos envolvidos ter a escola como ambiente de criação fortalecendo o espírito da coletividade.

## Jogo de Identidades

No mês de agosto de 2014, em reunião com os integrantes do BN, surgiu a proposta de se realizar uma atividade audiovisual no Colégio Estadual Rômulo Galvão em São Félix-BA. Um dos integrantes do grupo sugeriu que fizéssemos essa intervenção gravando as perguntas e respostas dos estudantes que participavam do grupo focal da época. Pensamos então como poderia funcionar essa dinâmica.

Maiana sugeriu que essa intervenção fosse feita a partir de um dispositivo criado pela equipe. Por dispositivo, o professor Cezar Migliorin define como um movimento não dominado por quem o provoca, e que ao interferir diretamente na realidade, produz um acontecimento. O autor fala que:

> [...] o artista/diretor constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. É este novo movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista. Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio - do dispositivo - e uma larga falta de controle - dos efeitos e eventuais acontecimentos (MIGLIORIN, 2006, p.83-84).

Nesta ação a proposta foi que as perguntas fossem realizadas no esquema de entrevista, mas que os estudantes fossem separados por duplas e respondessem questões sobre um amigo do seu colégio. Com essa ideia partimos do princípio de que quando alguém fala do outro também revela algo de si mesmo e foi nessa experiência que apostamos para conhecer os jovens participantes. As perguntas foram formuladas pelos integrantes do BN com temática de raça, gênero e sexualidade. Os entrevistados também foram escolhidos pelo grupo. Após a confecção das perguntas, combinamos com as duplas e marcamos o dia da gravação. A produção desta atividade contou com a presença de Beatriz Giugliani, Paulo Roberto do Santos, Lucas Santana e Maiana Brito. A equipe chegou pela manhã no Colégio, Maiana e Lucas conheceram os quatro estudantes que participaram da atividade. O combinado com eles foi que cada um ia responder as perguntas individualmente em uma sala de aula vazia em que somente ficariam presentes, Paulo Roberto, o entrevistador, e Lucas, o operador de câmera, tendo assim somente a presença masculina.

Para o funcionamento do dispositivo eles não podiam saber quais perguntas foram feitas e quais respostas foram dadas pelos seus colegas. As perguntas foram as mesmas para os quatro jovens, mas Paulo Roberto ficou livre para também fazer outras questões quando necessário, assim podendo ter melhores resultados nas respostas. No início de cada entrevista os estudantes foram convidados a falarem primeiramente seus nomes, idade e bairro em que moravam. As perguntas base feitas para as duplas foram: “você acha que seu amigo é um cara pegador?”, “ele costuma ficar com as novinhas?”, “seu amigo já ficou com alguma menina que você já ficou?”, “e se ele ficasse você reagiria como?”, “você acha que seu amigo é um patrão?”, “se seu amigo te contasse que é gay?”, “e se ele quisesse ficar com você?”, “você acha que seu amigo é um homem feito ou é mais menino?”, “em

relação a cor dele você o vê de que cor?" e por último foi deixado livre caso eles quisessem falar algo a mais sobre o seu amigo.

A montagem realizada por Lucas trouxe a proposta de fazer uma alternância nas imagens com as respostas e perguntas de cada dupla. Como um diálogo entre os mesmos alternando a resposta de cada um. Assim o espectador de imediato pôde assistir as respostas da mesma pergunta. A dinâmica do dispositivo foi pensada com a intenção de conhecer os jovens a partir de como ele vê o outro e o que ele revela de si neste olhar, aparecendo assim as suas impressões, sentimentos, formas de se expressar, preconceitos, valores, gostos etc.

Desde a concepção do dispositivo até a sua execução foi buscada a construção de um momento em que os participantes pudessem falar sobre seus amigos expressando suas subjetividades e identidades. Entendemos que identidade não é um conceito fixo, mas mutável, em constante construção a partir das relações que são estabelecidas em sociedade (HALL, 2006). Sendo o contato com "o outro" que constrói e reconstrói esta unidade chamada de *eu*. Assim, também o processo de subjetivação se dá através do encontro com "o outro", vez que é este contato, de onde emergem e são demarcadas semelhanças e diferenças, colaborando na constituição do ser. Refletimos que se o amigo estivesse presente na sala durante a entrevista as respostas poderiam ser diferentes, bem como se fizéssemos perguntas diretamente sobre eles mesmos.

Jogo de identidades é o nome que a equipe decidiu dar para esta experiência audiovisual. O "jogo" aqui foi provocar e entender como as identidades dialogavam entre si compreendendo também as suas subjetividades. Nesta experiência as perguntas formuladas pela equipe funcionaram como chaves que abriram portas de cada um. Entendemos que o que facilitou a confecção delas foi o convívio e a relação da equipe com os estudantes nos grupos focais. Partindo de um lugar de confiança para a realização da atividade.

Sobre a experiência do dispositivo e a construção da narrativa Migliorin discorre:

> A utilização de dispositivos na construção narrativa implica uma operação temporal. Se o que está sendo narrado é um encontro, um efeito de encontros entre corpos colocados em contato por um dispositivo, podemos falar de um presente absoluto que se dá quando o dispositivo está em ação. O que está sendo narrado, documentado, não existe fora do momento da ação do dispositivo. Não tem futuro nem passado. Dissolve-se quando o dispositivo é desarmado (MIGLIORIN, 2006, p.90).

Aqui podemos pensar que o dispositivo em Jogo de identidades opera em um tempo e espaço do momento da gravação em que os estudantes são convidados a "brincar" de responder perguntas sobre seu amigo sem eles estarem ouvindo suas respostas. Este momento único proposto pelo dispositivo produziu a ação e a narrativa que foi construída. Somente no vídeo se é revelado o que foi dito na integra por todos. Considerando que na montagem não houve cortes nas respostas dos jovens amigos. Esse acontecimento da interação entre dispositivo (proposta), equipe, participantes, equipamento audiovisual e montagem produziu o que é o Jogo de identidades. As respostas dos estudantes nos fizeram conhecer um pouco como cada um pensa e sente a sexualidade, o gênero, a negritude, a amizade e os afetos. Muito interessante perceber, por exemplo, como todos eles tiveram a mesma resposta diante da pergunta sobre a possibilidade do amigo ficar com uma ex-paquera do entrevistado. Todos disseram achar normal seu amigo ficar com alguém que eles já "ficaram"[5], demonstrando uma certa parceria entre eles em relação a isso. Todos responderam também que veem seu amigo de cor negra, afirmando a negritude de si e do outro.

5 Gíria popular utilizada para se referir a uma relação afetiva sem compromisso.

As diferenças como cada um elabora e lida com a sexualidade ficaram também em evidência. A pergunta sobre homossexualidade nos fez refletir como ainda é um assunto tabu para os garotos. No sentido de lidar com a possibilidade de uma sexualidade dissidente do seu amigo da qual eles estão acostumados a vivenciar. A experiência com essa atividade nos fez pensar como os temas de raça, sexualidade e gênero são importantes para estarem sendo trabalhados dentro do ambiente escolar, assim como o cinema e o audiovisual poderiam contribuir nesse propósito.

## Barril do Bem

A ideia dessa atividade, que culminou na produção do curta-metragem "Barril do Bem", surgiu durante as disciplinas "Novas tendências do documentário" e "Gêneros do documentário" do curso de Cinema e Audiovisual (UFRB), ministradas pelos professores Amaranta César e Marcelo Matos, no ano de 2015. Após a realização de Jogo de identidades (2014), percebemos como o dispositivo pode ser potente na realização audiovisual, e principalmente os acontecimentos produzidos por ele. Para essa ação pensamos no mesmo dispositivo da atividade anterior, sustentando a entrevista, o jogo entre os amigos, mas com algumas diferenças em sua formulação. Desta vez as perguntas foram criadas por um grupo de estudantes do colégio, direcionadas a meninos e meninas, e a entrevista foi conduzida por Maiana Brito. A equipe de produção dessa atividade foi composta por estudantes do curso de Cinema e Audiovisual, sendo eles, Maiana Brito na direção e fotografia, Caíque Guimarães na fotografia, Gabriela Palha e Rwolf Kindle no som direto, e Lucas Santana como assistente de produção e montador. Tivemos também a participação de um estudante do curso de História, Joaci Conceição, como produtor.

Para a pré-produção contatamos um grupo de seis estudantes, entre garotas e garotos, do Colégio, para confeccionarem as questões. Pedimos para que formulassem perguntas que eles gostariam de fazer para um amigo responder, sem que eles soubessem quem seriam os entrevistados. Ao todo foram oito perguntas: "como você definiria sua/seu amiga/o?" "Você acha que sua/seu amiga/o escolhe um/a menino/a para paquerar pelo corpo ou caráter?" "Se você fosse um/a garoto/a o que te chamaria a atenção na sua/seu amiga/o?" "O que você acha que sua/seu amiga/o é favela ou orla?" "Se sua/seu amiga/o pudesse te levar para algum lugar qual seria?" "E o que vocês fariam lá?" "Você acha que sua/seu amiga/o é barril do bem?" "Explique o que é barril do bem pra você?". Essas foram as questões base das entrevistas, mas ao início da gravação foi pedido que falassem seu nome, idade e bairro. No final também ficou livre para caso quisessem falar algo a mais sobre sua/seu amiga/o.

A realização da atividade aconteceu no dia primeiro de dezembro de 2015, a equipe chegou ao colégio no período da tarde para a gravação, Maiana já havia combinado previamente com quatro estudantes para serem entrevistados, duas meninas e dois meninos. Para a surpresa da equipe os participantes convidados não puderam comparecer ao colégio para a entrevista. Com toda a equipe e equipamentos prontos para a gravação a solução foi chamar outros estudantes que estavam por ali no pátio da escola. Então encontramos os quatro estudantes que aceitaram participar da atividade. Sendo uma dupla formada por duas amigas, e a outra, por dois amigos. Apenas um deles já nos conhecia por ser bolsista da iniciação científica júnior através do B.N. na escola. Como ocorreu no final do ano a escola já estava mais vazia com somente alguns estudantes fazendo provas finais e por isso conseguimos realizar no corredor do prédio as entrevistas. Nenhum deles tinham conhecimento das perguntas, nem

quem as tinha formulado ou sobre a sua temática. Cuidamos para que ficasse só a equipe durante a gravação e que nenhum deles ouvissem as respostas dos colegas. Percebemos um pouco do nervosismo deles em estarem de frente para uma câmera, mas pouco a pouco foram ficando à vontade na entrevista.

Após a edição, o material filmado com as entrevistas foi exibido na escola. O planejamento consistia em apresentar o resultado para o grupo que criou as perguntas e para as duplas entrevistadas, e em seguida realizar uma roda de conversa. No dia dezesseis de dezembro de 2015 nos encontramos no turno da tarde no Colégio com os estudantes para exibirmos o vídeo. O acerto foi de que também gravaríamos este momento de exibição e conversa. Alguns dos participantes não puderam comparecer, tivemos a presença de quatro garotos que estavam no grupo que confeccionou as perguntas e de um dos entrevistados. A ideia dessa roda de conversa inicialmente foi de ouvir os participantes e de incluir esse material no vídeo Barril do Bem, mas por motivos técnicos e narrativos, percebemos que apenas as entrevistas já davam conta de um material potente, podendo a roda de conversa filmada ser editada como um produto separado.

**Figura 3** - Frame de “Barril do bem”.

**Fonte**: Maiana Brito (2016).

Em “Barril do bem” temos a chance de observar as respostas que aparecem a partir do gênero das duplas. Ficaram nítidas as diferentes reações, afetos, sentimentos, olhares, impressões dos meninos e das meninas. Quando a pergunta foi sobre se imaginar de um outro gênero e olhar para o/a amigo/a: “Se você fosse um/a garoto/a o que te chamaria a atenção no seu/sua amigo/a?” os meninos tiveram mais dificuldade em responder do que as meninas, um deles pede para pular essa questão e não a responde. Percebemos também como as duplas elaboraram diferentes perspectivas diante do que é ser “barril do bem” e do que é ser “favela ou orla”. Essas distinções trazem a diversidade do olhar de cada participante e de como essas expressões compõem o imaginário de cada um.

O fato de as perguntas terem sido criadas pelos próprios estudantes dá ao material uma camada diferente do que foi experimentado em Jogo de Identidades. Aqui o universo dos jovens que colaboraram com o processo aparece não só nas respostas, mas também nas temáticas que decidiram inserir nos questionamentos. “Barril” é uma gíria baiana muito utilizada entre a juventude e “barril do bem” é o nome de uma música do cantor Igor Kannário. O título do filme foi escolhido a partir dessa expressão que aparece na questão criada por eles. Percebemos que a pergunta “sua/seu amiga/o é favela ou orla?” vem desse mesmo contexto musical, a partir da letra da música do cantor de pagode Edcity, “Sou favela, deixe de onda” (2011), apresentando assim o pagode como um estilo de música presente na vida dos estudantes.

A partir desta experiência observamos mais uma vez como o audiovisual é uma ferramenta para a fruição de ideias. Aqui, o motivo-evento criado pelo dispositivo amplifica as possibilidades de abordagens no ambiente escolar. Entendemos que a discussão após a exibição do material era uma parte importante do processo, pois

os participantes e outros colegas poderiam apontar concordâncias e divergências em relação ao que estava sendo exposto, elaborando juntos uma reflexão a partir das respostas. A interação dos estudantes entre eles mesmos durante toda a atividade, bem como com o aparato técnico de filmagem e conosco nos deu força e vontade para continuar pesquisando e refletindo sobre formas de aproximar a linguagem cinematográfica e a escola.

## Oficina de Cinema em Outeiro Redondo

Após as experiências aqui relatadas que ocorreram durante o curso de graduação dos autores, ambos decidiram produzir juntos como Trabalho de Conclusão de Curso uma atividade prática de formação em cinema. Intitulada Oficina de Cinema – Leitura Crítica e Criativa (2016), realizada em Outeiro Redondo, zona rural de São Félix/BA, a atividade buscou o compartilhamento de conceitos e técnicas da linguagem audiovisual. Tivemos enquanto proposta uma experiência de troca de saberes, onde a fruição fílmica perpassou pela expressão criativa e o desenvolvimento do olhar crítico sobre as obras. Diferentes filmes e temáticas foram trazidos para o contexto da Oficina, assim como momentos de experimentação com o corpo e a câmera do dispositivo móvel (celular). Ao definirmos o conteúdo e a metodologia do trabalho, pensamos como um processo de formação em cinema e audiovisual poderia contribuir não somente para o conhecimento da linguagem em si, mas também para o desenvolvimento de uma autoexpressão e autoconhecimento a partir do contato com os filmes. Estas noções nortearam nossas escolhas, nos fazendo refletir sobre a aproximação dos campos da arte e da educação.

Por conta das experiências anteriores, decidimos apresentar a proposta para o Colégio Estadual Rômulo Galvão, espaço o qual já possuíamos abertura para a realização de atividades com os estu-

dantes. Neste sentido, as vivências no ambiente escolar através do Brincadeira de Negão e as reflexões adquiridas através das pesquisas do grupo colaborou com o processo de definição dos conteúdos.

No processo de feitura do planejamento dos encontros, utilizamos a estrutura *pré-obra-pós*, auxiliado ao conceito de mediação cultural na qual desenvolvemos dinâmicas antes e após a exibição fílmica. Por mediação entendemos que:

> segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Juridicamente, o termo é empregado para processos pacíficos de acerto de conflitos internacionais onde a sugestão é sugerida e não imposta. Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador, um medianeiro, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Estes desígnios estão em nosso foco, na mediação entre a produção artística e o fruidor, buscando a fruição – ação ou efeito de fruir: gozo, posse, usufruto (MARTINS In MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 25).

Essa organização se deu para que pudéssemos fazer uma introdução à obra e após a fruição o estímulo a expressão criativa. A curadoria dos filmes foi um processo importante que fizemos ao refletirmos o que seria interessante exibir pensando no contexto sociocultural dos estudantes, na diversidade dos temas e na linguagem cinematográfica. Decidimos então fazer um recorte por curtas-metragens do Norte e Nordeste, estimulando a ampliação do repertório dos participantes e a valorização do cinema nacional. Foram exibidas seis obras sendo elas filmes de ficção e documentários. A oficina foi planejada para acontecer em seis encontros diários de 4h de duração. As dinâmicas que aconteceram durante os encontros envolveram atividades com fotografia, música, expressão corporal, criação de cenas em grupo, desenho, dança e um exercício prático de gravação.

**Figura 4** - Exercício de expressão pós-fruição do filme.

**Fonte**: Silvia Leme (2016).

Decidimos que era importante discutir dentro do programa da oficina questões ligadas a raça, gênero, sexualidade e classe. Estas temáticas apareceram em maior ou menor grau durante os dias de encontro à medida que os conteúdos eram trabalhados. Os filmes exibidos e as atividades propostas deram margem para desenvolver importantes reflexões acerca de tais temáticas. A partir da discussão sobre o filme Menino do Cinco (2012), por exemplo, as noções técnicas sobre narrativa foram desenvolvidas ao passo que era discutida a realidade do menino branco de classe média e do menino negro pobre que protagonizam a história. Outro momento que queremos destacar aqui foi quando estávamos trabalhando noções sobre documentário, e realizamos a exibição do filme Lápis de Cor (2014), cuja sinopse diz que:

> O documentário aborda a representação racial no universo infantil e a maneira como o padrão de beleza eurocêntrico afeta a autoimagem e autoestima de crianças negras, revelando a ação silenciosa do racismo. Lápis de cor faz referência a

> uma cor de lápis, conhecida como “cor de pele”, que, na verdade, é de tonalidade bege. É essa cor que as crianças utilizam para representar a si mesmas e as pessoas do seu convívio, compondo, nos desenhos, um fenótipo de pessoas brancas - olhos claros, cabelos louros e pele bege – mesmo quando são negras as pessoas representadas (FILMOW, 2021, p. 01).

O momento de discussão e criação que sucedeu a exibição deste filme foi potente, pois possibilitou a todos os presentes colocar na roda suas percepções acerca da temática racial, trabalhando diretamente com as concepções sobre si e sobre os que estavam a nossa volta. A atividade proposta para discutir sobre o filme foi trazida por eles mesmos. A primeira consistia em cada participante, diante de um espelho, dizer o que mais chamava a atenção positivamente em si mesmo. A segunda, realizada em dupla, pedia para que cada participante apontasse o que viam de positivo na pessoa que estivesse a sua frente. Levando em consideração que quase todos os presentes eram sujeitos negros, estas atividades possibilitaram de maneira complementar, que refletissem e expusessem sobre sua negritude e autoestima. Além de pensar sobre as consequências do racismo, enraizados na subjetividade de pessoas negras desde a infância, como pôde ser visto no documentário.

Após a realização destas duas atividades a discussão sobre raça e racismo continuou acalorada. Muitos dos participantes relataram situações em que presenciaram declarações racistas, dentro e fora da escola. Refletiram também sobre a ausência de representatividade negra positiva nos produtos midiáticos, tendo pessoas negras comumente em papeis subalternos, como coadjuvantes em novelas, no papel de empregadas e porteiros, por exemplo. Para aprofundar a discussão, Joaci Conceição desenvolveu um bate papo com os estudantes sobre a temática, deixando o seguinte questionamento: “por que os pretos são pobres no Brasil?”, que ficou como tarefa de casa

e só pôde ser respondida no dia seguinte. Através da escuta da canção “A carne”, interpretada pela cantora Elza Soares, Joaci dialogou com os presentes apresentando uma leitura histórica e sociológica questionando a desigualdade racial que segue presente em diversas esferas no país.

Com a realização desta oficina pudemos, na prática, observar como as relações de ensino-aprendizagem com audiovisual são potentes quando trabalhadas a partir de um diálogo ativo com os participantes. Partir das referências e experiências dos estudantes foi um aspecto diferencial em nossa proposta de formação, colocando as expressões criativas geradas a partir do contato com as obras como caminho para um olhar crítico sobre o mundo ao redor, e vice-versa. Fazer parte do grupo Brincadeira de Negão, tendo acesso às pesquisas e discussões sobre raça e racismo nos fez enxergar o campo do audiovisual de um lugar mais crítico e menos eurocêntrico, colaborando com a nossa formação pessoal.

## Considerações finais

Consideramos que a vivência no ambiente escolar a partir da participação no grupo de pesquisa foi essencial em nossa formação durante o curso de graduação. Nos fez perceber a importância de ocupar esse espaço com o audiovisual e estimulou o desejo de contribuir com ele. A experiência que o B.N nos possibilitou colocando-nos próximos a discussões sobre raça e interseccionalidade, fez parte desse processo, assim como o diálogo com os jovens estudantes do Colégio Estadual Rômulo Galvão em São Félix/BA. Vimos a potência do audiovisual no poder de transformação e também na possibilidade dessa conversa mais próxima com os estudantes de maneira a realizar com essas pessoas e não somente falar sobre elas.

Com a experiência da Oficina de Cinema, em 2013, pudemos observar e refletir sobre a realização de um processo formativo em cinema no ambiente escolar. Durante os encontros foi fundamental a troca realizada junto aos participantes, através de um diálogo aberto sobre temáticas raciais e sociais. Desse modo, visualizamos como a linguagem audiovisual pode ser uma importante aliada na discussão e construção de narrativas a respeito dessas temáticas e do próprio audiovisual. “Quem é o patrão?”, filme realizado como resultado da oficina, possibilitou a criação e expressão coletiva, bem como, traduzir em imagens e sons, discussões consideradas pertinentes pelos próprios estudantes. Através da expressão cinematográfica eles tornaram-se autores e protagonistas de sua própria criação.

Na atividade Jogo de Identidades pudemos aprender na prática como as entrevistas e o método de pesquisa do grupo, por exemplo, os grupos focais criaram relações de convivência entre os participantes. A relação que o grupo tinha com os entrevistados foi essencial para a sua realização e o conhecimento através do convívio da pesquisa que tornou a interação algo possível de acontecer. Esta experiência audiovisual também nos possibilitou criar o dispositivo que disparou e produziu narrativas únicas, conhecendo os jovens a partir de suas falas em uma operação que ativou trocas de sensibilidades e imagens afetivas.

Em Barril do Bem a interação com os estudantes na feitura da proposta foi ainda mais próxima e contribuiu para que pudéssemos realizar esta atividade de maneira a integrar melhor essa participação. Refletimos como uma roda de conversa após a gravação e finalização do material seria importante para fechar o ciclo da realização. Em que a contribuição e troca entre todos pudesse acontecer. Aqui entendemos a importância de propor atividades que incluíssem os participantes como realizadores do início ao fim.

O desejo de realizar um produto de formação no TCC cresceu e se alimentou a partir dessas experiências que tivemos. Estar próximos do ambiente escolar, de discussões e pesquisas que não estavam necessariamente dentro do nosso curso de graduação, nos ajudou a fazer novas conexões. Apostando na educação e na arte como motores de transformação que também colaboraram para acreditarmos que é possível realizar ações audiovisuais no mundo de maneira mais ampla. Não somente focada na realização de uma obra ou produto, mas na vivência e experiência que os encontros nos dão. Assim através deste relato entendemos que construímos um caminho a partir da interdisciplinaridade das Ciências Sociais e do Cinema e Audiovisual, de maneira crítica, que nos proporcionou a inventividade de projetos com os quais pudemos aprender e reverberar na nossa jornada profissional.

