

AÇÕES AFIRMATIVAS

e relações étnico-raciais

Publicação do Programa Institucional de Extensão
em Ações Afirmitivas e Relações Étnico-Raciais



AÇÕES AFIRMATIVAS

e relações étnico-raciais

Publicação do Programa Institucional de Extensão
em Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais

ORGANIZADORAS

Kelly da Silva

Shirley de Lima Ferreira Arantes

Vanessa Regina Eleutério Miranda

editora



Belo Horizonte, 2017

Direitos desta edição reservados à
EdUEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

A185 Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais / Kelly da Silva, Shirley de Lima Ferreira Arantes e Vanessa Regina Eleutério Miranda (organizadores). – Belo Horizonte : EdUEMG, 2017.
196 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-62578-91-5

1. Educação. 2. Relações étnicas. 3. Programas de ações afirmativas. I. Silva, Kelly da. II. Arantes, Shirley de Lima Ferreira. III. Miranda, Vanessa Regina Eleutério.

CDU 37:316-054

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitor

José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete

Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Adailton Vieira Pereira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Terezinha Abreu Gontijo

Pró-Reitora de Ensino

Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-Reitora de Extensão

Giselle Hissa Safar

EDUEMG - Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Rodovia Papa João Paulo II, 4143, Ed. Minas/8º andar

Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves

Serra Verde, Belo Horizonte, MG

CEP: 31.630-902

Tel.: (31) 3916.9080

e-mail: editora@uemg.br

Daniele Alves Ribeiro

Leandro Andrade

Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

Conselho editorial

Dr. Dijon Moraes Júnior

Dr^a. Flaviane de Magalhães Barros

Dr. Fuad Kyrillos Neto

Dr^a. Helena Lopes da Silva

Dr. José Eustáquio de Brito

Dr. José Márcio Pinto de Barros

Dr^a. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

EXPEDIENTE

Design

Laboratório de Design Gráfico / Escola de Design - UEMG

Coordenação

Mariana Misk

Orientação do projeto

Iara Mol

Mariana Misk

Simone Souza

Aluna responsável

Elisa Santos

Revisão



SU MÁ RIO

- 10 Apresentação**
- 18 Ações afirmativas e as atividades extensionistas como estratégias de descolonização da universidade**
Vanessa Regina Eleutério
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
- 44 As ações afirmativas no Brasil: estudos no campo da educação**
Julvan Moreira de Oliveira
- 70 As contribuições de pesquisadora(e)s negra(o)s para análise da trajetória de mulheres negras universitárias: entre conceitos, construções e resistências**
Kelly da Silva
Anderson Ferrari
- 96 “Devido a essa dúvida que vai criar, não saber se é homem ou se é mulher, eu prefiro optar pelo cabelo escovado”: tensões na construção identitária da mulher trans negra**
Camila Pina Brito
Marcos Lopes de Souza
- 120 O passaporte de Lorraine: juventudes, pobreza e o acesso à educação científica**
Shirley de Lima Ferreira Arantes
Simone Ouvinha Peres
- 150 Ações extensionistas e pesquisa-ação: possibilidades de se pensar a formação inicial e continuada de professores**
Marco Antonio Melo Franco
- 168 Saravando no reino dos estereótipos: religiosidades afrobrasileiras e educação na Zona da Mata Mineira**
Inácio Manoel Neves Frade da Cruz
- 192 Sobre os autores**

APRE SEN TAÇÃO

José Eustáquio de Brito

Vice-Reitor da Universidade do Estado de Minas Gerais

Shirley de Lima Ferreira Arantes

Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas
da Universidade do Estado de Minas Gerais

Vinculada aos desafios de seu tempo, a educação realiza-se como prática social num determinado contexto histórico-cultural, presumindo, em permanência, redefinições acerca da inserção dos sujeitos num mundo em transformação. Princípios consagrados pelo aparato normativo que regulam essa prática sociocultural buscam estabelecer as bases a partir das quais a educação se realiza tendo em vista objetivos a serem alcançados e que se articulam em diferentes temporalidades de modo a explicitar intencionalidades políticas.