## Referências

**BARRIL do bem**. Direção de Maiana Brito. São Félix-BA, 2016. 1 vídeo (16m17s). Publicado pelo canal Maiana Brito. Disponível em: https://youtu.be/6HKuIwx81Kk Acesso em: 09 abr. 2021.

FILMOW. Página do filme Lápis de cor. Disponível em: https://filmow.com/lapis-de-cor-t129412/. Acessado em: 15 fev. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

**JOGO de identidades.** Produção coletiva. São Félix-BA, 2015. 1 vídeo (13m02s). Publicado pelo canal Maiana Brito. Disponível em: https://youtu.be/k58bKlqYiao. Acessado em: 09 abril 2021.

LÁPIS de Cor. Direção de Larissa Fulana de Tal. Bahia: 2014. (13 min).

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MENINO do Cinco. Direção de Marcelo Matos de Oliveira. Bahia: 2012. (20 min).

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: LEMOS, André (*et al*). **Livro da XIV Compós:** narrativas midiáticas contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2006.

**QUEM é o patrão? Produção coletiva**. São Félix-BA, 2013. 1 vídeo (12m10s). Publicado pelo canal jeffersonparreira. Disponível em: https://youtu.be/VwLV7lqk0tA Acessado em: 09 abr. 2021.

# O ato de resenhar entre homens

*Júlio Cerqueira*

## Introdução

Este capítulo foi construído com base no trabalho etnográfico desenvolvido a partir da observação do cotidiano de jovens homens negros estudantes da escola pública no âmbito do Projeto Brincadeira de Negão[6] no período de doze meses durante os anos de 2016 a 2018 na cidade de São Felix-BA. O capítulo tem como finalidade descrever situações sociais produzidas por um grupo de rapazes no contexto escolar buscando correlacioná-las com seus estilos de masculinidades (CECHETTO, 2004), bem como estabelecer um debate acerca das relações de poder estruturadas pelos atores sociais envolvidos na cena.

Para tanto, faço uso da técnica de análise de situação social considerada por Gluckman como:

> [...] uma situação social é o comportamento, em algumas ocasiões, de indivíduos como membros de uma comunidade, analisado e comparado com seu comportamento em outras ocasiões. Desta forma, a análise revela o sistema de relações subjacente entre a estrutura social da comunidade, as partes da estrutura social, o meio ambiente físico e a vida fisiológica dos membros da comunidade (GLUCKMAN, 1987, p. 238).

O método analisa o comportamento relacional concatenando as relações de poder vigentes na estrutura social a partir da observação

[6] O Projeto Brincadeira de Negão: Identidade e Subjetividade que contempla uma dimensão de pesquisa-ação na Escola pública em diálogo horizontal com os envolvidos, visa descrever e interpretar valores e práticas de jovens homens negros nas cidades de Cachoeira e São Félix.

de uma situação social composta por um grupo de jovens homens que considero como elemento subjacente que repercute aspectos estruturais nas relações de poder contidas numa situação social que tem como cenário o contexto escolar, considerando os aspectos estruturantes da estrutura social em detrimento de outros atores sociais como mulheres, outros homens e sujeitos LGBTQI+.

Essas situações sociais produzidas a partir da ação de atores sociais específicos foram observadas enquanto estive no campo, tomando como base para análise as considerações do antropólogo sul africano Max Gluckman, autor do relevante artigo intitulado: *Análise de uma situação social na Zululândia moderna*, publicado originalmente em 1940, e presente no Brasil numa importante coletânea organizada por Bela Feldman Bianco (FELDMAN BIANCO, 2010).

O artigo é considerado texto base da Escola de Manchester[7] tendo como enfoque os estudos de mudança social, responsável por estruturar o conjunto de conceitos, métodos e técnicas de pesquisa, desenvolvidas na década de 1950 e 1960 (FELDMAN- BIANCO, 2010, p. 26) com base nas críticas ao modelo tradicional da antropologia Britânica, e o surgimento das teorias da ação, com foco de análise nas mudanças sociais provocadas pelo colonialismo.

A análise de situações sociais pode ser considerada como eventos que refletem em sua ação aspectos da estrutura social que incidem na organização social, nas instituições e nas relações sociais de determinada sociedade (GLUCKMAN, 1987), chega a essa conclusão após pesquisar uma seção territorial da África do Sul obser-

[7] Este grupo de antropólogos, aglutinados em torno da figura de Max Gluckman realizaram importantes críticas ao modelo clássico da antropologia britânica, e realizaram importantes avanços metodológicos. O processo de des-colonização na África, registrado a partir das pesquisas no Rhodes-Livingstone Institute marcou a perspectiva do grupo. O objeto da antropologia não eram mais os nativos isolados ou sistemas tradicionais africanos. A mudança social provocada pelo projeto colonial permeou as preocupações do grupo.

vando as relações entre africanos e brancos no Norte da Zululândia durante um período de dezesseis meses.

No texto o autor toma como elemento central da sua análise uma série de eventos observados no campo, tendo como ênfase a inauguração da primeira ponte construída na Zululândia, apresentando em suas descrições dados que, segundo o autor, estão exatamente como ele os documentou sem interferências de sua descrição a partir do que já conhecia (GLUCKMAN, 1987, p. 228).

O texto toma como análise as sociedades em processo de mudança social, uma característica que demarcava os estudos da antropologia naquele contexto, buscando criar técnicas de pesquisa que pudessem dar sentido ao arsenal antropológico para o contexto de pesquisas desenvolvidas em sociedades contemporâneas.

Outro ponto a destacar é a influência funcional-estrutural na obra de Max Gluckman, fator que apresentou impasses na construção do seu método de análise, atrelado aos riscos de generalizações, bem como sua posição em relação a regras de transposição de campos. Para o autor, o trabalho do etnógrafo deveria se abster de tratar das especificidades relacionadas a disciplina antropológica como parte do processo de identidade profissional, um movimento que apresentou limitações do ponto de vista da análise social, ao mesmo tempo que apontou para uma demarcação da práxis no campo da antropologia, essa foi uma característica dos teóricos da ação movimento teórico que "[...] enfatiza a observação do comportamento concreto [...]" (FELDMAN, 2010, p. 9).

Esse movimento estabeleceu contraposição acerca de perspectivas da antropologia contemporânea a exemplo da antropologia brasileira e seu enfoque na análise da representação que, do ponto de vista da teoria da ação, estaria preocupado em reconstruir visões de mundo com base nas indagações verbais (FELDMAN, 2010, p. 8-9) não estabelecendo relações com a concretude da estrutura social.

Desse modo, este capítulo procura através das limitações apontadas pelos críticos da teoria da ação ao método de análise de situações estruturadas, transpor os limites artificiais impostos para as investigações da disciplina antropológica através do diálogo com perspectivas teóricas que joguem luz na aparente concretude das relações sociais revelando os interstícios da estrutura social (FELDMAN, 2010, p. 20) a partir das relações de poder observadas pela ótica dos estudos de gênero (BUTLER, 2002; Pinto, 2003; CECHETTO, 2004).

Na primeira sessão apresento relatos etnográficos da chegada ao campo, situando o leitor acerca do cenário da pesquisa e da situação social problematizada neste capítulo, construindo o argumento sobre o ato de resenhar. Já na segunda sessão aponto os aspectos relacionados aos estilos de masculinidades (CECHETTO, 2004) observados no campo a partir da descrição de dois grupos de rapazes no contexto da escola, situando campos de oposição de gênero e relações de poder.

Na terceira e última sessão, nas considerações finais, pondero acerca dessa análise da situação social e sua correlação com outras perspectivas teóricas a exemplo dos estudos de gênero como forma de sanar lacunas analíticas na pesquisa antropológica, incorporando ao método elementos que transponham a análise produzindo um fazer etnográfico que revele a presença de conflitos e tensões sociais com base nas mudanças das sociedades contemporâneas.

## A resenha como categoria de análise

A chegada no campo para o antropólogo é composta por fatores direcionados pelo estranhamento, observados e produzidos no trabalho de campo a partir do contato entre pesquisador e sujeitos observados, esse não é um fato novo para antropologia, todavia,

apresenta-se como um fator de entendimento que situa os sujeitos e o antropólogo produzindo afastamento e reflexões ao mesmo tempo que revela condicionantes relacionados a relações intrínsecas no campo.

Desse modo passei a ser na escola uma espécie de observador assíduo que há cada dois dias da semana se sentava defronte a área central do pátio, lugar onde toda movimentação acontecia, durante meses fiz esse exercício registrando no caderno de campo tudo que era por mim observado.

Certa manhã ao chegar à escola uma movimentação de um grupo de rapazes no segundo portão de entrada me chamou atenção, já era um fato repetitivo - constatei após consultar minhas memórias. Foi esse o fator que me fez estabelecer relação com a categoria êmica "resenha" já conhecida por mim pela experiência na vida social e observada no campo como uma situação social que, a depender dos atores sociais envolvidos, apresentam sentidos diferenciados.

A "resenha' consiste em diálogos intensos entre gargalhas, desenvolvidos por narrativas bem especificas, que podem variar a partir de cada contexto e dos sujeitos envolvidos na ação, essas variantes podem ser estabelecidas por faixa etária, gênero, sexualidade e classe social - quando observadas a partir da presença masculina as resenhas tem suas temáticas estabelecidas com preponderância de aspectos relacionados a etiqueta normativa da masculinidade demarcando relações de poder produzindo um lugar de domínio para masculinidade como um espaço de oposições (SOUZA, 2003).

A variante do gênero masculino permite uma unificação das temáticas produzidas por pontos chaves na condução de resenhas entre homens, que como já destaquei seguem as etiquetas do universo masculino heterossexual, as resenhas do ponto de vista da pratica, não revelam sua concretude no que diz respeito as relações de

poder contidas na ação, todavia quando deslocamos a observação como técnica de analise dessa que considero uma situação social que condensa elementos que compõem aspectos da estrutura social, conseguimos capturar os significados de oposição entres os sexos, presentes nas resenhas entre homens.

Essa divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (BOURDIEU 2002, p. 08), sendo esse espaço de predominância de rapazes na escola uma localização "sexuada" objetivada para o *habitus*[8] masculino.

Era no portão central da escola onde a "resenha" ganha sentido e significado objetivo a partir da relação corporal e discursiva dos sujeitos que compõem a situação social, produzindo um sistema de relações com base na localização do grupo de rapazes na escola.

Como descrevi, o evento ocorria sempre no portão central, localização que considero parte de um ambiente situado no espaço físico da escola e que revela a autoridade e poder dos sujeitos que ali desenvolvem o ato de resenhar, um espaço especificamente produzido pela presença masculina, composto por oposições entre os gêneros, e que se manifesta em outros eventos como parte da estrutura social.

No portão de entrada os rapazes se aglomeravam entre diálogos e risos estrondeantes acompanhados de gestuais próprios nos modos de falar e agir, com expressões corporais bruscas no levantar-se de baixo para cima das mãos entre as pernas, em toques consecutivos na genitália, como se aquele movimento fizesse parte

[8] [...] Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano [...]. (SETTON, 2002, p. 63).

da atuação e moldasse as expressões comuns aos movimentos gestuais de todos os rapazes presentes (MESSEDER, 2009).

Compondo o que classifico como um espaço de performance e sociabilidade masculina onde seus diálogos são delineados pelo discurso e pelo corpo, a partir de suas experiências reais ou não, tendo como o exemplo narrativas sobre a partida de futebol, o pagode a rima de hip hop etc. e as suas façanhas sexuais como bem salienta (SOUZA, 2003) em sua relevante Etnografia de um churrasco de esquina no subúrbio carioca – RJ, revelando o que os homens de verdade falam em torno de uma carne.

A resenha pode ser considerada como o lugar de manifestação específica do universo masculino heterossexual, permeada por narrativas de honra, poder e violência que de modo preponderante atuam na reprodução de um *habitus* impulsionado pela virilidade produzindo "verdadeiros homens". Desse modo, concordamos com Bourdieu (2022) ao se referir a essas interações validadas.

> Como a honra ou vergonha seu reverso, que como sabemos à diferença da culpa é experimentada diante dos outros homens, a virilidade tem que ser validada pelos outros homens sem sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de verdadeiros homens em sua verdade de violência real potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de "verdadeiros homens" (p. 32.).

Esses "verdadeiros homens" organizam as relações de dominação naquele contexto por reproduzirem alinhados as suas subjetividades, estruturas da dominação masculina a análise das relações de poder observadas a partir da resenha revelam o caráter sistemático e relacional reproduzido por uma situação social.

> As situações sociais constituem uma grande parte da matéria-prima do antropólogo, pois são os

> eventos que observa. A partir das situações sociais e de suas inter-relações numa sociedade particular, podem-se abstrair a estrutura social, as relações sociais, as instituições etc. daquela sociedade. Através destas e de novas situações, o antropólogo deve verificar a validade de suas generalizações. (GLUCKMAN, 1987, p. 228).

As generalizações como parte de uma analítica funcional estruturalista neste capítulo tomam como ponto de análise partes da estrutura social que compõem um sistema simbólico de significados, que se manifestam como comportamento em contextos diferenciados, mas relacionais quando observados do ponto de vista das relações de gênero.

A estrutura física da unidade escolar que descrevo como cenário das "resenhas" apresentava perceptíveis problemas para acomodação dos alunos, classifiquei o espaço onde se assistia aula como um compartimento de aulas, composto por uma varanda que era considerada uma guarita onde o porteiro ficava posicionado e logo depois um pequeno corredor até a chegada no conjunto de quatro salas onde aconteciam as aulas.

Esta varanda, durante o intervalo ou até mesmo durante o horário de aulas, se transformava num ponto de encontro para um bate papo descontraído, que aos poucos fui compreendendo como um espaço de sociabilidade masculino.

Era notório que a presença de homens no portão de entrada tinha relação com a presença da figura masculina do porteiro, um homem mais velho que naquele local exercia um papel de autoridade, durante o tempo que estive no campo passei a observar os diálogos que ali aconteciam. Eram diálogos variados que se intercalavam com os pontos aqui já citados: futebol, façanhas sexuais etc., como parte do repertório da resenha entre homens.

Em uma segunda-feira presenciei um diálogo entre o porteiro e um rapaz  estudante do ensino médio, no dia anterior havia sido final

do campeonato Baiano, o chamado BAVI: Bahia x Vitória, partida disputada pelos dois times do coração dos cidadãos e cidadãs baianos, o porteiro usava uma camisa do time Esporte Clube Bahia, os diálogos eram voltados para partida de futebol e sobre o resultado, os assuntos eram diversos que iam desde a escalação do time até a atuação dos jogadores, e a cada rapaz que ia se aproximando os diálogos se intensificavam como numa competição, entre um palavrão e outro, risadas e por algumas vezes expressões como: "juiz viado", "pau no cú" e " brocou", ou vice-tória, referindo-se aos jogadores de cada time ou aos lances da partida, eles se transformavam em técnicos de futebol, ao mesmo tempo que exibiam o orgulho por ganhar o campeonato.

Esses diálogos ganhavam proporções acaloradas que revelavam as preferências e oposições de cada sujeito envolvido a partir das suas expressões corporais e narrativas. É importante ressaltar que esse local se tornava durante um certo momento uma arena para debates com temáticas especificas da etiqueta performativa masculina, neste mesmo contexto as meninas não eram desprezadas, mas não participavam dos diálogos, quando muito se aproximavam era somente para escutar ou fazer companhia para algum outro rapaz, vi isso acontecer no campo durante a "resenha" pouquíssimas vezes.

Sendo possível compreender que aquela localização espacial ocupada por um grupo de rapazes na escola, representava no momento da ação um espaço que demarcava o domínio masculino a partir da "resenha" situação social que era produzida a partir da interação entre sujeitos masculinos desempenhando papeis que refletem a sua condição de gênero na estrutura social.

O esforço descritivo aqui procura apontar para manifestação de elementos relacionados a sujeitos do gênero masculino que no momento da ação utilizam suas posições como demarcadores da sua

presença na estrutura social, em ambas situações que relato neste capitulo era comum observar que durante a resenha o gestual corpóreo masculino, remetia a uma hexis corporal como modus operandi que ratificava posições de gênero e relações de poder, e elenco aqui dois movimentos por mim observados, durante essas situações observadas no campo que em conjunto produzem o que classifico como ato fálico de resenhar.

A primeira situação diz respeito ao ato repetitivo de tocar o falo por diversas vezes, cada um ao seu modo seja de forma mais indiscreta ou comedida o toque na genitália masculina compõe um dos momentos da ação na resenha, como um ritual que perpassa pelo que denomino de ato fálico. A segunda, tem total relação com a demarcação de um lugar de poder masculino, que pude observar em diversos contextos ao observar grupos de homens reunidos, classificando essa ação como ato de desnudar, utilizo esse termo para descrever a famosa olhadinha para o traseiro feminino, por diversas vezes observei que os rapazes só retiravam o foco do diálogo caso o seu o olhar pudesse ser deslocado para um corpo feminino.

Esse não é um relato inédito pois faz parte do cotidiano sendo interpretado como parte da natureza masculina e, portanto, naturalizado, mas do ponto de vista da análise que proponho em relação a ritualística da resenha essa ação ganha uma expressão de autoridade masculina, que se inicia com a demarcação de uma localização, que utiliza o corpo a partir do ato fálico e o ato de desnudar para dominar outros sujeitos(as).

Desse modo a resenha como um evento social composto por diversos atores sociais revela-nos nestes contextos que a posicionalidade masculina, produz ações que buscam reiterar a condição do sujeito masculino como condutor e provedor das relações, a resenha é uma situação social que permite que homens exacerbem os papeis

sociais acerca das expectativas relacionadas as suas identidades masculinas, havendo certamente variações a partir do contexto social, da raça e da classe ao qual pertencem mas sempre cumprindo os elementos centrais da masculinidade normativa.

Essas reiterações produzem a partir da relação de poder, cisões que atuam de forma incisiva sob outros atores sociais, ao exemplo mulheres e sujeitos LGBTQI+.

## Masculinidades em trânsito no pátio da escola

A composição dos estilos de masculinidade (CECCHETO, 2004), constrói uma posição impulsionada por padrões estruturantes que produzem modos de ser e agir ao exemplo de gírias, formas de andar, modos de vestir para as diversas identidades masculinas. Para tanto utilizo das características estéticas e performativas como forma de descrever o grupo de homens por mim observados no campo.

Esse grupo de rapazes possui identidades masculinas com características especificas compondo uma materialidade que estabelece o pertencimento aquele determinado grupo, a partir da aparência, podemos considerar esses corpos sob a perspectiva que o contempla como um dos "elementos constitutivos do amplo universo semiótico em que se produzem as subjetividades" (VILHAÇA, 2009, p. 35).

São rapazes que possuem padrões estéticos e performativos como modos de andar e falar jocosos, "palosos" como eles se descrevem utilizando cortes de cabelos estilizados, sobrancelhas delineadas, bermudas jeans na altura do joelho ou calças bem ajustadas e nos pés o uso de sandálias "Kenner", bem como bonés aba reta ou toucas em lã nas cores do reggae ou geralmente fazendo alusão ao Hip-Hop, sem esquecer das bermudas tak tell. Essas características apontam para um modelo estético de construção de identidade masculina, que como bem define (OLIVEIRA, 2013) e (PINHO, 2016)

ao descrever a estética do “Vida Loka” ou “favelado” trazem para o debate as simbologias correlacionadas a estética e a masculinidade bem como outras categorias sociais.

Em ambos os contextos em que fiz trabalho de campo pude observar essas repetições de aspectos estéticos e culturais relacionados a uma identidade masculina, principalmente entre jovens homens negros. Mesmo com a farda é perceptível compreender o estilo incorporado por cada sujeito, refletindo aspectos culturais ao exemplo do seu gosto musical, artístico ou religioso etc.

Podemos utilizar como exemplo o pagode que a partir das suas letras e coreografias, refletem traços específicos das suas realidades socioculturais, emancipando-os do ponto de vista do consumo e ao mesmo tempo marginalizando-os pela condição racial. Ao mesmo tempo que as igrejas neopentecostais e o candomblé refletem na produção das identidades desses sujeitos, considerados muitas vezes como mais calmos ou exemplares no que diz respeito a prática religiosa cristã.

Estes referenciais estéticos e gestuais e culturais os incluem numa categoria especifica que simboliza um modelo de masculinidade que pode ser comparada ao Brau descrito por (PINHO, 2005), como “um homem jovem, quase sempre negro, vestido de forma aberrante com modos e gestos agressivos e de difícil classificação no padrão tradicional das etiquetas sociais na Bahia” (PINHO, 2005, p. 130).

Neste mesmo contexto há um outro grupo de rapazes afastados do ato fálico de resenhar, são sujeitos que aparecem em oposição ao grupo de rapazes que resenham no portão de entrada da escola, ao contrário do grupo que homogeneíza os padrões de masculinidade eles se apresentam como representantes de uma corporeidade que difere dos estilos aqui já descritos, estando sempre em menor número e bem mais próximos das meninas, quando não estão

em lugares mais isolados na escola, classificados na minha observação como refugiados no seu próprio contexto social.

Em minhas observações foi possível analisar que esse grupo específico de rapazes revelam que não há concretude na estrutura social quando observamos conflitos e cisões desencadeadas pela naturalização da norma social, apesar da sua manifestação que delimita a reprodução de papeis sociais específicos, esses atores sociais são impedidos ou não autorizados a comporem junto com outros rapazes a ritualística da resenha por produzirem significados diferenciados para suas identidades masculinas.

A materialidade dos papeis de gênero concebidas por esses sujeitos irão delinear suas relações e hierarquizar seus posicionamentos frente aos outros sujeitos que não se apresentam de forma comum as expectativas de ser homem numa estrutura normativa. Os binarismos vão conduzir as relações nas construções das masculinidades, porém restará para os sujeitos dissidentes o lugar da ruptura com a norma, sendo impossibilitada a sua ação e reconhecimento enquanto “homens de verdade”.

Suas expressões como modos de agir e falar e se posicionar dentro da escola são marcadamente expressões tímidas com gestuais comedidos que não acham acomodação nos padrões de masculinidades, podendo a partir da observação etnográfica serem descritos como homens que detém modos de ser e agir compostos por referenciais femininos que resultam no tabu em forma de silêncio tornando seus corpos parte dissonante da etiqueta normativa dos modelos de masculinidades.

Como observei no campo esses sujeitos não estão posicionados como maioria e, portanto, não detém, apesar da sua corporeidade masculina o status de “homens verdadeiros”, não estando desse modo autorizados a comporem o ato de resenhar.

Essa relação de oposição toma como elemento legitimador do gênero na estrutura social papeis específicos a partir do sexo biológico atuando sobre a performatividade (BUTLER, 2003) dos sujeitos, autorizando seus atos de fala na estrutura social (PINTO, 2002), essas identidades do ponto de vista dos atos de fala são performativas, ou seja, produzidas a partir das interações convencionadas nas relações sociais sendo preciso legitimar a existência de uma diferença no outro a partir da norma social.

Estes sujeitos estão desautorizados por não se encaixarem nos modelos de performatividade instituído pela inculcação da norma masculina não podendo compor o ato de resenhar no pátio da escola, segundo (PINTO, 2002, p. 105), "o sujeito da fala é aquele que produz um ato corporalmente; o ato de fala exige o corpo. O agir no ato da fala é o agir do corpo, e definir esse agir é justamente discutir a relação entre linguagem e corpo".

Desse modo é possível indagar como uma situação social que compõe um sistema que é atravessado por fatores relacionais estruturados pela norma masculina, produz sentidos e significados que refletem aspectos da vida social, nas comunidades e nas instituições ao exemplo da escola, que a partir dessas generalizações pautadas nas normas de gênero irão definir os moldes para sua estruturação.

Aos sujeitos que são parte desse sistema simbólico cabem a reprodução performativa que possibilite nos diferentes contextos sociais relações possibilitadas pelas normas instituídas pela estrutura social. Sobre isso (BOURDIEU, 2002), salienta que:

> A força particular da sociodiceia da masculinidade vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada (p. 16).

Essa naturalização delimita um campo performativo para produção de identidades masculinas focados na relação de oposição entre masculino e feminino, o ato de resenhar nas diversas situações sociais que se manifesta revela relações de poder subsidiadas pela oposição dos papeis de gênero que incorporadas pela norma social atuam como uma ação de ordem naturalizada.

## Considerações finais

Este capítulo procurou apresentar ao leitor, a partir de um método de investigação antropológica, argumentos produzidos pela escrita etnográfica a partir da análise de uma situação social, ao mesmo tempo que propôs um debate acerca de categorias sociais que revelam que os interstícios de uma estrutura social não são compostos pela concretude focada na norma social, mas a partir nos efeitos que ela produz a partir da ação dos atores sociais envolvidos e das relações de poder ali vigentes.

O debate acerca da análise antropológica e da escrita etnográfica me parece nunca deixar de buscar formas que possam consolidar um fazer etnográfico que apreenda as novas conformações das relações sociais e suas transformações, fator que foi determinante para os teóricos da ação ao desenvolverem métodos de pesquisas que pudessem dar conta do futuro da práxis antropológica e do trabalho de campo mesmo com suas limitações metodológicas.

A abordagem teórica utilizada neste capitulo buscou com base no técnica de pesquisa do antropólogo Max Gluckman, sobre analise de situações sociais, ampliar o alcance metodológico assim como fizeram alguns de seus seguidores aqui utilizei como base categorias estruturais, trazendo para o debate os estudos de gênero  a partir de situações sociais que apontaram para relações de poder estabelecidas na ação buscando não somente compreender  seu aspecto

relacional com a estrutura social refletido nas instituições e na organização social mas compreende-lo enquanto conflito desencadeado pela própria norma social.

O entendimento que se produz com base na análise desenvolvida no texto revela-nos a importância da técnica de investigação, em conjunto com outras perspectivas atravessadas por categorias de gênero, culturais, de classe e raça produzido uma análise antropológica da estrutura social para além da ação situada.

À análise do ato de resenhar entre jovens homens negros na escola pública possibilitou pensar a autoridade masculina estruturando as relações nos diversos espaços da vida social ao mesmo tempo que aponta para outros sujeitos que produzem com seus corpos narrativas de oposição que desnaturalizam o gênero e, portanto, a norma social.

**Referências**

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CECCHETO, Fátima. **Violência e estilo de masculinidade, cultura e poder.** Rio de Janeiro. FGV. 2004.

FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas:** métodos. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

GLUCKMAN, Max. **Análise de uma situação social na Zululândia moderna.** *In*: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MESSEDER, Sueli Aldir. **Ser ou não ser:** uma questão para pegar a masculinidade. Salvador. Eduneb, 2009.

OLIVEIRA, Gimerson Roque Prado. **Pagodão em Cachoeira** (BA):produção de identidades na musicalidade baiana. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013.

PINHO, Osmundo. **Etnografias do Brau:** corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, jan/abril. 2005. p. 127-145.

PINTO, Joana Plaza. **Performatividade Radical:** ato de fala ou ato de corpo? Niteroi, v. 3, n. 1, p. 101-110, 2. Sem. 2002.

SOUZA, Rolf Ribeiro**. A confraria da esquina.** Rio de Janeiro: Bruxedo, 2003.

VILHAÇA, Nízia. **Os imageiros do contemporâneo:** representações e simulações. *In*: VELLOSO, Mônica Pimenta; ROUCHOU, Joëlle; OLIVEIRA, Cláudia; (org). Corpo, identidades, memórias e subjetividades. Rio de Janeiro. Muad X. 2009. p 31-39.

# Um mundo livre do fardo da raça: interseccionalidade na educação

*Beatriz Giugliani*

## Introdução

Esse capítulo, recorte de uma etnografia que deu origem ao trabalho de tese que desenvolvi no Recôncavo Baiano, nos traz um cenário repleto de história como reflete o registro tão real quanto poético do antropólogo Osmundo Pinho acerca do "sol incandescente que arde na pedra molhada da margem esquerda (e direita) do Rio Paraguaçu [que] reflete os passos de nossa trajetória no Recôncavo da Bahia, martirizado coração moderno da América Escravista" (2013, p. 1). Talvez poucos caminhos como esse possam nos inspirar e nos fazer imaginar tanta história viva.

A cidade de São Félix está ligada - ou separada - à cidade de Cachoeira pela Ponte Dom Pedro II e pelo Rio Paraguaçu. Aos poucos vou desbravando o lugar. Respiro os ares mágicos da história, sua encantada neblina, seu povo, seus artistas, o trem, seus ritos, suas ruas, seu povo.

Manhã de abril de 2014. Sexta-feira. Sigo de Cachoeira à São Félix para alcançar o Colégio Estadual Rômulo Galvão[9], lócus da pesquisa de campo. Atravesso a ponte, disputo espaço para alcançar com pressa o outro lado, a outra margem. São Félix é menos provida de árvores, de praças, se comparada com Cachoeira. Sigo em direção à escola que está na periferia, a poucos metros da estrada de terra que dá acesso à zona rural do município.

[9] Será utilizado como sigla de Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG).

No trajeto se vê vários grupos de estudantes, rapazes e moças – ou só de moças, ou só de rapazes –, conversando e trocando de calçada para escapar desse sol incandescente, às vezes em direção à escola, outras já de volta[10]. São alunos e alunas do CERG, vestem suas fardas: camisetas azuis ou brancas, calças ou bermudas jeans, ou saias, no caso das meninas.

Ao chegar na escola percebo que hoje o campo é na rua. Oportunidade de registrar e participar do protesto pela falta de merenda. Dessa vez, o Governo Estadual não realizou o repasse do valor da merenda oferecida na escola. Desde quarta-feira estavam sem o lanche, e então os alunos resolveram seguir em passeata da escola até o Fórum da cidade, cerca de 500 metros da escola, em linha reta, não sendo atendidos pelos representantes do Governo na cidade, seguiram em marcha até a ponte. A notícia do protesto já havia se espalhado e, em poucos minutos, carros da polícia de São Félix e Cachoeira acumularam-se na ponte.

Quatro caminhonetes da polícia interromperam o tráfego da ponte. Nesse momento, os estudantes tomaram a iniciativa de fechar o portão do lado de São Félix. Por fim, depois de negociações entre policiais e estudantes, a ponte foi liberada para o trânsito. Os alunos voltaram com seus cartazes, apitos e instrumentos de percussão para o Colégio, sem sucesso. É importante salientar que nem os professores nem a direção da escola os acompanhou nesse protesto. A manifestação teria de ser configurada como “dos estudantes”. Antes de sair, eles – os alunos – foram avisados pela diretora que poderiam protestar, mas sem a presença de nenhum professor.

[10] Muitas vezes os alunos chegam ao colégio, e recebem a notícia que não terão aulas.

**Foto 1** - Em direção à Cachoeira.

**Fonte:** Foto da autora (2014).

Descrever e delimitar o campo do trabalho etnográfico irá determinar o valor singular que esse trabalho de campo assume na constituição e no processo dessa pesquisa de doutorado que tratou da relação dos jovens negros e a escola de ensino médio, de compreender e analisar em uma abordagem crítico-interpretativa - com base no ponto de vista dos jovens - o abandono dos jovens homens negros do Ensino Médio na cidade de São Félix, no Recôncavo Baiano, Bahia[11].

O trabalho de campo, como já se sabe através das etapas estabelecidas pela academia, em geral, aparece como o período interposto entre a proposta do projeto e a interpretação dos dados apresentados no texto. Todavia, essa concepção, por vezes, não se faz tão linearmente, como foi nesse caso. Os antropólogos que investi-

[11] Tese de doutorado intitulada: "O abandono dos jovens homens negros no Ensino Médio: um estudo interdisciplinar na escola pública no Município de São Félix (Bahia)".

gam nas ruas das cidades ou nos corredores de sua faculdade, como refere Sáez (2011) tendem a legitimar suas experiências dizendo que estão ali "como se estivessem numa aldeia remota". Aproveito e digo que sim, desembarquei, nessa "aldeia", bem antes de constituir esse, o campo de trabalho dessa investigação.

Nesse caso, a "aldeia" é o Recôncavo, termo frequentemente usado para se referir às cidades próximas à Baía de Todos os Santos, limitando-se ao interior, embora façam parte, oficialmente, toda a região metropolitana, incluindo a capital Salvador (Bahia). As cidades próximas à referida Baía de Todos os Santos com maior representatividade histórica e econômica são as seguintes: Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro, Amargosa, Nazaré, Salinas da Margarida, Cachoeira, Jaguaripe, São Félix, Castro Alves, Maragojipe e Cruz das Almas (RECÔNCAVO, 2019).

**Figura 1** – Mapa do Recôncavo Baiano.

**Fonte**: Silva *et al*. (2006).

São Félix tem uma população de 14.098 (quatorze mil e noventa e oito) pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017) em uma área de 99,203 km² e composta por 10,6% de pessoas brancas, 29,3% de pessoas pretas, 1,6% (de pessoas amarelas, 58,2% de pessoas pardas e 0,3% de pessoas indígenas (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA, 2010). Segundo o Censo Escolar do Colégio Rômulo Galvão, realizado em outubro de 2017, os estudantes que se autodeclaram como pretos são 50,3%, pardos 35,9%, 3,6% brancos, 4,1% indígenas e 6,1% como amarelos. Para 2018, a população é estimada em 14.717 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

Cachoeira, cidade-irmã, com uma população estimada em 2018 de aproximadamente 33.861 mil habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017), e uma área de 395 km², dispondo, portanto, de mais serviços e um comércio bastante desenvolvido, faz com que os sanfelistas, muitas vezes, se utilizem dessa característica de Cachoeira. Cidades-irmãs a aproximadamente 120 km distante de Salvador. Suas ruas direitas, mais largas, mais estreitas, de articulação e retorno, preservam a história da resistência negra, a tradição nos sons das filarmônicas, nas celebrações e crenças, nos modos de ser e fazer, na arte e na cultura. Como escreveu Milton Santos (1998), "o Recôncavo foi sempre mais um conceito histórico que mesmo uma unidade fisiográfica [...]".

É nesse cenário, nessa "faixa de terras úmidas que contorna a Baía de Todos os Santos", como descreve Walter Fraga Filho (2006), que aconteceu essa pesquisa e de onde vem esse capítulo. Nele se busca refletir sobre as relações dos jovens homens negros estudantes do Ensino Médio, as práticas de poder vividas/vivenciadas e seus efeitos, tanto no contexto da escola como fora dele, através do

que eles próprios dizem sobre suas experiências escolares e trajetórias de vida. Para mais, se procurou indicar também algumas formas possíveis de interpretar as desigualdades raciais e de gênero, a sua posição de sujeito frente a esse desafio escolar e frente ao desafio que afetam suas vidas, de acordo com as suas interações cotidianas, sejam de resistência ou de negociação. Ou, de outro modo, se procurou refletir sobre masculinidades negras, práticas de poder e contexto escolar a partir do conceito de interseccionalidade no sentido de caracterizar a interdependência e a articulação entre as categorias e as práticas, indo além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir das categorias, requisitando sua interrelação na re-produção das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Além disso, algumas reflexões sobre relações de poder e seus efeitos tomarão forma na seção 2 na intenção de reflexionar a emergência das relações/práticas e os mecanismos de poder onde os elementos de colonialidade ainda são fortes, como nesse caso. Tudo porque, na medida que nos aprofundamos na questão, "a raça será sempre um complexo perverso, gerador de medos e tormentos, de problemas de pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos [...]" (MBEMBE, 2014, p. 25).

Contudo, antes de desenvolver o tema específico, penso necessário pontuar alguns aspectos conceituais e metodológicos da tese, bem como o Projeto Brincadeira de Negão, e algumas informações sobre a Escola, lócus da pesquisa

## O abandono dos jovens homens negros

Consideraríamos importante nesse momento ratificar nosso compromisso, tanto do Projeto Brincadeira de Negão quanto da minha própria investigação, é com o "ponto de vista do nativo". Nesse sentido, pa-

rece-me oportuno uma interrogação, mesmo em um tom provocativo: para quê insistir em ter a voz desses sujeitos no centro da pesquisa? Efetivamente, essa seria uma questão presa à inclusão dos homens nos estudos de gênero, sendo gênero uma categoria relacional. Quer dizer, "[...] la reconstrucción del lugar de las mujeres como algo "natural" implica también desnaturalizar, desuniversalizar y marcar a los hombres[12]" (VIVEROS VIGOYA, 2002, p. 36), e porque é imprescindível tratar as relações entre homens e mulheres de maneira ampliada, dilatada. E ainda, porque é preciso admitir o forte "[...] investimento social e político para a criação/reprodução de identidades e posições de sujeito masculinas, no âmbito da própria auto fabricação da vida social em suas contradições e ambiguidades" (PINHO, 2014, p. 233). Dito de outra forma, masculinidades e feminilidades são identidades construídas a partir de referenciais sociais e não a partir da perspectiva biológica, referencial esse opressivo para as mulheres e negativo para os homens e que se alteram conforme o contexto social e os períodos de suas vidas, como esclarece Mara Viveiros Vigoya (2018, p. 69).

No âmbito da educação, a literatura internacional, no que se refere às diferenças entre meninos/rapazes e moças/meninas, aponta que uma nítida separação entre avaliação de comportamento e avaliação de aprendizagem tende a diminuir o número de meninos/rapazes indicados para reforço ou recuperação escolar, ocasionando "[...] uma presença paritária entre os sexos, uma vez que, em geral, os meninos são considerados mais agitados, indisciplinados e dispersos" do que as meninas (CONNELL, 2000; LINGARD; DOUGLAS, 1999; EPSTEIN; ELWOOD; HEY; MAW, 1998).

Outra questão relacionada com as diferenças de meninos e meninas na escola surgiu através da minha primeira investigação, a

[12] "[...] a reconstrução do lugar das mulheres como algo "natural" implica também desnaturalizar, desumanizar e marcar os homens" (Viveros Vigoya, 2002, p. 36 – tradução nossa).

Dissertação de Mestrado, um estudo etnográfico sobre as formas cotidianas de representação da Cultura Negra em contexto escolar entre estudantes do 5° ano do ensino fundamental I na Escola Municipal Montezuma, na cidade de Cachoeira, também no Recôncavo Baiano (Bahia). Mesmo não sendo o objeto dessa pesquisa, pude observar o abandono dos meninos já nos primeiros anos da escolarização – o que nos levou a escrever uma seção e depois um artigo específico: "Por que os meninos abandonam a escola nos primeiros anos do ensino básico?" (GIUGLIANI, 2013). Parece-nos que estamos diante de uma questão multifacetada e que, ao se repetir no ensino médio, possa estar relacionada também, em nível simbólico, aos próprios processos cognitivos aprisionados com as relações de gênero/raça que preestabelecem um padrão social de comportamento para cada um e, por fim, a estreita relação entre gênero/raça e saber.

Articulado com o Projeto Brincadeira de Negão, e em virtude de um interesse particular, surge a ideia de investigar os jovens homens negros estudantes do Ensino Médio enfatizando a dimensão relacional com as moças em sintonia com o progresso nos estudos. Conhecer os processos cotidianos que levavam os rapazes a se distanciarem dos bancos escolares e fortalecer as discussões sobre as masculinidades é investigar teórica e empiricamente a lógica e as complexidades internas das masculinidades, no interior da estrutura de gênero e na sua relação com outras estruturas sociais como a raça. Isso permite uma ruptura com o pressuposto de que a masculinidade é uma qualidade essencial e estática e entender que é, pelo contrário, uma manifestação histórica, uma construção social e uma criação cultural cujos significados variam segundo as pessoas, as sociedades e as épocas (CONNELL, 1997; KIMMEL, 1997).

Essa investigação se desenvolveu sobretudo através dos diálogos possíveis com os sujeitos, em uma interlocução intersubjetiva. Quer

dizer, nossos momentos dialógicos abordaram temas como, por exemplo, quem são nossos sujeitos, suas trajetórias escolares, seus modos de vida e projetos de vida, o sentido da escola, seus medos, anseios e interesses, com base em que parâmetros constroem suas masculinidades no dia a dia escolar e também fora dele, as relações de gênero entre os jovens rapazes e as moças, o processo da subjetivação e intersubjetivação na construção social das masculinidades negras.

## Caminhos e abordagens metodológicas

Os caminhos que nos levaram a realizar essa investigação teve como base as entrevistas e relatos desses jovens sobre suas experiências e trajetórias escolares vividas. Por óbvio, assim como a observação participante, os grupos focais, as rodas de conversas, oficinas, questionários e entrevistas semiestruturadas com os estudantes, foram fundamentais para desvendar a realidade dos estudantes de 14 a 24 anos[13] – matriculados nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

Meu trabalho de campo esteve sincronizado com o Projeto Brincadeira de Negão[14], isto é, simultaneamente realizei e participei das atividades do BN realizando as atividades e proposições da pesquisa da minha tese, compartilhei o mesmo espaço – o Colégio Rômulo Galvão – os equipamentos para a realização das estratégias metodológicas, e principalmente a equipe de colegas pesquisadores, a rotina de discussões/reuniões semanais sobre os temas a serem

[13] Em primeiro lugar, estamos considerando a idade adequada para frequentar o ensino médio (14 anos) e a idade considerada limite entre juventude e vida adulta – pretendemos ampliar a pesquisa para o turno noturno. Em segundo lugar, conforme orienta Eisenstein (2005), "os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (adolescents) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (youth), critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos". Usa-se também o termo jovem adulto para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (young adults).

[14] Iremos abreviar o Projeto "Brincadeira de Negão" a partir de agora (BN).

abordados, sobre o que ocorreu em campo, resultados parciais, cabendo debate quanto ao êxito ou não, nossas dificuldades e dúvidas, e o que deveríamos mudar nas próximas atividades. Mais ainda, o suporte de um ou dois pesquisadores do BN no momento da realização de um Grupo Focal, o necessário apoio para o bom funcionamento da atividade, e o registro fotográfico ou fílmico, por exemplo. Estávamos unidos proporcionalmente às dimensões dos processos de investigação, de metodologia, nos dilemas e nas dificuldades.

No decorrer do tempo de duração do projeto e tese, o diálogo esteve sempre em primeiro lugar, diálogo com parceiros de outros campos do conhecimento, diálogo com os professores e professoras da escola, com a equipe diretiva. Foi Importante essa articulação/conexão com estudantes de outras áreas como Cinema, Artes Visuais e das Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especificamente o campus de Cachoeira, cidade vizinha de São Félix. Dessa forma foi que logramos construir atividades criativas e diversificadas, montando um escopo de experiências e jogos pedagógicos que instigassem os alunos a expressar suas ideias, seus projetos de vida, suas expectativas sobre a escola, sobre a vida futura etc.

Como importante estratégia metodológica qualitativa assumimos inteira e plenamente a técnica de Grupo Focal, garantindo, assim, uma interlocução que abrange questões subjetivas do trabalho em grupo. Essa estratégia foi escolhida por ser um modo de análise que tem no processo de produção justamente a discussão, a colisão. Ao descrever seu mundo sua vida, seu cotidiano, o entrevistado constroem um discurso sobre suas próprias subjetividades, suas diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005).

As Rodas de Conversas e as Oficinas também são instrumentos metodológicos utilizados. Embora com menos frequência do que

os Grupos Focais, tanto quanto possível, realizei algumas oficinas sobre Gênero e Sexualidade e Identidade Negra.

Por fim, além de analisar o que dizem os interlocutores por meio de atividades já clássicas da etnografia, "[...] práticas emancipatórias de pesquisa - dialógicas, horizontais e críticas" (PINHO, 2016, p. 2), também foram utilizadas com a intenção mesmo de constituir um diálogo com nossos interlocutores por uma perspectiva outra, a de construirmos espaços para o revigoramento da capacidade crítica do próprio interlocutor por meios meditativos a partir dos seu próprio saber, como discute o antropólogo Osmundo Pinho (2016, p. 2).

Essas "práticas emancipatórias" foram como oficinas (pedagógicas) pensadas como uma estratégia de intervenção que propõe uma abertura de espaços de valorização da diversidade em sala de aula, uma metodologia de trabalho que todos os envolvidos participam com sua experiência, inclusive o(a) pesquisador(a), rompendo, assim, com a hierarquia do conhecimento que é quando o discurso especializado fica concentrado num só ator, justificando assim maior importância em relação aos demais (CORRÊA, 2000, p. 122). Colocamos tudo em prática por ocasião do II Seminário do BN no qual, dentre as atividades acadêmicas clássicas – discussões de temas pertinentes ao Projeto (juventude, escola, violência, cultura popular) entre os membros do Projeto, participação da comunidade escolar - diretores e professores convidados, quisemos inserir os nossos interlocutores diretos. Realizamos assim várias atividades pedagógicas e lúdicas que incluíram a criação de um painel de grafite com a coordenação de um artista da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

**Foto 2** – Oficina de Grafite – Seminário do Projeto Brincadeira de Negão – 2019.

**Fonte:** Foto da autora (2019).

## O lugar da etnografia

O CERG é uma escola que se tornou exclusivamente de Ensino Médio em 2014. Antes, era uma instituição que abarcava o Ensino Fundamental II – do 7º ao 9º ano[15]. Até 2015, ela mantinha os três turnos, matutino, vespertino e noturno que inclui o ensino médio e o EJA – Ensino de Jovens e Adultos do ensino médio. Em 2016, por ordem do Governo Estadual, o turno da tarde foi extinto. Além disso, a instituição se completa com a manutenção de um "anexo" – escola que funciona também no âmbito do ensino médio, na zona rural Distrito de Outeiro Redondo[16].

[15] A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo - Projeto de Lei nº 3.675/04 (TEIXEIRA, 2004), transformado na Lei Ordinária 11274/2006 (BRASIL, 2006). Portanto, a partir de 2004, passa a abranger a Classe alfabetizadora (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série).