O reconhecimento da diversidade como um dado de realidade que não pode ser negligenciado pelas políticas públicas nas sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo em que nos oferece uma crítica à imposição de modelos de sociabilidade pautados por perspectivas monoculturais, apresenta-nos um campo de múltiplas possibilidades na abordagem teórico-prática de questões que emergem historicamente das formas de lutas de movimentos sociais organizados em torno dessa complexa agenda que traz em seu bojo a reivindicação do direito à diferença como condição para converter o princípio igualdade formal entre os cidadãos, consagrada nas constituições modernas, em igualdade real.

Nesse sentido, em todos os níveis e modalidades, a educação se apresenta como uma dimensão fundamental nesse projeto de construção de novas formas de sociabilidade capazes de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como condição de possibilidade de uma sociedade democrática.

A institucionalização do Programa de Extensão “Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais”, ocorrida no ano de 2013, no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), traduz a intenção da universidade de desenvolver esforços, em interlocução com movimentos sociais, entidades estudantis e gestores de políticas públicas no sentido de assegurar o acesso e permanência bem sucedida no ensino superior da população negra, indígena, do campo, quilombola e estudantes egressos de escolas públicas, termos esses explicitados no texto do projeto de criação do Programa. Além desse desafio, o Programa busca ser um espaço de encontro e diálogo entre os protagonistas das experiências extensionistas desenvolvidas no âmbito da Universidade no conjunto de suas unidades acadêmicas, presentes nas diversas regiões do estado, que se organizam em torno do tema das ações afirmativas e relações étnico-raciais.

Este livro tematiza um conjunto de questões que se apresentam na pauta do Programa “Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais”, convidando-nos à reflexão crítica em torno dos desafios presentes não apenas para as ações extensionistas da universidade, mas problematizando dimensões como o ensino, a pesquisa e os mecanismos de gestão acadêmica.

No primeiro capítulo **Vanessa Regina Eleutério Miranda** e **Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos** discutem as formas

pelas quais as ações afirmativas, com foco na dimensão étnico-racial e afrodescendente, e as atividades de extensão universitária, têm provocado um deslocamento nas posturas monoculturais e universalistas da universidade pública no Brasil. As autoras evidenciam a importância histórica do movimento negro na construção da política de ações afirmativas e destacam a centralidade da extensão universitária, enquanto espaço político de mudanças, para o engendramento de uma ecologia de saberes.

O segundo capítulo, de **Julvan Moreira de Oliveira**, aborda o processo de institucionalização das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, bem como seus impactos sobre a dinâmica destas instituições, por meio de trabalhos apresentados pelo GT 21 em reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A partir de três eixos de análise: “as políticas de ações afirmativas”; “as cotas, suas relações com as lutas do movimento negro e a identidade negra”; “as ações afirmativas, o cotidiano escolar e o currículo”, o autor focaliza a importância da política para a democratização do ensino superior e da sociedade brasileira.

Kelly da Silva, acompanhada por **Anderson Ferrari**, ressalta no terceiro capítulo a contribuição de pesquisadores negros(as), especialmente as feministas negras, para se tratar “a abordagem interseccional em gênero e raça, e suas contribuições para pensar as trajetórias de mulheres negras universitárias”. Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Angela Davis, Bell Hooks, Alice Walker e Audre Lorde, entre outras autoras, contribuem para a abordagem *foucaultiana* do gênero e da raça, considerados marcadores de diferenças, frente às quais não podemos nos calar. A denúncia das relações de poder e de opressão sustentadas por binarismos produtores de

desigualdades se entrelaça aos desafios de uma educação cujo projeto valorize a Cultura Negra e que seja expressivo para a formação da consciência das novas gerações.

A abordagem interseccional em gênero e raça emerge no quarto capítulo, em que **Camila Pino Brito** e **Marcos Lopes de Souza** investigam as tensões envolvidas na construção identitária de mulheres trans negras. Evidenciando a persistência e os efeitos das raças fictícias que se sustentam no imaginário social, os autores ressaltam as diferenças que fazem diferença no modo como os variados grupos de mulheres experienciam a discriminação, destacando as especificidades das vivências de mulheres autoidentificadas como trans negras, que muitas vezes buscam no embaquecimento o reconhecimento de sua feminilidade.