[16] Distrito do Município de São Félix localizado na zona rural. Júlio C. Araújo, pesquisador, membro do BN, defende sua pesquisa de mestrado, ainda não publicada, a partir de estudo etnográfico realizado com rapazes, jovens homens negros do Anexo do CERG localizado nesse distrito, que atende alunos primordialmente da zona rural.

Atualmente [2018][17] a escola funciona com 507 estudantes matriculados assim distribuídos: Turno Matutino e Noturno com 382 estudantes, sendo 180 rapazes e 202 moças matriculadas; Anexo Outeiro Redondo com 125 estudantes, sendo 53 rapazes e 72 moças matriculadas. Os números indicam o montante de estudantes por sexo matriculados no início do ano de 2016 – números retirados das planilhas da secretaria desse estabelecimento e separados por sexo pela pesquisadora. O Colégio é a única escola de Ensino Médio na cidade de São Félix, não existindo nenhuma outra opção nesse município, pública ou particular, a não ser em Cachoeira.

As aulas deveriam começar às 7h30min da manhã. Geralmente começam mais tarde, aproximadamente 8h00min. Esclareço. Enquanto muitos estudantes vêm de bairros próximos à escola. Outros necessitam/dependem do ônibus escolar, pois moram em bairros mais distantes, do lado de lá da ponte. Outros ainda moram na zona rural de São Félix, assim necessitam/dependem forçosamente da condução que é feita por um convênio entre Prefeitura e Governo do Estado da Bahia. São, portanto, dois ônibus que trazem e levam estudantes. O problema é que eles geralmente atrasam, chegam à escola por volta das 7h55min. O sinal que anuncia o início das aulas está sempre "no automático", toca indiferentemente. Na saída, acontece ainda mais uma confusão, o ônibus chega mais cedo, às 11h40min, ou seja, antes de terminar o último horário, às 12h00min. Seriam essas situações contingentes? Outras contingências servem para fechar, por vezes, as portas da escola, como no caso a seguir.

Vinte e quatro de abril, segunda-feira. Hoje não teve aula. No dia seguinte também não teve. Na quarta-feira, ao chegar à escola, as aulas já estavam normalizadas. Nesse caso, a escola ficou sem gás de cozinha. Um professor, ao comentar a situação da falta

[17] O ano da coleta dos dados.

da merenda, disse: “Sem merenda, sem aula”. Por vezes, falta água também, e aí as coisas complicam mais: sem água, sem merenda, sem aula.

A prática e a rotina da alimentação/merenda/janta na escola são direitos de todos os alunos matriculados nas escolas públicas. Para os estudantes com condições socioeconômicas menos favoráveis, das classes populares, a alimentação escolar é primordial, pois muitas vezes ela é sua fundamental ou única refeição do dia. Um estudo elaborado pela Universidade Estadual de Campinas revelou que a alimentação escolar é considerada a principal refeição do dia para 56% dos alunos da Região Norte e para 50% dos alunos da Região Nordeste (STURION et al. 2005). No CERG, por vezes, não tem merenda, e porque os estudantes sabem que a alimentação é primordial e um direito de todos - dever do Estado -, já foram às ruas em 2014 e voltaram em 2016. Nessa última, não havia merenda igualmente, mas o motivo foi a greve dos funcionários que faziam a merenda – funcionários da cozinha - estavam sem receber o salário há mais ou menos oito meses. Esse movimento dos estudantes, diferentemente do anterior, teve a presença dos professores. Munidos de cartazes, apitos, e gritando frases e palavras de ordem como “Queremos estudar”, “Queremos uma solução”.

**Como uma neblina no mar**

Vinte e sete de julho de 2017. Passava das oito da manhã quando cheguei à escola. Planejava passar nas turmas em que Angélica – colega pesquisadora – havia feito as suas atividades na terça-feira. Porém, logo que entrei, estranhei, havia somente alguns alunos e um professor além da Diretora e do vice na escola. Nesse momento, fui informada por uma aluna do 3° ano (Tainá) que um colega tinha falecido no dia anterior. Espantada, segui Tainá. Ela me

levava até a sala de aula de Tauã, o rapaz falecido. Nessa sala estavam alguns colegas dele fazendo cartazes em sua homenagem. Eram três cartazes em cartolina branca cuja borda preta era de tecido tactel. As palavras-chave estavam escritas no quadro – elas estavam contidas nos três cartazes também: #luto, #emoção #pânico. Estranhei a palavra "pânico", porém não havia clima para indagar. Aliás, não havia clima para nada além de observar e me solidarizar com os estudantes e professores.

Tainá tinha me contado que Tauã tinha falecido de "convulsão", ataque epilético. Estava tentando identificar o garoto morto. Aí percebi que havia fotos dele nos cartazes, xerox de fotos que os meninos estavam colando nas cartolinas. Sim, claro, Tauã foi um rapaz ativo nas nossas atividades dos anos anteriores, participou inclusive das minhas atividades, de alguns Grupos Focais. Em uma dessas ocasiões, me lembro de que quando perguntei o que cada estudantes fazia quando não estavam na escola, foi ele que me disse que tocava na Orquestra Filarmônica de São Félix e me convidou para assisti-lo. Fui à apresentação dele. Ele tocava tuba. Tirei foto dele e da orquestra que tocava em comemoração ao aniversário da cidade no prédio do Danneman [Centro cultural da cidade] – antiga fábrica de charutos. Era um rapaz alto (1m85cm aproximadamente, magro, aparentando ser tímido). Estava com 18 anos naquele ano.

Cartazes prontos, segui com os estudantes em comissão até a sede da Sociedade Filarmônica, juntamente com funcionários da escola em caminhada. Muitos outros grupos nos seguiam em silêncio. Mulheres acompanhadas de crianças carregando rosas brancas caminhavam na nossa frente. O que ouvi dos funcionários com quem caminhava até o local do velório, é que Tauã teve uma crise convulsiva enquanto dormia após o almoço. Morava com a mãe, porém esta estava no trabalho. Sem assistência, sem pronto socorro, acabou

falecendo. Ao chegar no local, pude observar muita gente do lado de fora da sede da Sociedade, sendo 90% de jovens entre 11 a 24 anos aproximadamente. Estavam afastados da sede, do outro lado da rua, na calçada oposta. Muitos deles eram músicos da Orquestra, usando inclusive as fardas que vestem para os concertos, como pude perceber.

A diretora e o vice-diretor já tinham seguido para lá. A diretora disponibilizava fitinhas para homenagear Tauã. Ao chegar na rua da sede da Filarmônica vi que os colegas se mantinham na calçada em frente, encostados no muro alto. Muitos deles estavam abraçados, outros de cabeças baixas, em total silêncio. Da sede da Orquestra onde estava sendo velado, chegavam e saíam outros estudantes com camisetas de outras escolas, talvez colegas da Orquestra e outros amigos(as). Fiquei também na calçada em frente à sede com os alunos do CERG. Nesse momento, a Diretora chegou e me convidou para entrar no velório.

Entrei com ela no *hall* que ficou pequeno de tanta gente. O caixão estava no centro da sala, aberto. Os familiares permaneciam sentados em volta do caixão. Outras pessoas, de pé, também em volta do caixão. Pessoas em fila esperavam para cumprimentar a mãe e outros familiares. Depois que a Diretora abraçou a mãe, também a cumprimentei. Depois saí.

Fazer diário de campo, etnografar em momento tão desesperador como esse? Os parágrafos acima foram escritos depois que baixou o "calor do momento", momento muito triste. Quando soube da notícia, escrevi no *Facebook*, no grupo do BN, sobre o falecimento. Não imaginei etnografar, porém nosso coordenador/orientador recomendou a descrição do momento. Mais tarde, mas ainda no mesmo dia, na reunião do BN, tive oportunidade de falar do meu espanto quanto da sugestão do coordenador de etnografar o momento. Mas

a minha indignação não era solitária. Todos os outros colegas pesquisadores(as) da equipe também queriam entender. E aí entendi a importância de observar esses momentos que envolvem a comunidade, em que se pode ver a interação entre as famílias e a escola, um momento em que podemos reconhecer o sofrimento e a dor das pessoas desse grupo.

Veena Das no seu artigo "Ato de testemunhar" (DAS, 2011), já nas primeiras páginas, aponta o questionamento de alguns antropólogos quanto ao lugar analítico da noção de testemunho, porque alegam que o forte fundamento "[...] cristão desse conceito o torna uma categoria inadequada, quando não suspeita, para o trabalho antropológico" (DAS, 2011, p. 11). De alguma maneira, a minha estranheza de descrever a situação desses momentos de luto e comoção, podem estar circunscritas nesse "forte substrato cristão do conceito" como uma categoria suspeita/inadequada.

A antropóloga indiana nos faz compreender que essa colocação é deveras limitada, como se outras culturas não detivessem noções de testemunho, a exemplo do Islã e do Hinduísmo (DAS, 2011). O que se destaca nessa perspectiva é a forma com que as noções de testemunho se apresentam, ou seja, as noções de testemunho são expostas para afirmar a criatividade da vida, e não afirmar a fé diante do corpo mutilado. Mesmo concordando com Das (2011), que nem todas as formas de violência e lembrança possam ser recontadas por meio desse modelo, penso que a morte de Tauã – assim como outros lutos que se tornaram notícia também na primeira hora do turno da manhã na escola –, são pontos de inflexão tanto na vida daqueles que a sofreram de maneira direta, como daqueles outros que são histórica e imaginariamente alcançados por ela (CARVALHO, 2008, p. 11).

No meu lugar de observação, naquela fatídica manhã, mal pude ouvir qualquer palavra dita, era só pesar nos olhos e nos cor-

pos dos jovens colegas de Tauã, comoção. Das (2011), inspirada em Wittgenstein (1996), diz que a violência que não tem lugar nas palavras, só poderá ser resgatada e tratada – literalmente – no cotidiano. Quando cheguei à escola, um grupo de estudantes elaborava cartazes com fotos do colega e frases emblemáticas, *#luto, #emoção #pânico*. Mais adiante fui saber que #pânico se referia ao apelido do próprio Tauã. No dia seguinte, e depois, li em muros ou paredes de casas ou comércios, tanto em Cachoeira como em São Félix, as três palavras destacadas nos cartazes feitos pelos colegas.

Quatro de maio de 2016. Quarta-feira, mas parecia uma segunda-feira no CERG. Na madrugada de segunda-feira, um ex-aluno do colégio foi morto. Não houve aula. Na terça-feira, poucos compareceram à escola. Somente na quarta o ritmo voltou ao normal. Não sabia das condições da morte. Na quarta-feira, ao chegar no CERG, por volta das 8h00min da manhã, me aproximei de Jonathã, estudante do 2° ano. Conhecia-o das vezes que participou de alguns Grupos Focais conosco. Então me disse que Wesley foi aluno há dois anos. "Morreu de tiro".

A dor, a marginalização, a doença, até a morte tornam-se terreno para uma reivindicação de direitos, justamente a partir da exclusão de uma vida socialmente significativa. A "biocidadania" é tal como uma modalidade de inclusão produzida por formas sutis de exclusão (PANDOLFI, 2005); e é exatamente nas contradições do neoliberalismo global que os excluídos, os *homines sacri* (AGAMBEN, 1995), assumem diferentes formas, sendo considerados, simultaneamente, vítimas que precisam de ajuda, perigos que devem ser controlados ou, também, agentes de formas inéditas de ação política.

Uma nova maneira de olhar para o sofrimento – e para aqueles que sofrem –, além de problematizar as dinâmicas a partir das forças sociais como pobreza, racismo, diferenças de gênero, migra-

ção, heranças coloniais e exclusão social, tudo deve ser incorporado como fator de risco, "[...] recusando um relativismo extremo como resposta fácil a um universalismo ingênuo e problemático" (PUSSETTI; BRAAZZABEN, 2011, p. 472). Para uma antropologia crítica, social e politicamente engajada, conexões entre história, política e sociedade precisam, necessariamente, ser incluídas. Em suma, uma leitura antropologicamente sensível do sofrimento é, por assim dizer, uma questão política e uma responsabilidade ética em referência aos agentes sociais, muitas vezes silenciados como sujeitos políticos e morais, e que, continuamente, apresentam sintomas causados pela estrutura social e suas desigualdades, ou pelas imensas feridas da história.

Ora, a visão dos bairros da cidade de São Félix representa a mais perversa revelação por não se tratar de:

> [...] bairros que o tempo veio a corroer ou as guerras vieram abalar, são bairros que nem puderam nascer para o tempo e a história. As formas de um bairro pobre não figuram como destroços [...] em suas linhas corroídas e em suas formas parcialmente quebradas pode persistir a memória de muita gente. [...] No bairro pobre, menos de ruína, o espetáculo mais parece feito de interrupção – as linhas e as formas estão incompletas, não puderam se refazer. [...] A montagem de novas formas de vida fica emperrada. (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 5-6).

O(A) pesquisador(a) como testemunha, conforme Das (2011), situa-se diretamente em um espaço da relação entre a violência e a subjetividade. Contudo, devo admitir que não mantive o distanciamento necessário para me posicionar no lugar de testemunha para, efetivamente, realizar a tarefa de testemunhar esse *evento crítico* – a morte e o velório de Tauã. Tudo se passou como uma tempestade repentina, que me custou a impossibilidade de analisar o "delicado trabalho de autocriação", uma vez que esse ato de testemunhar es-

taria, ele próprio, implicado nos desdobramentos das experiências de violência e da reconstrução, assim como um processo de negociações subjetivas entre o sujeito e as possibilidades do mundo social (DAS, 2011). A subjetividade é entendida aqui, não somente como resultado do controle social ou do inconsciente, mas também, como o terreno para os sujeitos refletirem através das circunstâncias e vivenciarem a partir das contradições, além de suportarem interiormente experiências que, à primeira vista, seriam insuportáveis (BIEHL; GOOD; KLEINMAN, 2007, p. 14).

Mais tarde, na Reunião do BN, nosso bolsista de Ensino Médio, sintetizou personalissimamente o significado da vida e da morte. Disse ele: "quem sabe a vida não seria *como uma neblina no mar*, não dura muito".

## Violência e sofrimento em contextos neocoloniais

De formas diferentes, tanto Agamben (2002) quanto Foucault (1976; 2003) têm argumentado que o Estado é constituído na modernidade através da "[...] implicação da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos de poder" (AGAMBEN, 2004, p. 125). Da mesma forma, ambos os autores parecem preocupados com uma aparente contradição da concepção do estado biopolítico, quer dizer, como um Estado cuja função é organizar a vida produz uma categoria capaz de ser julgada assassinável?

Concorda-se com o filósofo italiano, por óbvio, quando diz que:

> [...] A "vida indigna de ser vivida" não é, com toda a evidência, um conceito ético, que concerne às expectativas e legítimos desejos do indivíduo: é, sobretudo, um conceito político, no qual está em questão a extrema metamorfose da vida matável e insacrificável do homo sacer, sobre o qual se baseia o poder soberano [...]. (AGAMBEN, 2012, p. 137).

Ora, é essencial incorporar nesse momento a ideia de que em todo o Estado Moderno existe uma linha que delimita, como anuncia Agamben (2012, p. 119), e a sentença sobre vida se converte em sentença sobre a morte, e, desse modo, a biopolítica se torna tanatopolítica. Hoje em dia, entretanto, essa linha não constitui mais um confim fixo, a linha é algo que se move e atinge zonas mais dilatadas da vida social, onde "o soberano entra em simbiose cada vez mais íntima não só com o jurista, mas também com o médico, com o cientista, com o perito, com o sacerdote" (AGAMBEN, 2012, p. 119). Vale dizer que antes de uma tanatopolítica existe, paradoxalmente, tanto para Agamben quanto para Foucault, uma biopolítica, uma política na qual o ponto central é, como preconiza o étimo (*bíos*), justamente, a vida.

Como em um paralelo análogo entre os dois filósofos, Foucault, por sua vez, fala do referente negativo da biopolítica que parece ser como "um ponto no qual se produz um corte entre aqueles cujas vidas são administradas e valoradas, e aqueles cujas vidas são julgadas como sem valor, aqueles que, portanto, se 'deixam morrer' (DAS; POOLE, 2008, p. 40).

> Agamben (1998) ressuscitou a figura do homo sacer, uma obscura figura da lei arcaica, como encarnando a "vida nua', para repensar o exercício da soberania não sobre um território senão sobre a vida e a morte. Mas, esta vida é "nua" porque pode ser tomada por qualquer sem nenhuma mediação da lei e sem incorrer na culpa do homicídio. (DAS; POOLE, 2008, p. 27).

Se é verdade que a biopolítica está em conjunção com as políticas de morte através do recurso ilimitado que o Estado dispõe do estado de exceção, e seu significado imensamente relevante, se pretende aqui chamar a atenção para a forma com que o método etnográfico nos possibilita tratar da precariedade da vida nas margens.

Nesses casos, o sofrimento não pode ser observado independente das dinâmicas sociais e dos interesses políticos e econômicos que o constroem, reconhecem e nomeiam (PUSSETTI; BRAZZABENI, 2011). As interpretações do sofrimento invocam uma consciência da história do discurso que as elabora, no qual o contexto é sempre o das relações de poder locais. Um olhar crítico sobre o sofrimento considera, de toda forma, as práticas e estratégias produzidas e asseguradas dentro de um quadro de relações de poder. E se quisermos atualizar o quadro de relações de poder devemos lembrar,

> [...] que a ordem da democracia, a ordem da plantação e a ordem colonial mantiveram, durante muito tempo relações geminadas. Estas relações estão longe de ter sido acidentais. Democracia, plantação e império colonial fazem objetivamente parte de uma mesma matriz histórica. Este fato originário e estruturante é central a qualquer compreensão histórica da violência da ordem mundial contemporânea. (MBEMBE, 2017, p. 43).

O sofrimento e a violência determinados nas sociedades contemporâneas – principalmente nos contextos coloniais e neocoloniais que vimos articulados -, podem ser interpretado pelos sujeitos como um preço a pagar por vivenciarem sentimentos de pertença identitária e social que funcionariam, simultaneamente, como afirma Das (1997), como instrumento social para enfrentar as frustrações, e como instrumento de poder para explicar e justificar o sofrimento, atribuindo-lhe uma alegada *utilidade social* e *pedagógica*[18]. Dito de outra forma, não se acredita na violência como um fenômeno social com causas indefinidas ou circunscritas no domínio do sujeito e da patologia. Das (1995) procura os efeitos dos eventos críticos nos discursos e nos corpos daqueles que são, geralmente, os principais e os primeiros receptáculos da violência do Estado e da família - as crianças, os jovens e as mulheres.

[18] Ver Das (1995).

Sob esse horizonte, o horizonte da raça, e buscando refletir sobre a contingencialidade dessa investigação, nossa análise adquire maior cobertura crítica a partir das interconexões e confluências prováveis no âmbito das subjetividades de nossos interlocutores e das estruturas de sentimento que se articulam, a ponto do sujeito ser capaz de encontrar suas próprias possibilidades de subjetivação, construindo estratégias de resistência ou de subversão aos mandatos sociais que o limitam, como sustenta Pinho, (2017, p. 54). Não se trata, no entanto, de uma internalização, diz o autor "[...], mas da definição de estruturas de mediação e reprodução de si, como reprodução da própria sociedade".

Essa resistência - esse resistir - representa, de fato, como discute Das (1997), um movimento que não é intencional, mas, faz parte da existência dos sujeitos no jogo social, os sujeitos saem da invisibilidade através das ações que os coloca em posição ativa dentro do imaginário social, controlando aquilo que a razão não pode alcançar. Por ora, o que precisamos entender é que o sofrimento social e as reações que elas produzem, e a violência e a exclusão, não podem ser vistos como práticas individuais, mas compartilhadas por meio da submersão em um contexto de possibilidades criado pelo imaginário social (DAS, 1997).

**A escola na reprodução de poderes e saberes**

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (1992) tratam de romper com todas as representações ou concepções "espontâneas" sobre a ação pedagógica como ação não violenta (STOER, 2008, p. 85-86). Os autores têm como propósito demonstrar que todas estas ações são caracterizadas por um duplo arbitrário de violência simbólica: o arbitrário da seleção de valores e o da proposta inculcação, arbitrário por derivar da estrutura das relações de classe, e não de

um princípio *a priori*. Os sociólogos responsabilizam a supremacia "à prática da reprodução defendendo que são a distribuição desigual do poder e as desigualdades que dela resultam que pesam, mais que os princípios burgueses de liberdade, justiça etc., que, de fato, são apenas ideológicos" (STOER, 2008, p. 86).

Nessa mesma perspectiva, cabe destacar a abordagem de Bourdieu na dimensão e nos mecanismos simbólicos, exatamente na ênfase colocada na questão do poder como um campo de forças, de luta pelo poder. Em *Sur le pouvoir symbolique* [1977, 408-411], o autor esclarece que o poder simbólico é um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física ou econômica e só se exerce se for reconhecido, o que significa que ele acaba sendo ignorado, isso é, passa despercebido. Em outras palavras, "[...] o poder simbólico é, para Bourdieu, uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder" (CASTRO, 1998, p. 13).

Neste contexto, a violência simbólica se pode comprovar em, pelo menos, duas maneiras. A primeira fala do tratamento homogêneo à todos os alunos, sem considerar suas singularidades, suas expectativas e experimentações nas diversas dimensões da vida subjetiva e social. De outro modo, o jovem que frequenta o ensino médio, em geral, é compreendido por grande parte dos professores, apenas na sua dimensão de aluno, desse modo, "o *ser* aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica", como se "a vida do aluno fora da escola fosse um tempo vazio de sentido, um não tempo" (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p. 1068). A segunda maneira, seria o próprio plano escolar a ser seguido de forma única, fazendo com que os alunos se sujeitem a um currículo engessado, igual para todos, sem chance de complementariedade de acordo com a realidade particular daquele grupo.

Assim acontece, por óbvio, com o jovem estudante do CERG, o jovem rapaz negro busca espaços e tempos para refletir sobre seus anseios, suas experiências, seus desejos.

Em campo, os estudantes reivindicam conteúdos que tenham a ver com a realidade vivida, temas do mundo "lá fora".

> Josué: - Acho que as aulas [poderiam melhorar]. Uma sala com mais projetos. No caso de projetos que se relacionam com 'lá fora', com a nossa vida de todo dia, com as empresas, trabalho (Informação verbal)[19].

Nessa visão e, de toda forma, considerando a discussão central do texto, a relação entre masculinidades negras e relações de poder nas práticas cotidianas no processo escolar no interior da Bahia, ainda restaria interrogar: de que maneira a escola se posiciona diante do fenômeno do abandono dos rapazes nessa etapa de ensino? Dito de outra forma: qual a relação da escola com o abandono – ou o fato dos jovens homens do Ensino Médio do CERG deixarem para trás os estudos?

Vários foram os relatos que indicavam que a escola está sim no centro dos projetos de vida desses jovens rapazes:

> Tadeu: - Primeiro é fazer minha Faculdade, depois restaurar tudo que minha família tinha! Depois disso eu fico sossegado... O estudo é a única forma que pode me levar a isso!
>
> Marcos: - Não tem outra saída, eu tenho um exemplo dentro de casa. Meu pai... meu pai não tinha nada, agora tem tudo. Graças ao estudo. Mesmo na correria pra lá e pra cá e não desistiu e, hoje tá aí, o maior exemplo que eu podia ter!
>
> André: - Pretendo terminar minha faculdade e trabalhar, pra eu ter minhas coisas!
>
> (Informação verbal)[20].