No quinto capítulo, **Shirley de Lima Ferreira Arantes** e **Simone Ouvinha Peres** buscam *ilustrar* mais um deslocamento possível na aproximação do ensino superior e da educação básica, por meio da apresentação da experiência de duas jovens negras, moradoras de favelas cariocas, estudantes secundaristas, introduzidas em um universo de produção de alta cultura científica, a Fundação Oswaldo Cruz (Rio de Janeiro - RJ). Discutem os desdobramentos desta passagem nas trajetórias biográficas de jovens, enfatizando a dimensão convivial e inclusiva envolvida na abertura das IES às juventudes historicamente alijadas, o que desafia à construção de novos diálogos e relações úteis à superação das lacunas do ensino médio no que tange à democratização da cultura científica em um cenário de exclusão social das juventudes no País.

Marco Antônio Melo Franco, autor do sexto capítulo, discute os desafios da formação de professores por meio de um projeto de

extensão orientado pelo método da pesquisa-ação. O projeto extensionista focaliza as práticas pedagógicas de professores da educação básica que atuam com crianças público-alvo da educação especial. Para o autor, a pesquisa-ação tem sido um modelo favorável à aproximação universidade-escola, à ressignificação dos discursos dos professores e estudantes da licenciatura em Pedagogia sobre a prática docente, em uma perspectiva inclusiva, propositiva e transformadora.

No capítulo final, **Inácio Frade** propõe uma reflexão sobre as tensões que envolvem as religiosidades dos círculos não cristãos e o campo da educação, evidenciando a escola como um espaço potencial de ruptura da reprodução de estereótipos por meio da construção de conhecimento em nível local: “o ato de conhecer outros aspectos de suas histórias possibilita a construção de novas posturas frente à normatividade heterônoma que a todo o minuto tenta transformar em sujeitos ocidentais milhões de índios e africanos.” O autor alude ao caráter sexista e classista das narrativas oficiais que colocam a margem da história o cidadão comum, e demonstra que, na Zona da Mata Mineira, os participantes dos cultos afro-brasileiros sequer configuram “um universo étnico específico ou de classe social uniforme”, como querem aquelas “narrativas através das quais são agenciados o rebaixamento moral, a infâmia e o menoscabo em torno do universo negro e indígena”. Dessa forma, convoca a Universidade à produção de conhecimento em nível local e ao diálogo com a educação básica, rompendo com a folclorização e a negatividade.

No momento em que se explicita em nosso país uma tensão em torno de um projeto de sociedade a construir, e que se evidenciam

sinais de regressão em relação a conquistas históricas dos movimentos sociais pautadas pelo reconhecimento da diversidade e do direito à diferença, as reflexões sistematizadas nesse livro apresentam-se como um compromisso do Programa de Extensão “Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais” em torno da consolidação de uma agenda democrática no campo da educação.



AÇÕES AFIRMA TIVAS

**E AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS
COMO ESTRATÉGIAS DE DESCOLONIZAÇÃO
DA UNIVERSIDADE**

*Vanessa Regina Eleutério Miranda
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos*

A proposta deste texto é refletir sobre o papel das Ações Afirmativas (com foco na dimensão étnico-racial e afrodescendente) e o papel das atividades de extensão universitária na descolonização da universidade. Partimos da ideia de que tanto as Ações Afirmativas quanto as ações extensionistas têm provocado um deslocamento nas posturas monoculturais e universalistas, tradicionalmente presentes no contexto universitário. Nosso entendimento é o de que a presença de sujeitos e de saberes sistematicamente marginalizados e excluídos na sociedade e nas instituições de ensino superior (IES) têm contribuído para o estabelecimento de outras práticas, mais diversas e mais inclusivas. Além de afirmar direitos, as Ações Afirmativas favorecem a visibilidade das demandas sociais de grupos diversos e fortalecem a ideia de que é necessário pensar e produzir conhecimentos considerando os marcadores sociais da diferença e a própria diferença como direito em sociedades democráticas. A seu turno, as ações extensionistas podem contribuir no mesmo debate, na medida em que levam o conhecimento social e popular para o interior da universidade.

Quase todas as conquistas legais alcançadas, em termos de direitos, sobretudo aquelas adquiridas por grupos sociais minoritários,

seja em termos de raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade, religião ou outros, são fruto de mobilizações e reivindicações desses mesmos grupos ou de pessoas ligadas a eles (simpatizantes). A história da humanidade está repleta de exemplos dessa afirmação, especialmente, a partir do século XVIII, onde o surgimento dos “direitos de cidadania” como arcabouço jurídico se deve, em grande parte, aos processos de luta, pacífica ou não, no interior das relações sociais modernas.

Norberto Bobbio (2004), afirma que as Constituições modernas têm por base os direitos do homem, que estão alicerçados na democracia e na paz. Compreende-se, assim, que a manutenção dos direitos do homem depende, conseqüentemente, da manutenção de um Estado Democrático, em situações pacíficas, relativamente estáveis. Tal estabilidade, no entanto, se refere a um processo de acomodação de conflitos, gerados pelas mudanças estabelecidas a partir do advento da modernidade e das novas formas de organização social. Desse modo, cabe enfatizar que a conquista de direitos se deu e se dá por processos lentos, gradativos, com avanços e recuos, fluxos e refluxos, idas e vindas. Não sem alguma parcela de sofrimento, sem certos excessos (necessários, muitas vezes), sem rupturas e/ou alianças.

Bobbio (2004) deixa clara a impossibilidade de se reconhecer a existência de um bloco de direitos fundamentais, uma vez que as prioridades na definição dos direitos variam de acordo com o contexto espaço-temporal. A variabilidade contextual e a, conseqüente, variabilidade na definição de direitos fundamentais causa certa imprecisão à expressão “direitos do homem” e, portanto, dificuldade no entendimento de seus fundamentos filosófico-teórico-políticos. Nesta perspectiva, para o autor, torna-se essencial

o “estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado” (*ibidem*, p.43-44).

21

Ações afirmativas

De acordo com Robert Kerstein (2000, p.31), a ação afirmativa se refere a uma política

[...] voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos.

Nos últimos anos, o tema ações afirmativas tem despertado reações diversas, tanto favoráveis quanto contrárias, principalmente quando se tornou pauta de debates acadêmicos e foco de políticas públicas. Para Gomes (2011, p.134-135),

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra.

Vários são os exemplos das conquistas alcançadas, com políticas que contemplam desde a mudança nos currículos escolares (lei 10.639/2003), a tipificação dos crimes de racismo e a defesa de igualdade de direitos e de tratamento (lei 12.288/2010) e, também, a criação de um sistema de reserva de vagas, chamadas de cotas,

para o ingresso no ensino superior (lei 12.711/2012)¹. Em especial, é necessário destacar que o Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288/2010) estabelece que

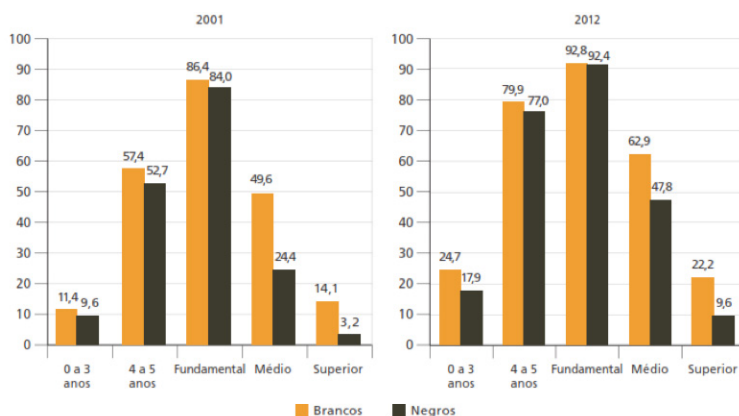
É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (Art. 2º da lei 12.288).

Com base nos estudos que abordam aspectos relacionados às lutas dos negros no Brasil (PINTO, 1993; GONÇALVES e SILVA, 2000; SILVÉRIO, 2004; DOMINGUES, 2008) e considerando o período do pós-abolição, podemos classificar a situação da população negra em três fases distintas. Essa classificação tem uma dimensão arbitrária, pois não podemos afirmar que elas começam e terminam em um determinado momento, sendo mais coerente dizer que todas elas acontecem simultaneamente. Contudo, pelas características que apresentam, podemos afirmar que há aspectos predominantes, em cada momento histórico, que nos permitem criar demarcadores temporais, a fim de esclarecer pontos específicos de nossa análise. Ressaltamos que há evidentes pontos de intercessão entre as fases, o que será explicitado adiante.