[19] Texto extraído da transcrição do GF: "Fui pra recuperação, mainha"! realizado na manhã dia 07 de abril de 2016, no CERG, pela autora. Horário: 9h00min – 10h05min.
[20] Texto extraído da transcrição do Grupo Focal "Fui pra recuperação, mainha!", realizado no CERG, no dia 19 de agosto de 2015. Horário: 9h10min-10h10min, pela autora.

Os jovens e as crianças, na sua maioria, se orientam sempre em referência às forças que os determinam (BOURDIEU, 1998, p. 49). A ascensão social pela escola, ou melhor, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão pela escola as condiciona à ascensão pela escola, e também as atitudes diante à escola. A fala acima demonstram a vontade de realizar essa ascensão social através das esperanças subjetivas que são propriamente, conforme o autor, as oportunidades objetivas, incorporadas e interiorizadas gradativamente. A existência de uma forte relação entre essas duas forças demonstra que as oportunidades objetivas tendem a modificar, de fato, as atitudes por meio da interferência das esperanças subjetivas (BOURDIEU, 1998, p. 49).

Conforme dizem os interlocutores acima "o estudo é a única forma que pode me levar a isso [restaurar tudo que minha família tinha!]. Tradicionalmente o sistema escolar é considerado um fator de mobilidade social: "uma pessoa fracassada é aquela pessoa que não vai para o colégio"[21].

Nesse sentido, ratifica-se novamente a Sociologia da Educação de Bourdieu e seu esforço em contestar com todas as suas forças, o caráter autônomo do sujeito individual. Para ele, cada indivíduo carrega uma bagagem socialmente herdada, cada grupo social, de acordo com as condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*[22].

[21] Fala de Roberto (ex-aluno) em entrevista semiestruturada.

[22] Para Bourdieu, *habitus* é um conceito que materializa o entendimento sobre a relação indivíduo-sociedade, portanto, diz da superação da oposição entre indivíduo e sociedade. *Habitus* Bourdieu constitui "[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]" (Bourdieu, 1983, p. 65).

Nesse sentido, os grupos sociais construiriam conhecimento prático correspondendo ao que seria possível ou não de ser alcançado pelos seus integrantes dentro da realidade social em que atuam. Ou seja:

> [...] Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu habitus [...] (NOGUEIRA; CATTANI, 2002, p. 22).

Por estar *acima de qualquer suspeita* e por ser reconhecida como legítima e portadora de um discurso neutro, a escola, conforme Bourdieu, exerce suas atribuições de reprodutora das desigualdades sociais. Essas mesmas atribuições se tornariam concretas contraditoriamente, por meio da equidade protocolar determinada pela escola entre todos os alunos. De acordo com o autor,

> [...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...] (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A notável contribuição da Sociologia da Educação, de fato, foi a de ter produzido uma análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social, e a de ter fornecido os pilares para uma ruptura

total e direta com a ideologia do dom e com a ideia moralmente saturada de mérito pessoal. A partir desse momento foi impossível examinar as desigualdades escolares derivadas somente das diferenças naturais entre os indivíduos.

A partir da teoria das classes e o *habitus* de Bourdieu, novas pesquisas produziram alguns avanços derivados dessa teoria. Consideraria importante, então, destacar um deles que, aliás, pode ser confirmado empiricamente no campo relativo à pesquisa em tela. Trata-se da questão relacionada aos processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar - leve-se em conta que ele [o *habitus*] não seria (nem poderia ser) transmitido aos filhos automaticamente, de forma *osmótica*. Lahire (1997, p. 338) considera a necessidade de se investigar/analisar as dinâmicas internas de cada família, suas relações de interdependência - social e afetiva - entre seus membros, e assim tentar desvelar o grau e a maneira pela qual os recursos disponíveis (o capital cultural, econômico, social e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. A dimensão da afetividade se destaca em Lahire (1997, p. 341) através da transmissão do capital cultural e dos propósitos promissores à vida escolar por intermédio de um contato prolongado, e afetivamente significativo entre os portadores desses capitais e seus receptores.

Os exemplos extraídos do trabalho de investigação, analisaram duas entrevistas semiestruturas sobre as trajetórias de dois ex-alunos do CERG. O que se observa é a variação entre os percursos escolares, as trajetórias do grupo familiar, as atitudes das famílias em relação à educação e os processos de formação e transmissão do *habitus,* em destaque na trajetória do Jorge. Ex-aluno do CERG, com 20 anos [2018][23], e hoje, universitário, Jorge nos conta do seu gosto pela leitura, do incentivo da sua mãe para ler. Mora com a

[23] Data da entrevista semiestruturada.

mãe, o padrasto e seu irmão. A mãe é diarista, e o padrasto está desempregado. “Minha mãe sempre me incentivou muito desde pequenininho”, disse com um sorriso. “- Eu tinha uma coleção de gibi. Ela sempre me incentivava muito, lia pra mim, lia comigo. Então foi muito por aí. Aí eu comecei mais, pegar livros maiores, gostei bastante. E gosto até hoje”. São os pais os primeiros que ensinam, como se observa pelo cuidado e a atenção da mãe de Jorge, o incentivo à leitura, a aquisição dos gibis, a interação com o filho.

Na outra ponta está Roberto, 22 anos [2018][24], ex-estudante do CERG. O jovem não conseguiu concluir os estudos. Desistiu de estudar em meados de 2016 (não se lembra disso muito bem), quando estava no 2º ano (EM). Isso aconteceu quando resolveu acompanhar seu cunhado e trabalhar na construção civil em Candeias[25]. Acabou ficando por lá até metade do ano seguinte. Ele mora agora com os pais. É o caçula. Suas quatro irmãs moram com suas famílias também na Fazenda Pillar[26], são casadas, e só uma delas se “formou” no Ensino Médio.

Seus pais não sabem escrever nem ler. A mãe possui uma pensão do pai (avô de Roberto), que era pedreiro. O pai ainda trabalha, vende frutas e legumes três vezes por semana, quartas, sábados e domingos.

O sonho dele era ser jogador de futebol. Matava aula com alguns colegas do colégio para ir ao campinho, onde passava a manhã. Só quando tinha aula “importante”, passar matéria para prova, matéria nova, início ou fim de unidade, ia para o colégio e permanecia.

“Queria ser como o Neymar, ele é o meu ídolo”. Participou de seleções de futebol com a equipe de Cachoeira e de São Félix, mas se decepcionou com o treinador que não o escalou para Campeonato. Hoje joga de vez em quando, diz que não quer mais tentar jogar pro-

[24] Data da entrevista semiestruturada.
[25] Cidade baiana que faz parte da Região Metropolitana de Salvador.
[26] Zona Rural de São Félix.

fissionalmente, não pensa mais nisso, “o tempo já passou pra mim”, “deixa lá”, finaliza. “Futuro”? Não sabe. Sobre sucesso e fracasso, entende que uma pessoa fracassada é aquela pessoa que não vai para o colégio, nem o nome sabe escrever, fica na roça todo o tempo.

A comparação entre as trajetórias brevemente descritas parece ser capaz de evidenciar que o *habitus* do indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe, tudo isso porque, segundo Lahine (1999), as famílias e os indivíduos não podem ser reduzidos à uma posição de classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (Lahire, 1999; Charlot, 2000). Jorge e Roberto são jovens pertencentes à mesma classe, ou melhor, à mesma camada popular. As práticas adquiridas e vivenciadas no meio familiar de cada um deles se refletem na diversidade das duas histórias de vida.

## O lugar da racialidade na escola

Quando falamos da democratização e da ampliação do acesso tanto das classes médias quanto das e classes populares à escola, devemos estar certos de que o nível e a qualidade do ensino das elites igualmente se elevam de tal modo que as diferenças relativas entre as classes tenderiam a permanecer as mesmas (NOGUEIRA e CATTANI, 2002, p. 34). Segundo os autores, “quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista” (NOGUEIRA e CATTANI, 2002, p. 34). Entretanto, essa análise não pode ser transportada diretamente para o plano microssociológico. Existem diferenças consideráveis na maneira como cada escola e/ou professor participa desse processo de reprodução social.

O CERG, como qualquer outra escola em particular, também possui suas peculiaridades e diferenças na forma como atua no pro-

cesso de reprodução social. Por suposto, nessa análise mais fina, ou situada no nosso plano microssocial e por meio dos próprios estudantes viabilizado em função da pesquisa de campo, percebemos que esse é um espaço fundamental e legítimo no processo de socialização, embora, por outro lado, se mantenha distante dos seus interesses, expectativas, projetos de vida. Muitos deles comentam e travam discussões sobre as práticas vivenciadas na escola, das relações intraescolares e, dentre outros comentários, falam dos professores e professoras ressaltando que um bom professor é aquele comprometido com o seu trabalho, como foi o caso de Ana, em GF, que destacou a interação entre professor com o aluno e o aluno com o professor.

> – O ensino é totalmente diferente. Ó, a gente aí, ó o ensino como tá, tá uma porcaria. Um dia tem aula, a outra semana não tem. Chega aqui tem duas aulas, as outras não tem. Olhe a do branco pra você vê: todos os dias têm aula, os professores de qualidade, olha os professores da gente? (Informação verbal)[27].

Denilson e Agnes ainda ficaram discutindo sobre a qualidade do ensino público de "preto" e de "branco". Assim, perguntei: o que vocês estão dizendo é que existe uma educação bem diferente entre a do branco e a do negro. É isso?

> Denilson: – Sim, a escola particular e a escola pública.
>
> Agnes: – Não é não, Denilson! Às vezes tem gente branca que estuda num colégio público, mas o ensino é melhor do que o colégio público do preto. Tem muita escola aí que é pública, mas o ensino é diferente... (Informação verbal)[28].

[27]Texto extraído da transcrição do GF: "Igualdade de oportunidades" realizado na manhã do dia 1 de setembro de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Joaci Conceição. Horário: 9h10min – 10h13min.

[28] Texto extraído do GF "Fui pra recuperação, mainha!" realizado no CERG, no dia 8 de setembro de 2016, pela autora com apoio do pesquisador Joaci Conceição. Horário: 10h35min - 11h23min.

Ora, a cultura constitui um sistema de significações hierarquizadas tornando-se um processo de lutas entre grupos sociais cujo objetivo é manter distanciamentos distintivos entre classes sociais, aponta Bourdieu (2005; 1983). Para o sociólogo, a dominação cultural se expressa na fórmula, segundo a qual, a cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica (elitista, média, de massa), caracterizadas de modo respectivo pela distinção, pela pretensão e pela privação. Destarte, ao encararmos o problema racial que atravessa nossas relações, no Brasil, de uma maneira explícita, percebemos que o racismo cria uma tela que estrutura historicamente um modelo de Estado que confere permissibilidade a mortes físicas e simbólicas de sujeitos subalternizados. Nessa perspectiva, Sueli Carneiro (2005), ao apropriar-se do conceito de dispositivo difundido por Foucault para examinar o tema racial em sua tese – "A construção do outro como não-ser como fundamento do ser" –, produz o conceito de dispositivo de racialidade.

Abreviadamente, tal dispositivo somado ao biopoder atua por meio de tecnologias de poder como o epistemicídio, consequentemente interrogando o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes e subjetividades atravessadas justamente pelo viés desse dispositivo. Na tese, a autora propõe que "as sociedades multirraciais resultantes da colonização engendraram o dispositivo de racialidade como instrumento disciplinar das relações raciais". Como a autora, acreditamos que esse dispositivo submeterá "as relações raciais nas sociedades pós-coloniais e as relações de soberania entre os países subalternizados" (CARNEIRO, 2005, p. 75).

Os nossos próprios interlocutores explicam o dispositivo da racialidade como um instrumento disciplinar e de distinção entre os alunos. Em diálogo com os estudantes sobre o "homem negro" *versus* [ou não] o "negão" - identidades negras, masculinidades negras, meu co-

lega pesquisador Júlio Cerqueira pergunta sobre a existência ou não de grupos diferenciados no colégio. Prontamente um rapaz responde:

> Cássio: - Na verdade o caso nem é isso, porque... não vem da gente... vem das pessoas, né, que... tipo, já estão mais avançadas que a gente. Tipo, mais velhos vem mais deles do que vem da gente. Tem gente que aprende com eles a... discriminar. 'Ah... aquele menino ali ó, andando daquele jeito ali, com aquele cabelo assim, é vagabundo'. Outra pessoa vê e diz, 'é vagabundo'. Aí começa.
>
> Pesquisador: - Em relação a você? [pergunta direcionada à Igor].
>
> Igor: - Eu tenho uma aparência comum.
>
> Pesquisador: - E o que é uma aparência comum?
>
> Igor: - Por exemplo, ele usa o cabelo de acordo com o estilo dele, que usa o cabelo 'de molinha'. E ele gosta do cabelo dele. É um direito dele que ele tem. Eu uso o meu assim porque eu quero [Igor tem o cabelo 'corte rente', quer dizer, quase raspado]. Cada um tem o direito de usar o cabelo como quer.
>
> Pesquisador: - Ah... Você acha então que a sua estética é bem mais aceita do que a dele?
>
> Igor: - Não exatamente isso.
>
> Luiz: - Pelo fato de o dia a dia do nosso Brasil ser assim, na parte dele, ele tá falando uma coisa que é real. Pelo fato de ele não ter um cabelo... Ou seja, criar cabelo, pelo fato dele ser aquele menino, vamos supor, que pra ele, numa hipótese, que pra ele seja um menino exemplar... (Informação verbal)[29].

Aqui, o homem negro – o jovem estudante negro –, estaria sendo representado, ou "[...] produzido racialmente com o concurso agressivo dessas representações como estruturas de sustentação para práticas concretas de exclusão, marginalização e violência" (PINHO, 2004, p. 66). Rapazes com "alterações no corpo", segundo o grupo,

[29] Texto extraído da transcrição do GF: "Identidade: Ser homem, ser negão", realizado na manhã do dia 12 de abril de 2016, no CERG, pela autora, com apoio do pesquisador Júlio Araújo. Horário: 10h20min – 11h15min.

na maioria das vezes, são levados à Direção da Escola para serem listados na "ata escolar", sem motivo aparente segundo os relatos colhidos dos próprios estudantes, são corpos inadequados, indesejados ao contexto. Algo que se revela propriamente da articulação desses dois dispositivos, o da racialidade e o do biopoder, uma espécie de:

> [...] mecanismo específico que compartilha da natureza dessas duas tecnologias de poder: o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e "cídios" que o dispositivo de racialidade/biopoder produz (CARNEIRO, 2005, p. 2).

Ou diríamos com as palavras de Foucault (1995, p. 3) que "[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas". E isso não significa dizer que se trata de uma questão teórica, ao contrário, se trata de uma parte de nossa experiência. Os mecanismos utilizados e difundidos – que compartilham da natureza dessas tecnologias de poder – estão exatamente presentes na maioria das sociedades, como afirma o autor (FOUCAULT, 1995, p. 4).

## Considerações finais

O poder sobre a vida instala-se como modo de administrar populações, levando em conta sua realidade biológica fundamental, quer dizer, "*hacer morir o dejar vivir*"[30] constitui os próprios limites da soberania. "La soberania consiste en ejercer un control sobre la mortalidade y definir la vida como el despliegue y la manifestación del poder" [31] (MBEMBE, 2011, p. 20). Esse poder se define, repito, em relação ao campo biológico, de onde toma o controle e se inscreve. E é esse mesmo controle que:

30 "Fazer morrer ou deixar viver" (tradução nossa).

31 "A soberania consiste em exercer um controle sobre a mortalidade e definir a vida com a implantação e a manifestação do poder" (MBEMBE, 2011, p. 20 – tradução nossa).

> [...] *presupone la distribuición de la espécie humana en diferentes grupos, la subdivisión de la población en subgrupos, y el establecimiento de una ruptura biológica entre unos y otros. Es aquello a lo que Foucault se refiere con un término aparentemente familiar: el racismo. Que la raza (o aquí, el racismo) tenga un lugar tan importante en la racionalidad propia al bio-poder es fácil de entender.* (MBEMBE, 2011, p. 22)[32].

Se voltamos ao campo, de onde propriamente derivamos toda nossa análise sobre o biopoder, as relações entre a vida e a morte, o racismo, "as políticas de crueldade" (MBEMBE, 2011, p. 34), a racialidade – a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça –, continuamos ouvindo dos nossos interlocutores, a omissão ou a ação do Estado. Quando Cássio fala da discriminação para com aqueles que têm "marcas no corpo", e que isso tudo "não vem da gente... vem das pessoas mais *avançadas* que a gente", ele expressa uma violência, ou seja, uma afirmação de poder sobre o outro. Essa e outras formas de violências em práticas cotidianas acontecem, em geral, em virtude das discriminações, dos preconceitos, crises de autoridade ou, no caso da escola, por conta da grande dificuldade da direção e/ou docentes proporcionarem um convívio escolar justo e democrático.

Gilberto Velho (2000), fala dessa violência como uma das mais graves, quando dá origem ao desrespeito, à negação do outro, à violação dos direitos humanos, sendo que seus efeitos são ainda mais nocivos quando está integrada à miséria, à exclusão, e às desigualdades na sociedade brasileira. Neste sentido, nem sempre a violência acontece como um ato ou como uma relação identificável, muitas

[32] [...] pressupõe a distribuição da espécie humana em diferentes grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma ruptura biológica entre um e outro. É o que Foucault chama de um termo aparentemente familiar: racismo. Essa raça (ou aqui, o racismo) ocupa um lugar tão importante na racionalidade própria do biopoder é fácil de entender (MBEMBE, 2011, p. 22 – tradução nossa).

vezes ela é naturalizada. As violências escolares incorporam tanto a violência explícita – agressão entre sujeitos –, quanto a violência simbólica, que se manifesta por meio de regras, hábitos culturais e normas de uma sociedade que já é substancialmente desigual (ODALIA, 2004), haja vista a violência policial no Brasil,

> [...] um dramático exemplo para um modo de presença estatal morbidamente espectral. Os agentes da lei, amparados e investidos de poder e salvaguardas legais para garantir a reprodução do estado de direito, operam dentro da lei e contra a lei, em contradição flagrante e, como um modus operandi (i)legítimo, espalhando o medo e o terror. Se a constituição brasileira de 1988 garante a todos a liberdade individual e a dignidade da pessoa humana; se o Brasil considera a tortura um crime hediondo, é voz corrente na sociedade, e motivo de denúncia constante, a regularidade com que policiais militares e civis fazem uso excessivo da força, torturam e matam sem chance de defesa milhares de pessoas por ano (SOARES, 2014; VARGAS, 2010). Denúncias do envolvimento de policiais com crimes violentos são constantes, inclusive quando atuam no exercício da função policial (PINHO, 2016, p. 126).

Portanto, "podemos pensá-los [homens negros] de forma homogênea"? Qual é o espaço ou lugar desses homens na nossa sociedade que, conjuntamente, exalta os homens em prejuízo das mulheres, porém inferioriza ou nega a humanidade das pessoas negras? "Em que dimensão partilham das dores e das delícias previstas nos padrões hegemônicas de masculinidades"? (FAUSTINO, 2019).

Para o autor, o racismo remete esses homens a um lugar muito específico e, ao mesmo tempo ambíguo, na divisão sexo-racial do trabalho na sociedade moderna, limitando, quase sempre, as alternativas de combinar plenamente com esses padrões (FAUSTINO, 2019).

Da mesma forma, a violência que apoia a experiência da negritude é estrutural, uma vez que as pessoas negras estão localizadas,

segundo Fanon (1968), exteriormente em relação à humanidade e à sociedade civil.

> [...] E a violência antinegra é gratuita porque, ao contrário do que não negros vivenciam, ela não é contingente à transgressão da hegemonia da sociedade civil (WILDERSON, 2010, p. 55). Por exemplo, quando os não negros protestam, a violência que eles podem sofrer é uma consequência do protesto, portanto, contingente; por outro lado, para as pessoas negras, a experiência da violência não depende de protesto ou de uma atitude explicitamente antagônica: para elas, a violência é normalizada, previsível na sua imprevisibilidade. A violência gratuita, de fato, constitui um dos fatos determinantes da condição da morte social (PATTERSON, 1982), a qual não decorre da desonra [...] (VARGAS, 2016, p. 15).

Temos, aqui, portanto, a emergência de um campo de tensões e de relações de saber e poder atravessadas pelas relações de gênero que nos coloca a questionar as representações e estereótipos, e ainda desafiar crenças e pressupostos sobre o povo negro e sua cultura a partir da construção histórica e social de processos de dominação, colonização e escravidão. À vista disso, é indispensável avançarmos nos debates pós-coloniais, nos processos de desconstrução que autorizem exibir as realidades por trás da cortina de fumaça das propostas hegemônicas. Segundo Maria Paula Meneses (2007, p. 57), essa postura requer uma história responsável, estreitamente relacionada com a pedagogia anti-hegemônica, isto é, explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo que se constroem narrativas contextuais que, conectadas em rede, facilitem uma visão cosmopolita sobre o mundo.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer.** O poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: Il potere sovrano e la nuda vita. Turim: Einaudi, 1995.

BIEHL, João; GOOD, Byron; KLEINMAN, Arthur. Introduction: rethinking subjectivity. *In*: BIEHL, João; GOOD, Byron.; KLEINMAN, Arthur. (orgs.). **Subjectivity**: Ethnographic Investigations. Berkeley: University of California Press, 2007, p. 1-24.

BILGE, Sirma. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. Diogène, 1 (225), p. 70-88, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação.** Trad. Aparecida Joly Gouveia. 4 ed. Petrópolis: Vozes,1998, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Sur le pouvoir symbolique. ***Annales*****,** Paris, v.32, n.3, p.405-11, maio/jun. 1977.

BOURDIEU, Pierre Bourdieu. (1983). **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 07 fev. 2006.

CACHOEIRA – **Bahia Cidade Monumento Naciona**l. [*S.l.*], 2011. Disponível em: http://cachoeirabahia.blogspot.com/. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, João Eduardo Coin. C. Violência e Sofrimento Social: a resistência feminina na obra de Veena Das. **Saúde Soc.,** São Paulo, v. 17, n. 3, p. 9-18, 2008.

CASTRO, Magali de. **Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu**: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. Rev. Fac. Educ. [online]. 1998, vol.24, n.1, pp.9-22. ISSN 0102-2555. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONNELL, Raewyn. Teaching the boys. *In*: CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Bekerley: UC Press, 2000. Cap. 9, p. 148-176.

CONNELL, Raewyn. La organización social de la masculinidad. *In*: OLAVARRIA, José; VALDÉS, Teresa (Eds.). **Masculinidad/es**: poder y crisis. Santiago de Chile: Ísis Internacional; Ediciones de las mujeres N. 24, 1997. Cap. 2, p. 31-48.