Chamaremos a primeira fase de *fase da luta pelo acesso*. Esta é a fase das lutas por direitos, lutas pela igualdade de acesso aos espaços e instituições públicas e aos bens simbólicos, o que

¹ Mais recentemente, a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 aprovada e sancionada pelo Ministro da Educação, Aluísio Mercadante, nos últimos dias da gestão Dilma Roussef, estabeleceu que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) deveriam apresentar propostas de criação de Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação, o que tem sido debatido no interior das IES. Esta medida, também se caracteriza como uma ação afirmativa.

inclui acesso à educação, e pela igualdade no mundo do trabalho. Essa fase está mais evidentemente presente no decorrer do século XX, entre as décadas de 1930 e 1990. Ainda que a partir dos anos 2000 o cenário tenha se modificado, em termos de acesso e de igualdade de direitos (em âmbito legal), ressaltamos que a luta por acesso ainda é uma pauta dos movimentos sociais, todavia, no século passado o cenário era de maior exclusão. Se na esfera política e na esfera acadêmica a problemática era observada ou estudada, para a sociedade civil, em geral, no entanto, não havia evidências da atuação militante e diligente dos movimentos negros.



Fonte: PNAD – Microdados.

Na *fase da luta pelo acesso*, encontramos discursos/vozes que argumentam pela necessidade de adentrar o mundo dos brancos, mais no sentido de conquistar legitimidade e espaço em uma estrutura que estava vigente. Pouco se falava em favor de uma mudança estrutural na sociedade. O foco estava centrado no acesso a essas estruturas (DOMINGUES, 2008). No que se refere ao acesso à educação formal, podemos mostrar alguns efeitos das lutas dos

movimentos, sobretudo a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada nos anos de 2001 e 2012. A primeira (2001) revela resquícios do século XX e a segunda (2012), com um intervalo de 11 anos, evidencia as mudanças já efetivadas no século XXI, no que se refere ao acesso à educação formal.

Como demonstrado, há um aumento na presença de negros nos níveis mais altos de escolaridade. No nível superior, ainda que o aumento seja notado no conjunto populacional brasileiro, há uma mudança significativa, pois cerca de 20% do total (um quinto) de pessoas negras com acesso a este nível, em 2001, passa a cerca 40% do total (quase metade), em 2012. Esses números demonstram uma aproximação com a realidade populacional no Brasil (onde mais da metade da população total é negra).

A segunda fase da luta e atuação dos movimentos negros será denominada por nós de *fase da denúncia*. Essa é a fase compreendida, principalmente, entre as décadas de 1970 e 2000. Mesmo tendo clareza de que a denúncia é uma marca importante da atuação dos movimentos sociais de militância pelas questões raciais e que, portanto, perpassa toda a história brasileira, sobretudo no pós-abolição, acreditamos que há uma demarcação temporal para uma postura de denúncia mais explícita. A *fase da denúncia* teria início quando do surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que tem sua história vinculada aos movimentos de resistência à ditadura militar. No interior dos diferentes grupos que atuavam nessa direção, o elemento racial era escamoteado e, se não excluído, tangenciado. As grandes lideranças desses grupos evitavam a fragmentação dos debates e ações, que se centravam, quase que exclusivamente, nas dimensões de classe social, amparadas por

referenciais marxistas. Diferenças de raça ou de gênero não podiam fazer parte da agenda de uma luta que questionava a estrutura de classe e, que visava se posicionar contra o imperialismo americano e a violência da ditadura militar (DOMINGUES, 2007). Assim, a comunidade negra, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, começa a se organizar em torno de pautas de interesse da população negra, denunciando casos de racismo em prisões arbitrárias e, também, no mercado de trabalho.