CORRÊA, Guilherme; PEY, Maria; MOTERO, Encarnación; LUENGO, Josefá. **Pedagogia Libertária**: Experiências Hoje. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

DAS, Venna; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. **Revista Académica de Relaciones Internacionales**, [*S.l.*], n. 8, jun. 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/219503084/Das-Poole-El-Estado-y-Sus-Margenes-Etnografias-Comparadas. Acesso em: 22 jan. 2021.

DAS, Veena. Language and body: transactions in the construction of pain. In: KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. (Ed.). **Social suffering**. Berkeley: University of California Press, 1997. p. 67-91

DAS, Veena. **Critical events**: An anthropological perspective on contemporary India. New Delhi: Oxford University Press, 1995.

DAS, Veena. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. Tradução de Plínio Dentzien. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 2005. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167. Acesso em: 01 mar. 2021.

EPSTEIN, Debbie; ELWOOD, Jannette; HEY, Valerie; MAW, Janet. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. *In*: EPSTEIN, D.; ELWOOD, J.; HEY, V.; MAW, J. (orgs.). **Failing boys?** Issues in gender and achievement. Buckingham: Open University Press, 1998, p. 3-18.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTINO, Deivison. **O negro, o drama e as tramas da masculinidade no Brasil**. [*S.l.*], 2019. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/o-negro-o-drama-tramas-da-masculinidade-no-brasil/. Acesso em: 09 jan. 2021.

FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhadas da liberdade.** Históriade escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas:Editora da Unicamp, 2006.

FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality**. Volume 1: An Introduction. Nueva York: Random House, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Society Must be Defended**: Lectures at the College de France, 1975-1976. Nueva York: Picador, 2003.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 229-239.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em debates**, [*S.l.*], v. 3, n. 2, p. 482-492, 2005. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/30290/16545. Acesso em: 03 dez. 2020.

GIUGLIANI, Beatriz. **O estigma da raça**: um estudo etnográfico em escola pública de Cachoeira (Bahia). 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,

Cachoeira, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufrb.edu.br/handle/123456789/731. Acesso em: 15 dez. 2020.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cachoeira**. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama. Acesso em: 06 dez. 2019.

KIMMEL, Michael S. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *In:* VALDÉS, Teresa; OLAVARRARÍA, José (Eds.), **Masculidad/es**: Poder y crisis. Santiago do Chile: Ediciones de las Mujeres N.24., 1997. Cap. 3, p. 49-62.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiMxuyO5I_iAhUzGLkGHX9ABFsQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fscielo.php%3Fpid%3DS0101-73302011000400010%26script%3Dsci_abstract%26tlng%3Dpt&usg=AOvVaw31m2j5OwWMN0xtaDqoIO-D. Acesso em: 10 nov. 2020.

LINGARD, Bob; DOUGLAS, Peter. **Men engaging feminisms**: pro-feminism, blackashes and schoolings. Buckingham: Open University Press, 1999.

MBEMBE, Achille. (2017). **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona.

MBEMBE, Achille. (2014). As sociedades contemporâneas sonham com o apartheid. **Revista Mutamba:** Sociedade, Cultura e Lazer, jan.

MBEMBE, A. **O devir-negro do mundo**. Tradução de Sebastião Nascimento. [*S.l.*], 2018. Disponível em: https://www.cartamaior.com.

br/?/Editoria/Antifascismo/Achille-Mbembe-O-devir-negro-do-mundo/47/42458. Acesso em: 07 fev. 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra.** Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENESES, Maria Paula G. "Os Espaços Criados pelas Palavras: Racismos, Etnicidades e o Encontro Colonial". *In*: GOMES, N. (ed.): **Um Olhar Além das Fronteiras**: Educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Pierre Bourdieu.** Escritos de Educação. 7.ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

PANDOLFI, Mariella. Sovranitá mobile e derive umanitarie: emergenza, urgenza e ingerenza. *In*: MALIGHETTI, Roberto (Org.). **Oltre lo Sviluppo**: Le Prospettive dell'Antropologia. Roma, Meltemi, 2005, p. 151-185.

PINHO, Osmundo. Botando a base: corpo racializado e performance da masculinidade no pagode baiano. **Política & Trabalho – Revista de Ciências Sociais**, [*S.l.*], n. 47, p. 39-56, jun/dez. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36105742/_BOTANDO_A_BASE_corpo_racializado_e_performance_da_masculinidade_no_pagode_baiano. Acesso em: 21 de jan. 2018.

PINHO, Osmundo. **"Brincadeira de Negão"**: Subjetividade e Identidade entre Jovens Homens Negros na Bahia (Brazil). Austin, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/6327662/_Brincadeira_de_Negao_Subjetividade_e_Identidade_entre_Jovens_Homens_Negros_na_Bahia_Brazil_. Acesso em: 29 nov. 2016.

PINHO, Osmundo. "Tiroteio": Subjetivação e violência no Pagode Baiano. In: VARGAS, J.; PINHO, Osmundo. (Orgs.). **Antinegritude**: o impossível sujeito negro na formação social brasileira. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte; Fino Traço, 2016. Cap. 5, p. 121-144. (Coleção UNIAFRO, 15).

PINHO, Osmundo. O efeito do sexo: política de raça, gênero e miscigenação. **Cadernos pagu**, [*S.l.*], n. 23, p. 89-119, jul./dez. 2004a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n23/n23a04.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

PUSSETTI, Chiara; BRAAZZABEN, Micol. Sofrimento social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. **Etnográfica – Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, [*S.l.*], v. 15, n. 3, p. 467-478, out. 2011. Disponível em: https://journals.openedition.org/etnografica/1036. Acesso em: 05 out. 2017.

RECÔNCAVO baiano. [*S.l.*], 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rec%C3%B4ncavo_baiano. Acesso em: 7 abr. 2019.

SÁEZ, Oscar C. O lugar e o tempo do objeto etnográfico, ***Etnográfica*** [Online], vol. 15 (3) | 2011, online desde 23 outubro 2011. URL: http://journals.openedition.org/etnografica/1086 Acesso em: 13 fev. 2021

SANTOS, Milton. A rede urbana do Recôncavo. *In*: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.). **Recôncavo da Bahia, sociedade e economia em transição.** Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998, p. 59-100.

SILVA, Wellington dos Santos *et al*. Avaliação da cobertura do programa de triagem neonatal de hemoglobinopatias em populações do Recôncavo Baiano, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006001200006. Acesso em: 12 fev. 2021.

STOER, S. R. A genética cultural da reprodução. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 26, 2008, p. 15.

STURION, Gilma Lucazechi. Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 167-181, 2005.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Tabelas e Gráficos – Censo Demográfico 2010. Salvador: SEI, 2010. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2197&Itemid=110. Acesso em: 06 abr. 2016.

TEIXEIRA, Raquel. **Projeto de Lei n. 3675/2004.** Altera a redação dos art. 29, art. 30, inciso II, art. 32, caput, e art. 87, § 2º e § 3º, inciso I, da

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, dispondo sobre a duração mínima de 09 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 anos de idade**.** Brasília: Câmara dos Deputados, 01 jun. 2004. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=255993Acesso em: 07 jun. 2016.

VARGAS, João H. Costa. Desidentificação: a lógica da exclusão antinegra do Brasil. *In*: VARGAS, João H. Costa; PINHO, Osmundo (Orgs.). **Antinegritude**: a impossível sujeito negro na formação social brasileira. 1. ed. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. *In:* VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. (Eds.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000, p. 11-25.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **De quebradores y Cumplidores**: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas; Centro de Estudios Sociales, 2002. Disponível em: http://bdigital.unal.edu.co/1278/. Acesso em: 20 jan. 2017.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Tradução de Allyson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

# A estética como visão de mundo e projeto de sociedade no Brasil

*Thais Machado*

## Introdução

O Movimento Modernista Brasileiro é compreendido como parte precursora de um novo momento das artes no Brasil, não somente por ter remodelado um desejo realista das artes visuais, mas por traçado uma gama imagética que juntamente com as correntes da época, instituíram uma visão de brasilidade. Este trabalho foi elaborado a partir de pesquisa crítica sobre o Movimento Modernista na etapa da minha graduação, e que busquei desenvolver e aprimorar enquanto pesquisadora do Grupo de Pesquisa Brincadeira de Negão, em contato com os jovens alunos do Colégio Estadual Rômulo Galvão, em São Félix- Bahia, entre 2015 e 2017. O capítulo tem como objetivo identificar as implicações relacionadas a questão racial na produção estética do movimento modernista, bem como apresentar uma proposta contestadora através da arte.

Embora não tão recentes, as teorias antropológicas da arte, por vezes, apresentaram uma falsa dicotomia, uma divisão fundamentada entre duas partes opostas, de um lado a análise da forma e de outro, a análise do significado. Na verdade, essa suposta contraposição não pode ser concebida em separado. Em Arte Primitiva ([1927] 1996), Franz Boas trata a noção do primitivismo como um mero nominalismo, preterindo a orientação evolucionista que criara o homem primitivo, considerando assim qualquer fenômeno cultural como o resultado da história, em uma interação complexa e intensa entre a

forma e significado, entre o objetivo e o subjetivo, entre as possibilidades de representar e registrar as culturas e suas dinâmicas.

Não é novidade ratificar que o Ocidente sempre viu nos valores culturais e espirituais africanos nada mais do que superstições. O intercâmbio entre as culturas seria mais bem empreendido se houvesse sido outra coisa além de folclorização ou antiguidades para negociar. A alma civilizadora do ocidente é incapaz de aceitar a África como um continente que tem a sua dignidade, sua profundidade e sua civilização, a não ser do modo como o próprio Ocidente enxerga e valora tal profundidade e dignidade. Manthia Diawara, em a Arte da Resistência Africana[33] explica que:

> O Ocidente aprecia as máscaras e estatuetas, porque intermediários como Derian e Picasso, que são ocidentais, dotados de um poder simbólico que lhes permite definir a arte, os classificam como objets d'art. Ironicamente, quanto mais os próprios africanos persistem em referir Picasso como testemunha da qualidade estética das suas máscaras e estatuetas, mas ajudam a tornar invisíveis os artistas contemporâneos que têm como ponto de referência a África moderna (DIAWARA, p.10, 1998).

Recordo-me que participei de um seminário sobre o Cubismo de Pablo Picasso, que evidenciou o quanto o artista recorria a fontes africanas. Esse foi um dos momentos que me fizeram dar mais visibilidade à Arte Africana do que ao próprio Picasso e mesmo ao Cubismo europeu. Era demasiado perturbador o não reconhecimento da inequívoca influência das artes africanas como uma fonte autêntica para a renovação da própria arte ocidental, quando menos a partir daquela literatura trabalhada em nossas aulas do Curso de Artes Visuais, do ponto de vista da maioria de meus professores. E mais, quando encarada como fonte inspiradora dos artistas europeus, o tal

33 Capítulo extraído do livro *In Search of Africa* (Em busca de África) de 1998.

"modernismo primitivista" aparece através das máscaras e estatuetas africanas, porque se acreditava que elas "representavam a nova valorização do instintivo, do natural e do mítico, como sendo essencialmente humanos", como observa Diawara (1998). Para demonstrar, a Figura 1 traz um exemplo da produção artística de Picasso.

**Figura 2 -** Fragmento de "Les Demoiselles D'Avignon" de Picasso (1907) e Máscara Africana.

**Fonte:** Aidar, (c2017-2021).

Ao mesmo tempo que minha inquietação nesse seminário sobre o Cubismo era o do reconhecimento da utilização das artes africanas, precisava interrogar o que de África devíamos entender como contribuição para o modernismo. Mais uma vez Diawara nos ajuda:

> Estas concepções sobre o modernismo primitivista permitem concluir que a arte africana e os próprios africanos só adquirem interesse para o Ocidente se forem capazes de fornecer uma teoria sobre a maneira como o Ocidente se vê a si mesmo, ou, por outras palavras, se conseguirem ser primitivos de um modo intemporal, constituindo assim uma exceção a narrativa teleológica ocidental (DIAWARA, p.14, 1998).

Em outro momento, na disciplina de História da Arte no Brasil, também em uma apresentação de seminário, agora sobre o artista modernista brasileiro Cândido Portinari, fiz interferências no mesmo sentido. Questionei sua obra a despeito dos postulados de criação da brasilidade estética, onde o negro correspondia à categoria de objeto, desconectado de sua importância para a composição da sociedade brasileira. Cândido Portinari participou do processo de construção da identidade nacional, assim como outros artistas daquele período, através da reformulação das artes e cultura brasileira, plano implantado oficialmente com a Semana de Arte Moderna em 1922. Também engajado na busca pela identidade cultural e pela identidade nacional, o artista era um dos que elegia a representação do mulato como metáfora da mestiçagem racial e cultural, refletindo um discurso ideológico de construção de imagens que reproduzem a complexidade em se representar a diversidade étnica e as relações raciais em nossa sociedade. Apontei para o abismo entre a arte e a realidade social praticado pelo artista e sua vanguarda, algo que eu denunciava como contribuição para a dissimulação do preconceito racial no Brasil, a partir da importância e significação trazida no pensamento de Abdias Nascimento às questões raciais:

> Além dos órgãos de poder, o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a política, as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massa, a imprensa, o rádio, a televisão, a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria (NASCIMENTO, 2002, p. 142).

As críticas foram todas tomadas com estranhamento, dado que durante a disciplina a abordagem feita ao Movimento Modernista Bra-

sileiro tenha sido a abordagem canônica e recorrente na história do Brasil e na história da Arte no Brasil, na qual o Modernismo ocupa lugar de vanguarda revolucionária e ainda um lugar de representação positiva do negro e de uma suposta identidade nacional.

Portanto, seria pertinente dizer que também nos carece a discussão sobre a questão identitária, os encontros culturais a partir das complexidades do colonialismo e das concepções ideológicas prevalecentes em épocas diversas sobre a mestiçagem, em diferentes contextos coloniais e pós-coloniais nas Américas.

Durante a Feira de Artes do Colégio Estadual Rômulo Galvão, em São Félix, pude vivenciar um pouco daquilo que busco discutir aqui em relação a identidade brasileira forjada pelos modernistas e profundamente fixada em nossa cultura e sociedade. O homenageado da Feira de Artes foi o consagrado escritor brasileiro Jorge Amado. Nessa oportunidade estive presente como membro da comissão avaliadora a convite da escola, o que me valeu muito como pesquisadora das Artes. Foi durante o período de preparação para a Feira de Artes que executei o meu cronograma de atividades de campo para o TCC que deu origem a este capítulo**.** O desafio proposto pela escola e pelo professor Israel, que me acolheu com uma das suas turmas de ensino médio, foi o de conectar o tema do meu trabalho com o tema da Feira de Artes, fazendo de minha atividade uma contribuição para os alunos em suas pesquisas sobre Jorge Amado. Aceitei e concordei com a conexão, afinal Jorge Amado também tinha sido um modernista ideológico, mesmo que em outro período. Trabalhei o cronograma nesta perspectiva, e durante a Feira de Artes acompanhei de perto o trabalho que a escola e os alunos realizaram sobre o escritor.

De fato, os alunos foram muito empenhados e criativos. Os professores dividiram as obras de Jorge Amado entre as turmas, e os jo-

vens tiveram a missão de falar sobre cada obra a partir de linguagens artísticas escolhidas entre eles. Teve audiovisual, fotografia, teatro, instalação, performance, contação de histórias e até culinária, tudo para transmitir ao público, o mundo de Jorge Amado. Colhi alguns depoimentos dos participantes da Feira de Artes, nos quais busquei a mesma indagação: o que você acha sobre a escolha do tema Jorge Amado para a Feira de Artes do Colégio?

> Jorge Amado é nosso principal expoente, conhecê-lo é mergulhar na nossa cultura e na nossa história de Brasil. Nossos alunos precisam disso e se saíram muito bem (Depoimento de um professor do Colégio)[34].
>
> Eu adorei conhecer um pouco sobre o que ele escreveu, ele escreve muito bem e fala sobre a realidade do povo (Depoimento de uma aluna do Colégio)[35].
>
> Jorge Amado é fantástico, isso foi muito bom da escola, falar sobre esse grande homem da nossa cultura. Eu adorei a exposição, ele fala de nós (Depoimento de uma visitante da Feira de Artes)[36].
>
> Jorge Amado é o Brasil e o Brasil é Jorge Amado (Depoimento de uma professora do Colégio) [37].

A partir dos comentários acima e do conjunto que representou a Feira de Artes, pudemos constatar o lugar ocupado pelo escritor Jorge Amado e sua inquestionável importância para a cultura e educação brasileira. O escritor da mestiçagem tem sido sem dúvida parte fundamental do Brasil, e aqui neste trabalho tentamos analisar e apontar daí o modernismo como uma manifestação, no nível artístico, de uma mentalidade, que tenta sintetizar o país como um todo, de dar ao Brasil uma lógica histórica e um projeto realista. Aqui se constituiu uma hegemonia sobre o conjunto do país e o que nos

[34] Trecho extraído do Diário de Campo – manhã do dia 18 de setembro de 2016, CERG.
[35] Trecho extraído do Diário de Campo – manhã do dia 18 de setembro de 2016, CERG.
[36] Trecho extraído do Diário de Campo – manhã do dia 18 de setembro de 2016, CERG.
[37] Trecho extraído do Diário de Campo – manhã do dia 18 de setembro de 2016, CERG.

importou entender é que toda essa ficção historiográfica, formalizada esteticamente, fez e faz parte de um discurso e de um projeto.

As primeiras imagens de pintores modernistas que selecionei buscavam justamente mostrar a existência do negro ou afrodescendente no Brasil, tudo isso que nutre muitas vezes o racismo dessa sociedade. Este negro e negra pintados e retratados a partir de uma estética que se concretiza através da cor da pele, da espessura dos lábios, do formato das narinas e outros membros, da textura dos cabelos, do jeito de andar, das roupas que fazem uso, culinária, da prática religiosa, assim como dos modos de ser e estar. Neste contexto é que transitam as relações raciais, a dimensão de ambiguidades, contradições e continuidades que o Modernismo comporta, e tem sido muitas vezes dissimulada e floreada pelo seu caráter de ruptura, ao quais seus principais agentes se forjaram representantes.

Da confluência desses apontamentos se pode assegurar que o movimento modernista, além de ter prestado serviços para maior distanciamento entre a realidade social e a arte, não foi capaz de lidar com as implicações raciais de nossa sociedade, como também de romper efetivamente com velhas abordagens sobre o negro dos séculos passados, além do que podemos trazer como analise sobre as principais tendências para a abordagem sobre a participação de negras e negros na arte brasileira que são marcados pelo trabalho precursor de Raymundo Nina Rodrigues, em seu artigo “As Belas Artes nos Colonos Pretos do Brasil”, publicado na revista Kosmos, em 1904.

## História e resistência

No início e meados século XX, os ambientes discursivos se dilatam criticamente. A partir das periferias do mundo se ecoa também vozes que exigem participação ativa no campo artístico cultural. As “outras culturas” (em relação à Europa), reivindicam, como sujeitos e autores de sua própria expressão. O modernismo antropofágico

se coloca como uma voz nesse sentido, porém com estreita e eficaz alinhamento com a gênese elitista dominante. Em *Pele negra, máscaras brancas* (1952), pode-se ler: "A civilização branca, a cultura europeia impôs ao Negro um desvio existencial. [...] a alma negra, na maioria das vezes, é uma criação do Branco" (FANON, 1983, p. 14). Pensadores como Fanon visaram o impacto da colonização da Europa no passado, suas marcas e continuidades.

Desse modo, se coloca em questão o fato de que a adição de novos elementos estéticos, ou rupturas estéticas, nunca implicaram em transformação social, como alguns dos próprios modernistas, estudiosos e segmentos da sociedade entendiam. É importante também assinalar sobre as diferenças relevantes entre as identidades representadas e constituídas por um grupo sobre outro e as identidades construídas pelos sujeitos de sua própria história, algo que a pesquisa também estabelece como central, destacando a experiência do Museu Afro Brasil fundado em 2004 por Emanoel Araújo e através da compreensão trazida por Abdias Nascimento sobre o fato de que o campo das representações visuais está intensamente relacionado com o modo de ver o mundo. Um trecho da obra, "O Menino Fula" de Amadu Hamatê Bâ, mesmo se referindo a um contexto de sociedade africana, nos vale para demonstração.

> Procuro sempre lembrar que existem duas maneiras principais de abordar as realidades das sociedades africanas: Uma delas que pode ser chamada de periférica, vai de fora pra dentro e chega ao que chamo de África objeto, que não se explica adequadamente. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para pra fora dos fenômenos e revela a África sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundada em valores absolutamente diferenciais (BÂ, Casa das Áfricas, 2003).

Portanto, o que procuramos modestamente demonstrar é que o Modernismo contribuiu para o disfarce do preconceito racial no Brasil e apaziguamento das tensões relativas à violenta realidade social

que enfrentamos, que sua abordagem sobre o negro tenha sido muito mais como figura arquetípica, do que como um agente relevante na história do país e que tais representações continuam encontrando espaços para se disseminarem e se produzirem enquanto projeto de civilização dominador.

Para detalhar a estrutura do que investiguei, apresento as atividades de campo realizadas no Colégio Estadual Rômulo Galvão, que se iniciaram com uma "Aula" sobre o Modernismo e seguiu com encontros sobre Abdias Nascimento e o Museu Afro Brasil, onde foi possível trabalhar com as obras e artistas escolhidas durante o projeto e decorrer da pesquisa e percorrer o universo modernista, bem como conhecer Abdias Nascimento e viajar por suas pinturas, além de desbravar um pouco uma diferente iniciativa e proposta de Museu, que como bem disseram os alunos: "Nunca vi um museu com tanta coisa de africanos". O campo afirmou e confrontou questões sinalizadas no projeto de pesquisa, como também pôde revelar novos dados e apontar futuras investigações que estão estruturadas e são nosso principal argumento nesse capítulo.

**Pesquisa no Campo**

a) Diário de Campo[38] - julho de 2015:

- [...] Esta não será uma aula do jeito que são as outras. No caso, nem mesmo professora de profissão eu sou, embora deseje ser. Sou no caso estudante como vocês e também pesquisadora. Estou aqui porque estou pesquisando sobre um assunto que tem a ver com vocês, com a educação e gostaria de saber o que vocês podem pensar sobre ele, além do que acredito que o con-

[38] O trecho foi transcrito da Aula 1: A Hegemônica Arte Modernista como Projeto de Sociedade Brasileira do Plano de Atividades- TCC aplicado no Colégio Estadual Rômulo Galvão. Desse modo, os trechos aqui em itálico, são aqueles que foram transcritos das aulas dos dias 13 de julho, 20 e 22 de agosto e 17 de outubro, no CERG.

teúdo também seja muito importante. Então primeiro eu pretendo mostrar um vídeo e imagens pra vocês, ai a gente vai falar sobre o que estamos vendo depois. Para planejar esse momento com vocês, foram escolhidas imagens que podem orientar sobre o tema que vamos trabalhar, e informar sobre conteúdos importantes dessa aula-oficina, vamos chamar assim.

- O Movimento Modernista brasileiro foi um movimento artístico, que reuniu vários artistas e suas obras em torno de uma ideia sobre o nosso país. Vocês já ouviram falar do Modernismo?

> Aluno: - Isso é o que? Eu nunca ouvi falar não...
>
> Aluno: - Eu acho que a gente deu isso ano passado...
>
> Aluna: - É sobre aquele livro Macunaíma, né? (Informação verbal)[39].

- Bom, vou iniciar nosso Encontro exibindo um vídeo pra vocês que vai introduzir um pouco algo sobre o Modernismo e o que vamos conversar aqui[40].

As *aulas-oficinas* que fizeram parte do Plano de Atividades do TCC e se realizaram com uma turma do ensino médio do CERG[41], foram pensadas como trabalho de campo para esta pesquisa, como também puderam se integrar ao conjunto de atividades e ações do Projeto "Brincadeira de Negão"[42], a partir da constatação da ausência e muitas vezes dificuldade de abordagem dos professores com conteúdo relativo às questões relacionadas à pluralidade cultural, mais especificamente sobre raça, que é um assunto abordado

[39] Trecho extraído do Diário de Campo – Manhã do dia 13 de julho de 2015, no CERG.
[40] O vídeo utilizado na Aula 1 foi: História da Arte- Semana de 22 e o Modernismo no Brasil (12'45).
[41] Sigla para Colégio Estadual Rômulo Galvão, situado no município de São Félix, no Recôncavo da Bahia.
[42] O Projeto "Brincadeira de Negão", do qual faço parte como membro-pesquisadora, já atua enquanto Projeto de Pesquisa no Colégio há mais de três anos, promovendo atividades de pesquisa que tem como eixos centrais a discussão de raça, racismo, gênero e sexualidade, violência, educação etc.

nos documentos educacionais oficiais PCN (BRASIL, 1998), Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2005). A dificuldade foi percebida através das várias atividades que fizemos ao longo do ano e através de conversas com coordenação pedagógica e professores.

Em geral, os depoimentos eram sobre o reconhecimento da necessidade de aplicação destes conteúdos, embora bastantes pessimistas diante das dificuldades e estranhezas da relação com o tema. Alguns professores apontaram dificuldades do âmbito de qualificação e sobre as difíceis condições de trabalho. Disseram também sobre como as Secretarias de Educação do Estado e Município poderiam propor qualificações, ao passo que detinham enorme esperança na Universidade para melhoria de certas lacunas.

Em conversa com a Coordenação Pedagógica do Colégio, também pude registrar a imensa expectativa que se tem com o potencial do que a Universidade pode oferecer para avanços na escola. As *aulas- oficinas* que apliquei se iniciavam sempre com um vídeo sobre o tema que iriamos tratar, logo após com o exercício semiótico da observação e análise das imagens e depois explanações de conteúdo, conversa, perguntas e respostas. As aulas tiveram a duração de 3 horas (três encontros de uma hora), que ocorreram nos dias letivos normais, a partir da colaboração do Professor Israel Cerqueira, que cedeu suas aulas em uma turma de 1º ano do ensino médio para a realização do plano de atividades e trabalho de campo. O grupo era mais ou menos de 15 alunos, mulheres e homens, e todos se classificaram como negros ou morenos (pardos).

Após exibição do primeiro vídeo[43], na primeira aula, comecei por algumas perguntas:

> Pesquisadora: - O que vocês acharam e perceberam sobre o que o vídeo estava falando?
> Aluna: - Foi sobre arte e o que eles fizeram.
> Aluno: – Foi uma exposição que aconteceu.

[43] Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DqiDGH8m1iQ. Acesso em 13 de julho de 2015.

> Aluna: – Eu não entendi muita coisa não, mas vi que era sobre o movimento que a senhora tava falando aí.
> Pesquisadora: - Certo. Então eu vou complementar o vídeo, passando pra vocês algumas imagens relacionadas com o filme que vocês acabaram de assistir e com o Modernismo, que é o tema desse nosso encontro aqui. Quero que vocês observem as imagens com atenção, avaliem, e me digam o que conseguem ver e interpretar. (Informação verbal)[44].

Assim, a foto que mostrei nesse momento foi essa que exibe os integrantes da Semana de Arte Modena (Figura 2).

**Figura 3** - Integrantes da Semana de Arte Moderna, 1922.

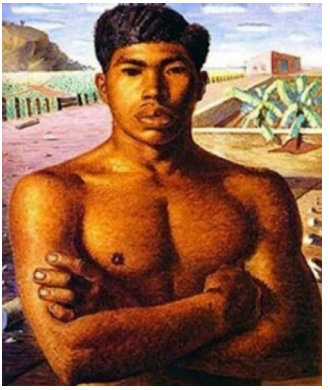
**Fonte:** Aidar (c2011-2021).

> Pesquisadora: - O que vocês acham sobre essas pessoas da foto?
> O que vocês falariam sobre as pessoas desta imagem?
> Aluno: - Tirado a rico.
> Aluno: - Patrão.
> Aluna:- São ricos, dá pra ver pelas vestimentas.
> Aluna: - Eles são brancos (Informação verbal)[45].

Na sequência, disponibilizei a obra “O Mestiço” de Cândido Portinari para que analisassem o quadro (Figura 3).

[44] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 15 de julho de 2015. CERG.
[45] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 15 de julho de 2015. CERG.

**Figura 4 – "**O Mestiço", obra de Cândido Portinari, 1934.



**Fonte:** Mestiço ( 2021).

Pesquisadora: - O que vocês estão vendo nesta obra? Qual ambiente desta obra?
Aluna: - Uma pessoa negra.
Aluna: - Está numa fazenda, um lugar de lavoura.
Aluno: - Está trabalhando.
Aluna: - É um escravo.

Aluno: - Tem cara de mal (Informação verbal)[46]

Passamos então para "Café", do mesmo autor, obra que também os instigou (Figura 4).

**Figura 5 -** "Café", obra de Cândido Portinari, 1935.

**Fonte:** Aidar (c2011-2021).

[46] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 13 de julho de 2015. CERG.

Pesquisadora: - Quais coisas vocês diriam sobre esta obra? Pra vocês então esta obra pode ser relacionada ao que?

Aluno: - Vejo pessoas se acabando de trabalhar.

Aluno: - Trabalhando pra alguém, algum patrão.

Aluna: - Trabalho escravo.

Alunos: - Um monte escravo trabalhando (Informação verbal).

Na próxima imagem o foco central foi a obra “Lavrador de café”, também de Portinari (Figura 5).

**Figura 6** - “O Lavrador de Café”, obra de Portinari, 1934.

**Fonte**: Aidar (c2017-2021).

Pesquisadora: - Por que vocês acham que o tema do negro era tão presente para estes artistas? Quem seriam essas pessoas reais por detrás das imagens representadas?

Aluno: - O artista só podia então não ter preconceito.

Aluno: - Que ele queria defender alguma coisa porque ele era um homem branco que pintou um preto.

Aluna: – Essas pessoas trabalhavam pra eles. (Informação verbal)[47].

Na Figura 6, a proposta foi exibir a foto do autor das obras acima, Cândido Portinari.

[47] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 13 de julho de 2015. CERG.

**Figura 6 –** O artista Cândido Portinari.

**Fonte:** Duarte (2013).

> Pesquisadora: - Sendo este o artista que pintou todas essas obras que mostrei até agora, o que vocês me diriam sobre ele?.
>
> Aluno: – Ele é o patrão do pessoal aí ué... (Informação verbal)[48].

A próxima imagem foi a obra "A Negra" (Figura 7) da artista Tarsila do Amaral. A pintora chegou a revelar que a figura da obra trazia memórias de infância que era inspirada em uma das escravas de sua fazenda. Ora, somente esse recorte já é bastante significativo para o debate, por exemplo, sobre feminismo negro, democracia racial e corpo sexualizado.

**Figura 7 -** "A Negra", Tarsila do Amaral, 1923.

**Fonte:** Aidar (c2011-2021).

[48] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 13 de julho de 2015. CERG.

> Pesquisadora: – Me falem sobre essa obra. Quem seriam essas pessoas reais por detrás das imagens representadas?
> Aluna: – Preconceito.
> Aluno: – Tem cada negona bonita porque pintou assim.
> Aluna: – Porque esse peito desse jeito.
> Aluno. – Nada a ver uma negra com o que ela pintou.
> Ela devia ter pintado ela desse jeito. (Informação Verbal)[49].

Com o mesmo propósito anterior, no caso de Portinari, programei exibir a foto de Tarsila do Amaral (Figura 8).

**Figura 8 –** A artista Tarsila do Amaral.

**Fonte: Mazetto** (2022).

> Pesquisadora: – Essa é a Tarsila do Amaral, a artista que pintou essa Negra. O que acham?
> Aluno: – (risos) Com certeza ela não é a negra da foto. Ela é uma madame rica, é brasileira?
> Aluna: – Até eu agora queria saber por que ela pintou aquele quadro. (Informação Verbal)[50].

Passamos para o próximo pintor, Lasar Segall e a obra "Babanal" de 1927 (Figura 9). Pretendia então ouvir os comentários dos alunos sobre sua obra.

[49] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 13 de julho de 2015. CERG.
[50] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 13 de julho de 2015. CERG.

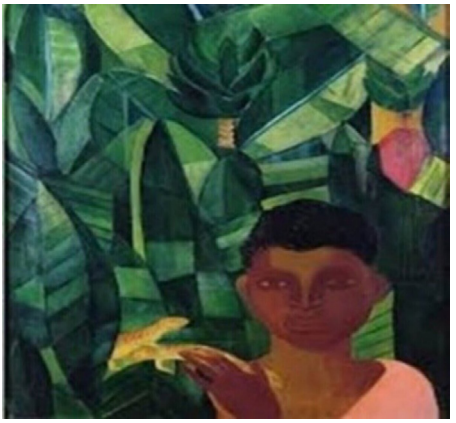
**Figura 9** – "Bananal", Segall, 1927.

**Fonte**: Bananal (2017).

> Alunos: – Parece um bicho papão.
> Aluna: – Parece uma carranca pra mim.
> Aluna: – Isso aí é uma plantação.
> Aluna: – A pessoa é assim mesmo ou ele destruiu a pessoa.
> Aluno: – Acho que ele quis comparar a um macaco. O formato da boca e do nariz era pra dizer que é de um macaco. (Informação verbal)[51].

Assim, continuando com Segall, exibi "Menino com Lagartixas" (Figura 10).

**Figura 10** - Menino com Lagartixas, Segall, 1924.



**Fonte:** Ludiasbh (2014).

[51] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 13 de julho de 2015. CERG.

> Pesquisadora: - E essa imagem?
> Aluna: – É uma criança negra trabalhando nesse lugar porque crianças negras trabalham né. Eu acho que essas pinturas também são pra falar disso.
> Aluno: - Eles gostam de pintar sofrimento porque só quem sofre é os pretos.
> Aluno: - Queriam pintar os escravos porque os negros sempre chamam mais atenção.
> Aluno: - Eram as pessoas que trabalhavam pra eles.
> Pesquisadora: - Com certeza eles eram de uma realidade diferentes dos da pintura. O que é mais fácil pegar numa enxada ou num pincel? Eles queriam passar a mestiçagem (Informação verbal)[52].

As observações, interpretações e respostas dos alunos não se mostraram ingênuas. No caso das imagens modernistas e artistas do modernismo, eles demonstraram uma visão nítida naquilo que se refere à algum recorte de classe e raça expressado nas obras e sobre os pintores exibidos. Também foi perguntado a eles se já haviam tido contato com alguma daquelas imagens, e todos disseram que não, embora já conhecessem o artista Cândido Portinari, o qual foi trabalhado em atividades na escola anteriormente. Quando perguntei sobre o que trabalharam a respeito de Portinari, me disseram que foi sobre sua importância na arte brasileira. Ao pedir mais detalhes, os estudantes disseram que se tratou sobre uma pesquisa sobre o artista e reiteraram as narrativas da história contada oficialmente. Tentei contribuir para o debate, acrescentando outras informações sobre o modernismo e me utilizei das estratégias para uma educação antirracista em que "O professor estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros" (GILLBORN, 1995). Na maior parte das vezes as respostas dos estudantes às perguntas revelaram uma visão de real entendimento sobre desigualdades raciais e de classe. Ficou evidente que os estudantes estão bem conscientes de que os negros enfrentam situações de preconceito e racismo na sociedade brasileira, e pude-

[52] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 13 de julho de 2015. CERG.

ram fazer isso a partir de uma modesta inserção sobre o modernismo e algumas obras apresentadas, das quais negros e negras estavam em foco a partir da perspectiva dos artistas modernistas.

A raça dos artistas também foi amplamente enfatizada a cada imagem, o que pode nos dizer algo sobre o fato de raça não ser algo referente apenas a negros, como mais comumente é feito. Fiz questão de perguntar sobre a raça dos artistas e investidores do modernismo e todos responderam enfaticamente sobre pertencerem a raça branca, de modo que parece ter orientado um pouco a percepção quanto a desigualdade da maneira em que os negros estavam sendo retratados, sempre na condição de escravo, trabalhadores, como eles próprios avaliaram, enquanto também percebiam que o ambiente dos artistas era mais sofisticado.

Aquilo que se refere a questão modernista enquanto projeto de sociedade brasileira e história do Brasil, pode ser bastante explorado a partir de atividades como a que nos propomos nesta atividade de campo, e é possível identificar naquilo que os alunos analisaram uma reflexão crítica a respeito das dimensões modernistas, a partir de suas obras e suas representações estéticas e pictóricas, acerca de negras e negros, sobre a identidade nacional e o projeto de sociedade, como propomos neste trabalho.

**Artes Negras no Brasil**

a) Diário de campo – agosto de 2015:

- [...] Hoje nosso encontro vai falar de um homem que foi muito importante para o Brasil. Importante na cultura, na política, nas artes e em muitos outros segmentos. Pode não parecer, mas estamos dando continuidade ao que já conhecemos na aula anterior sobre o Modernismo, pois esse homem de hoje foi muito crítico, assim como vocês, ao Movimento Modernista.

> Pesquisadora: - Alguém aqui já ouviu falar em Abdias Nascimento?
> Aluno: – hum, hum...
> Aluna: – Eu nunca...é o cantor?
> Não. O cantor seria Milton Nascimento, esse é Abdias Nascimento. Vamos em frente...
> Pesquisadora: - Vou iniciar com o vídeo[53] como fizemos da outra vez, assim depois conversamos, além de novamente fazer um estudo das imagens que vou apresentar também. (Informação verbal)[54]

A proposta da Aula 2 do trabalho de campo foi a de apresentar um pouco sobre Abdias Nascimento, mas principalmente dar o enfoque que este trabalho propôs, uma outra perspectiva de arte no Brasil e sobre os povos brasileiros formadores da sociedade e identidade nacional. Uma conversa expositiva sobre uma arte que contestou um Brasil "mestiço", aquele fabricado pelo modernismo brasileiro, sobre uma arte negra, de herança civilizatória e cultural Africana, sobre o reconhecimento de povos negros descendentes de africanos no Brasil. Tivemos neste encontro da Aula 2[55], um bate papo sobre o pensamento de Abdias do Nascimento e a sua contribuição para a compreensão do papel do negro na sociedade brasileira, além da exibição do vídeo e visualização de obras (pinturas) de Abdias do Nascimento. Nosso segundo encontro se deu com a mesma turma que participou da aula sobre o Modernismo, a partir de um planejamento do professor Israel. Estavam presentes em torno dos mesmos 15 alunos.

> Pesquisadora: - E o vídeo, o que vocês acharam?
> Aluno: – Olha a roupa desse coroa (risos).
> Aluna: – Ele estava falando sobre coisas de negro e africano, e parece que ele é macumbeiro.
> Aluno: – Na moral professora, os caras da outra aula tavam mais bem vestidos que esse coroa aí.
> Pesquisadora: - Vocês notaram que o vídeo falou sobre muitas coisas, um pouco sobre a vida de

[53] O vídeo apresentado aos alunos na Aula 2- Abdias Nascimento e as Artes Negras no Brasil, foi o "Documentário Abdias Nascimento TV Câmara (21'). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tEf_02cQefc.

[54] Trecho extraído do Diário de Campo – Manhã de 20 de agosto de 2015. CERG.

[55] Todo registro da Aula 2, Abdias Nascimento e as Artes Negras no Brasil, se encontram em documento de Relatório para TCC.

Abdias Nascimento e sobre a trajetória e aquilo que ele buscou analisar sobre o Brasil. Vocês podiam me dizer algo sobre essa parte? O que vocês entenderam sobre isso?

Aluna: – Ele falou sobre os negros e contra o racismo.

Aluno: – Eu acho que ele queria acabar com o racismo, e ele também era do candomblé.

No caso de Abdias Nascimento e o Modernismo, aqueles artistas, o que vocês me diriam sobre eles e o Abdias agora?

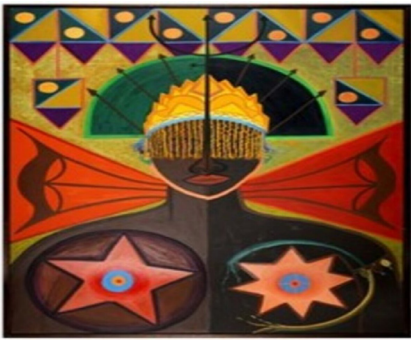
Alunos: – Ah, ele é negro. Pode ser um daqueles lá que os outros pintavam até.

Aluno: – Ele gosta de uma macumba.

Aluno: – Venha cá, esse cara é africano ou brasileiro?

Pesquisadora: - Eu vou seguir com a exibição de imagens sobre pinturas desse cara. Na verdade, ele, assim como aqueles artistas da aula passada, é artista e pintor, e se dedicou a falar do Brasil também através da arte. Quero que vocês observem bem as obras dele, pra gente analisar e conversar sobre elas.

**Figura 11-** "Oxum em Êxtase", Abdias Nascimento, 1975.



**Fonte:** Oliveira (2011).

Pesquisadora: – Então, me digam, o que vocês estão vendo sobre essa imagem?

Aluna: – É um Orixá. É Oxum.

Aluna: – Isso é arte de museu? Isso tá mais pra coisa de terreiro de macumba.

Aluno: – É uma mulher negra do jeito que ele vê.

Prossegui apresentando as imagens: Figura 12, tela em que homenageia seu amigo e poeta argentino Efraim Tomás Bo, que o incentivou a criar uma arte própria.

**Figura 12 - "**Efrain Bocalístico – Oxossi-Xangô-Ogum", Abdias Nascimento, 1969.

**Fonte:** Nascimento [s.d.].

Aluno: – Um machado e outras ferramentas? Isso é o que professora?
Aluno: – Alguma coisa que representa o Brasil, pelas cores sei lá...
Aluno: – Eu ainda acho que é coisa do candomblé de novo. (Informação verbal)[56]

**Figura 13** - "Tema para Léa Garcia: Oxumarê", Abdias Nascimento, 1971.

**Fonte:** Nascimento [s.d.]).

[56] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 20 de agosto de 2015. CERG.

Pesquisadora: - Continuem explorando e me digam o que estão vendo. Queria que vocês fossem mais amplos quanto aos detalhes, aquilo que acham sobre a pintura...

Aluno: – Agora me diz por que esse cara pinta tanta coisa de macumba assim?

Aluno: – É, por que tanta coisa assim do negro?

Aluna: – Agora é Iemanjá. Eu acho que além dele ser do candomblé ele quer falar contra o racismo. (Informação verbal)[57].

**Figura 14** - "Composição nº 2" - Abdias Nascimento, 1971.

**Fonte:** Nascimento ([s.d.]).

Aluna: – Uma sereia e um monte de coisa que não dá pra saber (risos).

Aluno: – Que cabelo é esse dessa criatura? Parece seu cabelo Paulo (risos).

Aluna: – E aquela careta, parece uma formiga, com um chifre. Agora vê se pode, uma formiga de chifre? Oxe, oxe, oxe.

Aluna: **–** As pinturas dele lembra muita coisa africana mesmo. Essa sereia mesmo com esse cabelo... (Informação verbal)[58]

Muitas conversas ainda se desenrolaram sobre Abdias e suas pinturas. Umas das alunas disse: "Nunca tive aula de arte assim. Tem muita coisa pra gente conhecer ainda". Essas falas que mani-

57 Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 20 de agosto de 2015. CERG.
58 Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 20 de agosto de 2015. CERG.

festavam ao mesmo tempo gosto e interesse por aulas como as que trabalhamos, me levou a refletir que a inclusão de alunos no planejamento das aulas poderia ser algo muito importante para escola, pois ao serem consideradas as suas sugestões, muitas ideias e temas que trabalham em prol de uma educação antirracista poderiam ser aproveitados, sendo de uma imensa vantagem e maior possibilidade de que eles possam contribuir mais plenamente para conteúdos e aula que estejam em ressonância com essa educação antirracista (GILLBORN, 1995).

A aula sobre Abdias Nascimento tocou em questões que provocou os estudantes à temas como a religiosidade de matriz africana, arte e cultura negra. É possível reconhecer que eles perceberam em Nascimento um foco sobre negros e sobre racismo, e também que sua arte continha muito dos elementos africanos ligado aos orixás, o que para eles era reconhecível por estarem familiarizados com o candomblé em seus contextos sociais. A aula informou aos alunos que as pessoas negras (Afrodescendentes) não são parte da história do Brasil e pessoas brancas (Euro descendentes) são vistas como norma, mas não é possível afirmar que esta percepção tenha sido plenamente absorvida, já que não há nenhuma fala objetiva que verifique essa compreensão. Por um lado, eu me coloquei a participar da oficina como uma forma de desenvolvimento da própria pesquisa e para que fosse possível também tornar o encontro mais crítico e reflexivo acerca do tema. Por outro lado, foi possível constatar que é preciso superar vários obstáculos na tentativa de colocar a educação antirracista em prática. Que um longo prazo para discussão sobre raça se faz necessário, para que se possa refletir melhores conteúdos como o que trabalhamos em campo. Neste aspecto é possível citar Paul Gilroy quando nos diz:

> A frequente ausência de qualquer referência ostensiva a 'raça' ou de hierarquia é uma característica importante do novo tipo de racismo com os quais temos de tratar. Este tipo de linguagem codificada criou mais problemas estratégicos para o antirracismo (GILROY, 1992, p. 53, ).

Algumas observações dos alunos no que diz respeito a chacotas e interpretações bizarras à determinados elementos africanos demonstrou que quanto mais tocávamos em temas ligados a um conhecimento sobre África e os africanos, mais tínhamos que prosseguir e aprofundar, pois o conhecimento existente era quase nenhum e muitas vezes indicou que mesmo a partir de certo reconhecimento, afirmação e orgulho quanto sua raça (no caso todos se consideraram negros), os jovens não conectavam esse pertencimento à uma origem Africana, ou desconheciam isso ou simplesmente ignoravam.

No nosso terceiro encontro, um pouco mais tumultuado por conta do fim de ano, os alunos que já eram menos que 15 em sala de aula, estavam um pouco dispersos. A grande preocupação eram as recuperações. Era preciso iniciar a *aula-oficina,* conversando um pouco sobre o Modernismo que tinha sido explorado anteriormente com eles e a própria participação deles na Feira de Artes.