A *fase da denúncia* incluiu, ainda, uma militância na produção de conhecimentos, com a efetivação de pesquisas, no universo acadêmico, que denunciavam as mazelas da população negra e pobre, com destaque para os índices do sistema penitenciário, do mercado de trabalho e da educação. Ainda que houvesse interesse no acesso aos bens e serviços, bem como o reconhecimento da igualdade de direitos, as estratégias utilizadas pelos movimentos negros eram de denúncia e, conseqüentemente, de reivindicação de mudanças. Se a *fase da luta por acesso* ainda não estava concluída, podemos dizer que o acesso de alguns poucos negros a melhores condições de vida não seria suficiente para satisfazer a atuação dos movimentos sociais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o acesso foi, mais visivelmente, garantido, contudo, sem acabar com o racismo e a discriminação e nem mesmo assegurando a igualdade de fato. A exclusão permanecia por meio de outros processos. Na educação, por exemplo, o acesso não seria garantia de permanência ou de sucesso escolar.

Embora essa realidade ainda persista, podemos dizer que o cenário vem sendo modificado a partir dos anos 2000. Denominaremos essa terceira fase como a *fase da afirmação*. Um dos elementos impor-

tantes dessa fase está na percepção da militância negra, dentro e fora do contexto educacional, dos limites e obstáculos enfrentados a partir de então. O estigma da inferioridade negra ainda marcava (e marca) as relações sociais e grande parte da sociedade ainda demonstra seu preconceito latente por meio de instrumentos nem sempre visíveis. Como exemplo podemos citar os padrões de beleza, de preferências musicais e esportivas, de perfil para a ocupação de lugares de comando nos postos de trabalho e, até mesmo, para comandar e administrar os espaços e instituições públicas.

A fase da afirmação é marcada por uma mudança de postura que incluiu, em primeiro lugar, a afirmação de direitos, mas também a garantia de mudanças estruturais e de mudanças na representação social do negro. Nesse contexto surgem as políticas de ação afirmativa, os projetos de apoio à população negra, em âmbito jurídico e educacional, bem como tem início um processo de revisão de crenças e valores que põs em questão os padrões estabelecidos na sociedade brasileira. Certos demarcadores da cor e da raça são explicitados como elementos de afirmação de identidades negras, como tipos de cabelo e de outros traços de fenótipo. Além de afirmar uma identidade racial, a *fase da afirmação* tem sido marcada pela exigência de revisão da história do Brasil e da presença dos negros nessa história. Essa demanda tem levado para o contexto das universidades o questionamento dos discursos reificados sobre a existência de uma suposta democracia racial no Brasil, além de explicitar as facetas do racismo estrutural e do racismo epistemológico, na medida em que a presença de estudantes negros e negras demarcam as diferenças existentes na nossa sociedade, tanto nos marcadores sociais da diferença (traços fenotípicos

como cor da pele, textura do cabelo, etc.) quanto nas questões e dilemas sociais que esses estudantes apresentam no cotidiano das atividades que realizam.

Universidade, extensão universitária – entre saberes acadêmicos e saberes populares

Como componente indissociável do tripé organizacional das universidades brasileiras², podemos dizer que a extensão universitária tem sido, nas décadas mais recentes, um importante espaço de interlocução das instituições de ensino superior com a sociedade mais ampla. A visibilidade dessa atuação tem crescido nos últimos anos na mesma medida em que o leque de questões sociais emergentes teve a possibilidade de adentrar o campo das políticas públicas. Paula (2013, p.6) afirma que

[...] a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias.

De acordo com essa perspectiva, um trabalho que se dispõe a pensar sobre o papel das ações afirmativas em interface com as atividades de extensão universitária, deve considerar, também, as possibilidades formativas no interior da universidade, para além das tradicionais atividades de ensino. Ainda que levemos em conta que as atividades de ensino sejam as mais amplamente presentes

² Essa lógica organizacional é definida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, cujo *caput* afirma: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (grifos nossos).

na formação universitária de professores, uma vez que reúnem a maior parte (se não a totalidade) das atividades obrigatórias dos currículos dos cursos, é sabido que a formação não se dá apenas no espaço das salas de aula. Desse modo, partimos do entendimento de que as atividades extensionistas podem proporcionar experiências formativas diversas, incluindo questões ligadas à diversidade cultural e à temática étnico-racial, principalmente pela oportunidade de aproximação com as questões mais amplas da sociedade.