> Pesquisadora: - Quero retomar nosso assunto aqui que começou lá atrás com o Modernismo, lembram? Vocês já tiveram a Feira de Artes e se saíram bem. Hoje vou mostrar um pouco um Museu aqui do Brasil... antes disso, podem me falar um pouco sobre a experiência da Feira de Artes?
>
> Aluno:- Foi miugrau professora, se fosse aquilo ali o ano todo era moleza.
>
> Aluna: – É, foi legal, mas deu trabalho também.
>
> Pesquisadora: - Me falem sobre o Jorge Amado, o que vocês aprenderam da pesquisa com ele?
>
> Aluna: – Ele enriqueceu nossa história e também falou sobre os pobres e justiça social.
>
> Aluna: – Eu gostei! As obras dele são massa. Eu

> adorei conhecer um pouco sobre o que ele escreveu, ele escreve muito bem e fala sobre a realidade do povo.
>
> Pesquisadora: - Quero que tentem se concentrar um pouco no vídeo[59] que vou passar pra vocês. Vamos seguir a mesma linha dos outros encontros.
>
> O acervo de Arte africana do Museu Afro Brasil é muito importante. Localizado em São Paulo, no Parque Ibirapuera, conta com obras variadas, como máscaras, estatuetas e outros tipos de produções de diferentes povos e países da África, que permitem um breve contato com a riqueza artística e cultural existente no continente Africano. Neste encontro com vocês, selecionei algumas imagens dessas obras expostas no Museu Afro Brasil e quero que vocês analisem e possam comentar depois... (Informação verbal)[60].

Esse encontro me empolgava porque estava certa da relevância de uma introdução às artes africanas, visto o que tinha constatado nos encontros anteriores. É importante o cuidado que se teve na seleção das obras, buscando trazer que obras significativas que pudessem mesmo direcionar os estudantes à cultura africana tradicional. Minha expectativa enquanto pesquisadora deste tema criou nessa aula sobre o Museu Afro Brasil um clima de bastante entusiasmo, e eu desejava muito que os alunos participassem.

> Pesquisadora: - O que vocês acharam do vídeo e sobre esse Museu, o Afro Brasil?
>
> Aluna: - Nossa, eu queria ir lá! Nunca vi um museu assim...
>
> Aluno: – Pelo que entendi, é só sobre coisas africanas né? (Informação verbal)[61].

Assim que destaquei as esculturas, que aqui apresento na Figura 15 e na Figura 16, a seguir:

---

59 O vídeo exibido na Aula 3- Museu Afro Brasil, foi Conhecendo Museus- Episódio 4- MUSEU AFRO BRASIL (26'). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=C_utYJ41hMM.

60 Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 22 de agosto de 2015. CERG.

61 Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 22 de agosto de 2015. CERG.

**Figura 15 -** Máscara Mwana Pwo | Povo Tchokwe.

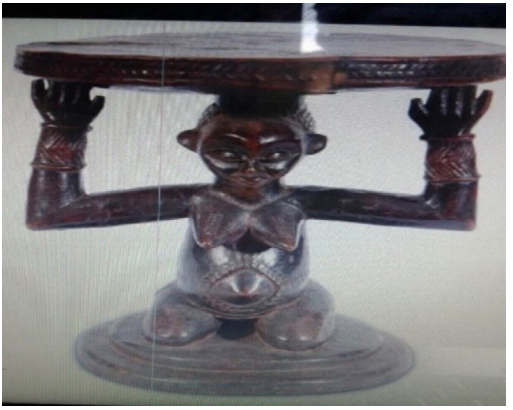
**Fonte:** Aidar (c2017-2021).

Aluno: – Minha nossa senhora, que despacho é esse, professora? Deus é mais...

Aluno: – É o demônio é??

Aluna: – Ô gente para de burrice isso é só uma máscara. (Informação verbal)[62].

**Foto 16**. Obra de acervo do Museu Afro Brasil - Banco | Povo Luba. República do Congo.



**Fonte:** Bevilacqua; Silva (2015).

[62] Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 22 de agosto de 2015, CERG.

> Aluno: – Na moral, feio demais..., mas aqui em Cachoeira tem um cara que faz isso aí.
> Aluna: – Agora professora, isso aí é como a gente viu no filme, são tudo coisas de africanos...
> Aluno: – É uma mulher carregando alguma coisa. (Informação verbal)[63].

Durante a exibição para análise das imagens fomos interrompidos pela sirene da escola e um acontecimento no pátio que dispersou a todos. Inacreditável, exatamente na aula em que mais esperei interação que algo dessa natureza ocorreu. Foi uma pena, porque os alunos disseram que precisavam ir, já que iam participar de uma outra coisa que não explicaram muito bem o que seria. De todo modo, a aula desse dia não contou com a presença do professor Israel, que na verdade detinha a autoridade de mantê-los em sala, o que não cabia a mim. Os alunos disseram que depois continuavam, e segundo uma última fala de saída de uma aluna: "Esse museu é muito legal professora, depois quero ver mais".

## Considerações finais

Alguns aspectos da arte, da cultura, da identidade nacional presentes no Brasil foram destacados neste trabalho. Aspectos também referentes ao negro brasileiro, suas produções no campo artístico e sua participação na formação da identidade nacional foram analisados a partir de nosso enfoque em Abdias Nascimento e do Museu Afro Brasil. Elegemos neste trabalho a manipulação da arte para exemplificar as dimensões de um projeto de sociedade e sua forte presença entre nós. São aspectos que, a princípio, parecem não manter nenhuma relação com a educação, por exemplo, o que também não parecia ser nosso principal objetivo, a investigação propriamente dito. Entretanto, se retomarmos alguns pontos do início desse

63 Trecho extraído do Diário de Campo – DATA manhã de 22 de agosto de 2015. CERG.

trabalho, veremos que o educativo é eminentemente cultural e que a relação ensino-aprendizagem se constrói no campo dos valores, das representações e de diferentes lógicas. Dessa forma, a pesquisa educacional sempre será enriquecida pelo diálogo com outras áreas.

No caso do estudo sobre a questão racial, é importante que esse diálogo acontece com as outras áreas do conhecimento como a História no que concerne a discussão de raça. Assim, como já sinalizado, ao se discutir sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a existência do racismo entre nós e apontar suas bases ideológicas em nossa sociedade. A ausência dessa discussão justamente nos conduz a um debate despolitizado sobre o tema inviabilizando as pesquisas educacionais que se propõem a investigar as relações raciais e a formação cultural negra na história brasileira. Perceber as lógicas por meio das quais os negros e negras expressam seus conhecimentos enquanto sujeitos e atribuem sentido ao mundo, destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a história da África e da sua cultura e as semelhanças existentes entre esse continente e a sociedade brasileira é também uma tarefa necessária que se evidenciou com esta pesquisa. Para isso, posso concluir que a Arte com suas amplas possibilidades enquanto transmissora de conhecimento pode contribuir imensamente em todas as áreas dos saberes.

Naquilo que é possível considerar sobre o campo, vimos que o que se concretiza no cotidiano escolar através das falas dos alunos e professores, não pode ser analisado apenas como algo construído dentro dos muros do espaço escolar. A escola também não pode ser compreendida como mera reprodutora da sociedade em que se insere. A escola, como ambiente do cotidiano, é uma arena onde permeiam conceitos, teorizações, pensamentos e imagens que representam a nossa sociedade. Por ser uma sociedade racista, o Brasil, encontra na escola meios que, através de engenho ideológicos de conservação do racismo, revogam e reproduzem, além de difundir

o preconceito e a discriminação. A imagem do negro brasileiro por exemplo foi construída através de décadas e refletem não somente a relação colonial e escravista como também a necessidade de limpeza da nação brasileira no período pós-abolição, mesmo que nos parâmetros da democracia racial.

As observações e os dados que levantei na escola demonstram a existência do mito da democracia racial e confirmam que ele disfarça as contradições existentes. Desse modo, converge naquilo que concluímos sobre a importância em se conhecer as contradições sociais sobre o negro brasileiro ser fundamental para se reconhecer a existência do racismo em nossa sociedade.

Procurei demonstrar, ao longo do que discutimos sobre o modernismo enquanto projeto de sociedade, que existiu muito mais continuidade que ruptura no Movimento Modernista paulista (não tenho certeza se isso está claramente demonstrado). Tal continuidade foi garantida pela sua incorporação de ideologia elitista, herdadas de um Brasil colonial e escravocrata, que mantinha a supremacia branca intelectual na sociedade brasileira, enquanto caricaturizava a figura do negro e nativos brasileiros, e ficcionavam suas existências em uma perspectiva de apagamento de suas heranças originais de civilização.

Meu argumento principal, todavia, aponta para Abdias Nascimento e Museu Afro Brasil como marcos de rupturas, denuncia e resistência no campo das artes no Brasil, quando se narra a história do negro brasileiro como uma história de resistência cultural, de revoltas políticas, de protagonismo e genuíno formador da identidade nacional. Meu argumento, portanto, revalida a posição do próprio Abdias, que denunciou aquilo que a mentalidade que estruturou a democracia racial no Brasil e suas bases ancoradas na mestiçagem, e povo brasileiro tal qual concebeu os modernistas, favoreceu e ainda favorece a existência de uma sociedade desigual e racista no Brasil.

Seguramente a questão da representação assume um dilema ainda mais profundo, o da impossibilidade de pensar uma história da imagem do negro limitada ao registro dos colonizadores, como se os negros só existissem quando e se os brancos falassem da sua existência. Emerge, então, uma força extraordinária e contestadora que se desvia desses caminhos assim delimitados, e cria a sua própria arte que avança sobre os cânones estabelecidos pela cultura modernista. É importante apontar fundamentalmente para esse paradigma e o que ele representa em termos de confrontação de uma perspectiva anterior, ao que se pode chamar de "consciência negra", como posicionamento ao narrar a história nacional. Assim, "a superação da hegemonia (no sentido gramsciano) de uma cultura brasileira baseada na ausência da tensão e do conflito entre os distintos segmentos que constituem a nação" (SILVA, 2013), é o caminho para o reconhecimento e a valorização das expressões culturais e das memórias do povo negro, na efetivação de um campo de disputa, como também na efetivação de uma "autoria negra", o que oferece a percepção dos negros como agentes, sujeitos históricos, o que contrapõe aos referenciais colocados na memória configurada pelo racismo moderno e em dissonância com os fundamentos hegemônicos.

**Referências**

AIDAR, Laura. Arte Africana. **Cultura Genial**, c2017-2021. Disponível em: https://www.culturagenial.com/arte-africana/. Acessado em 9 mar. 2021.

AIDAR, Laura. Semana de Arte Moderna. **Toda Matéria**, c2011-2021. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/semana-de-arte-moderna/. Acessado em 9 mar. 2021.

AIDAR, Laura. 10 Obras modernistas de Tarsila do Amaral. **Toda Matéria**, c2011-2021. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/obras-tarsila-do-amaral/. Acessado em 9 mar. 2021.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. São Paulo, Martins, 1972.

ARAÚJO, Emanoel (Org**.). A mão afro-brasileira:** significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Tenenge, 1988.

BAZIN, Germain. **História da história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BANANAL, Lasar Segall. **Arte & Artistas,** 2017. Disponível em: https://arteeartistas.com.br/bananal-lasar-segall/. Acessado em: 4 mai. 2021.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. Museu Afro Brasil, São Paulo, 2015.

BERRIEL, Carlos Eduardo. **Tietê, Tejo e Sena:** a obra de Paulo Prado, Campinas, Papirus, 2000.

BERRIEL, Carlos Eduardo. **Dimensões de Macunaíma:** filosofia, gênero e época. Dissertação de Mestrado, Departamento de Teoria Literária/IEL/UNICAMP, 1987.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. África em Artes. **Hemetec WordPress,** 2015. Disponível em: https://hemetec.wordpress.com/2016/12/03/africa-em-artes/ Acessado em: 11 out. 2020.

BLACK, Max. Cómo representan las imágenes? In: GOMBRICH, E. et ai. **Art, perception and reality.** Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1991.

BOAS, Franz. **A Arte Primitiva**. Lisboa: Fenda, [1927] 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

CUSTÓDIO, Túlio Augusto Samuel. **Construindo o (auto) exílio: t**rajetória de Abdias Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981. Dissertação [Mestrado]. São Paulo: FFLCH-USP, 2012.

DIAWARA, Manthia. **Conferência proferida no "Third Festival of African and African-Diasporic Literature Intertextuality**: Dialogues in Motion". Promovida pelo Bayreuth University's African Cultural Center, Iwalewa-Haus, em Bayreuth na Alemanha em junho de 2013. Tradução Osmundo Pinho, Austin, Corpo e Política, 2013.

DUARTE, Maurício. Portinari por Maurício Duarte. **Divulga escritor**, 2013. Disponível em: https://pin.it/5xU4eIt Acessado em: 11 jun. 2021

FABRIS, Annateresa**. Portinari, pintor social**. Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

FABRIS, Annateresa**. Cândido Portinari**.: Edusp, São Paulo, 1996.

FABRIS, Annateresa**. Modernidade e vanguarda:** o caso brasileiro. In. FABRIS, A. (org.) Modernidade e Modernismo no Brasil. Zouk, Porto Alegre, 2010.

FAUSTO, Boris. Expansão do café e política cafeeira. In: Fausto, Boris (org.). **O Brasil Republicano:** estrutura de poder e economia (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

FERNANDES, Florestan**. A integração do negro na sociedade de classes:** "o legado da raça branca", volume 1, 5ª ed. Globo, São Paulo 2008a.

FERNANDES, Florestan**. A integração do negro na sociedade de classes:** "no limiar da nova era", volume 2, 5ª ed. Globo, São Paulo 2008b.

FREYRE, Gilberto**. Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro.** Tradução de Cid Knipel Moreira. - São Paulo: Ed. 34; Rio de janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432p.

GILROY, Paul. The end of antiracism. In: DONALD, J.; RATTANSI, A. (Ed.). **'Race', culture and difference.** Open University Press, Londres, 1992.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools:** theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOMES, Heloisa Toller. **O Negro e o Romantismo brasileiro**. São Paulo: Atual, 1988.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, 1995.

KOSSOY, Boris. **O paradigma da fotografia.** Ateliê Editorial, São Paulo, 2007.

LuDIASBH. Segall – MENINO COM LAGARTIXAS. **Vírus da Arte**, 2014, Disponível em: https://virusdaarte.net/sagall-menino-com-lagartixas/ Acessado em 12 jun.2020.

MAZETTO, Marcela. **Gestão Educacional,** 2022. Disponível em: https://www.gestaoeducacional.com.br/tarsila-do-amaral-quem-foi/ Acessado em: 31 ago. 2022.

MELLO, Chistianne. Vídeo no Brasil 1950-1980: novos circuitos para a arte. **Arte·y·políticas·de·identidad** 2009, vol.1.

MESTIÇO. *In*: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3202/mestico. Acessado em: 22 jun. 2021. Verbete da Enciclopédia.

MUSEU AFRO BRASIL. **Arte, adorno, design e tecnologia no tempo da escravidão.** Curador Emanoel Araújo, Museu Afro Brasil, São Paulo, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1980.

NEIVA, Eduardo. **Imagem, história e semiótica**. Anais do Museu Paulista (nova série), n.º 1, 1993.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. Brasiliense, São Paulo 2006.

PINHO, Osmundo**.** A Integração Subordinada: Raça e Gênero, Corpo e Consumo na Periferia do Rio de Janeiro. **Fazendo Gênero 2006**. Florianópolis – SC.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**. Companhia das Letras, São Paulo 1997.

PRICE, Sally. **Primitive art in civilized places**. Chicago Univ. Press: Chicago, 1989.

RETAMAR, Roberto Fernandez. **"Caliban", Revolucion.** Letras, Artes, Editorial Letras Cubanas: Havana, 1980. p. 221-276.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. Companhia das Letras, São Paulo, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In. SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil:** contrastes da intimidade contemporânea. Companhia das Letras, São Paulo 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. População e sociedade**.** In: **História do Brasil Nação:** 1808-2010 – A abertura para o mundo: 1889-1930. Fundación Mapfre e Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2012.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. *In*: **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. **Museu Afro Brasil no Contexto da Diáspora**: dimensões contra hegemônicas das artes e culturas negras. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Artes, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

TELES, Gilberto. **Vanguarda europeia e modernismo:** apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas de 1857 a 1972. 19. ed. – Revisada e ampliada. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica**.** Rio de Janeiro, Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical.** São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

VIANNA, Hermano. **O Mistério do Samba.** Zahar, Rio de Janeiro 2012.

ZANINI, Walter. Org. **História Geral da Arte no Brasil.** Instituto Walther Moreira Salles, São Paulo, 1983.

ZILIO, Carlos. **A querela do Brasil. A questão da identidade na arte brasileira:** a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari/ 1922-1945. Funarte, Rio de Janeiro 1982.

# Autores

**Beatriz Giugliani**
Antropóloga, doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro), pela UFBA/2019. Cumpriu Estágio Doutoral (CAPES, 2017) na Escuela de Estudios de Género da Universidad Nacional de Colombia. Possui capítulos de livros e artigos publicados sobre pesquisa etnográfica, masculinidades negras e relações raciais em contexto escolar, escola, desigualdade racial e de gênero, relação de gênero.
E-mail: bgiugliani@yahoo.com.br

**Elba Matos**
Pedagoga pela UEFS/2003, especialista em Ensino da Matemática pela UCAM/2017, produtora e gestora cultural, ativista do movimento de Mulheres Negras (Coletivo Catarinas -São Félix - BA). É docente da Rede Estadual de Ensino, com experiência no Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos, além de Coordenação Pedagógica. Atualmente é Diretora de Cultura em São Félix e Assessora para Projetos com juventudes do Ponto de Cultura Grupo Afrodescendentes.
E-mail: elbamatos64@gmail.com

**Fábio Batista**
Artista, educador e pesquisador cachoeirano/sãofelista. Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (2016) pela UFRB. Possui Curso de Gestão Escolar. Como músico integrou a primeira formação do Gegê Nagô (grupo musical fundado sobre a influência de Mateus Aleluia, remanescente do Tincoãs). É professor da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Foi Coordenador do Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB). É Diretor da Unidade de Ensino Médio e Fundamental II: Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão (2017).
E-mail: fabiocachoeira@gmail.com

**Ioná Maia**
Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/1997). Atualmente é professora no Colégio Estadual

Rômulo Galvão em São Félix – Bahia. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia.
E-mail: ionamaia@yahoo.com.br

**Israel Cerqueira**
Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador. Atua como professor na rede pública estadual de ensino do Estado da Bahia e possui experiência em educação de crianças, jovens e adultos.
E-mail: raelcerqueira@yahoo.com.br

**Júlio Cerqueira**
Antropólogo e Mestre em Ciências Sociais pela UFRB; Doutorando em Estudos Étnicos e Africanos, UFBA. Atua como Professor da Rede Municipal de Ensino na Bahia. Desenvolveu pesquisa etnográfica sobre Masculinidades Negras. Tem interesse na relação "Estado e Necropolítica", na análise dos modelos de governança antinegros, suas instituições públicas e seus dispositivos de controle que afetam as identidades, o gênero e a sexualidade dos sujeitos; também o fetichismo policial e a estética militar.
E-mail: juliocerqueiraa01@gmail.com

**Jussiana Rebouças**
Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/2003); bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/2014); Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Salvador, especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil pela UFRB e mestrado em Educação pela UEFS. Atualmente é professora da Secretaria da Educação do Município de Muritiba e da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.
E-mail: jussi.ana@hotmail.com

**Lucas Santana**
Bacharel em Cinema e Audiovisual pela UFRB/2016. Atualmente é estudante do curso de especialização em Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira na Educação (Reafro), pelo IF Baiano - Campus Valença e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Raciais (PPGER), pela UFSB. Possui trabalhos no

campo do audiovisual desempenhando diferentes funções com atuação na prática de realização e de trabalhos educativos. Seu interesse de pesquisa está ligado às aproximações dos campos do audiovisual, da educação e das relações étnico-raciais.
E-mail: lucassantana.barbosa@gmail.com

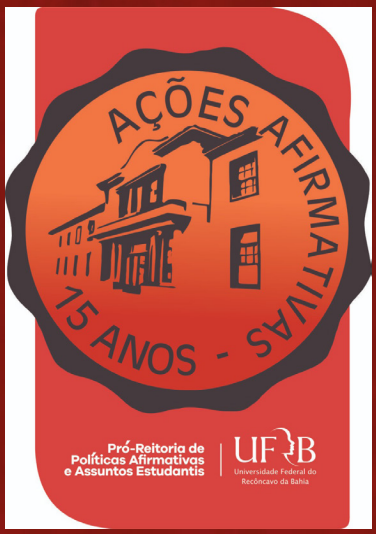
**Maiana Brito**
Bacharel em Cinema e Audiovisual pela UFRB (2016) e licencianda em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano. É realizadora de audiovisual e tem interesse em Cinema e Educação. Criou o *workshop Projetar – Aprendizagem com Cinema e Audiovisual,* para educadores do ensino formal e informal, e estudantes de licenciatura. Atualmente está como professora da Escola Livre de Artes – Arena da Cultura na cidade de Belo Horizonte, MG.
E-mail: maianab@gmail.com

**Osmundo Pinho**
Antropólogo Social e Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP. Bolsista de produtividade do CNPq 2 e professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em Cachoeira. Atua na graduação e na Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRB e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia. É pesquisador associado do Instituto de Estudos da África da Universidade Federal de Pernambuco e coordenador do Grupo Territorialidade, Violência e Patrimônio no Recôncavo da Bahia (UFRB/CNPq).
E-mail: osmundopinho@ufrb.edu.br

**Thaís Machado**
Graduada em Artes Visuais pela UFRB e mestranda em Ciências Sociais pelo PPGCS/UFRB. Desenvolve pesquisa sobre cultura e arte negra no âmbito da antinegritude e é idealizadora e produtora do Projeto Parceiros de Escrita- a voz de jovens homens negros no Recôncavo da Bahia.
E-mail: thaisgmachado@gmail.com

O projeto Brincadeira de Negão: Subjetividade e Identidade de Jovens Homens Negros no Recôncavo da Bahia/2013, é uma iniciativa de pesquisa e extensão em torno de perguntas: de que forma é produzida a masculinidade negra no contexto do Recôncavo; quais as principais categorias e formas subjetivas que emergem nesse processo; qual a relação entre produção social das masculinidades e a vivência na escola pública e o lugar da violência de Estado nesses processos; qual o lugar da arte e da cultura; da sexualidade e tradições culturais. Após oito anos o Projeto se converteu em um Coletivo, trabalhos de conclusão de graduação, dissertações e teses de doutorado foram defendidos com base nessa experiência. Nessa coletânea multidisciplinar refletimos em diversas vozes sobre as faces dessa trajetória rica e complexa, e as contribuições que eventualmente podemos oferecer para o aprofundamento da pesquisa crítica como as práticas afirmativas.

ISBN: 978-65-88622-64-3

9 786588 622643

Editora UFRB