Paula (2013) destaca que a extensão universitária foi entre as três dimensões constitutivas da universidade, a última a surgir. Suas características, que incluem a ideia de uma produção interdisciplinar, para além das salas de aula e laboratórios, e o atendimento das demandas por conhecimento do público mais amplo (e, por isso, mais difuso e heterogêneo), podem ter contribuído para que sua prática se consolidasse mais tarde que as dimensões do ensino e da pesquisa. A complexidade das atividades extensionistas é, desse modo, orientadas tanto pela abrangência de seus temas e questões, quanto pela diversidade de possibilidades de resposta a cada uma delas.

De fato, as dificuldades conceituais e práticas, da justa compreensão e implementação da extensão universitária decorrem, em grande parte, do fato de a extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade. (PAULA, 2013, p. 6).

Evando Mirra (2009) adverte que a extensão universitária não é uma atividade recente. A interlocução da universidade com a sociedade teria se iniciado na segunda metade do século XIX, quando as universidades de Cambridge (em 1871) e Oxford (em 1883) instituíram os primeiros cursos de extensão. Oxford, particularmente,

desenvolveu, a partir daí “atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza” (p. 77). Segundo esse autor “as primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária” (*Idem*). Ainda no século XIX esse tipo de atividade seria iniciado, também, em outras universidades europeias (Bélgica, Alemanha e França), chegando aos Estados Unidos da América (EUA), pioneiramente na Universidade de Chicago e, posteriormente, na Universidade de Wisconsin, já na virada do século (1903). Nos EUA, a presença e o papel do Estado nas atividades extensionistas acabou por delinear uma lógica desenvolvimentista como elemento impulsionador dessas atividades.

As ações desencadeadas nesse quadro foram decisivas para a modernização da tecnologia agrícola americana, surgindo dessa forma um modelo de interação com a comunidade que implicava a universidade na questão do desenvolvimento. O efeito ampliou-se mais ainda pela diversificação do programa extensionistas, com a educação continuada e expansão das atividades extramuros. A partir daí a extensão universitária estava consagrada (MIRRA, 2009, p. 78).

No conjunto de países da América Latina, por outro lado, a extensão universitária se desenvolveu a partir de outras motivações e parâmetros, estando, de certa forma, relacionadas às lutas de classe e aos movimentos sociais organizados (ainda sem essa nomenclatura) surgidos em diferentes países. As questões sociais geradas pelo histórico de colonização na região se configuraram a partir de outras lógicas. Conseqüentemente, as instituições de ensino superior também se organizaram a partir da realidade local, embora com elementos similares aos de outras instituições europeias.

As primeiras universidades da América Latina datam do século XVI. São elas: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD),

localizada na República Dominicana, criada em 1538; Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), localizada no Perú, criada em 1551; e Universidad Autónoma de México (UNAM), localizada no México e, também, criada em 1551. Todas elas eram controladas por ordens religiosas da Igreja Católica, o que lhes conferia uma característica elitista e segregacionista, bem como de pouca liberdade e abertura às experimentações (PAULA, 2013). Entre elas não havia aproximação com as camadas populares. As universidades seguintes, criadas no século XVII, na Guatemala, na Argentina, no Chile e no Equador, seguiram com as mesmas características de organização e de controle das práticas docentes.

Paula (2013) ressalta que esse cenário irá se modificar somente no século XX, sobretudo a partir de 1918, quando estudantes, articulados ao movimento operário, passam a lutar pela Reforma Universitária. Entre as argumentações em defesa da reforma estavam a crítica à permanência da dependência das antigas colônias ao pensamento europeu, o que seria a causa incompletude da construção nacional, e a crítica ao distanciamento das universidades “dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas” (p. 7). Desse movimento procede a declaração de La Plata, em cujo conteúdo estão as afirmações:

- 1) o problema educacional não é senão uma das faces do problema social, por isso não pode ser solucionado isoladamente;
 - 2) a cultura de toda sociedade é a expressão ideológica dos interesses da classe dominante. A cultura da sociedade atual é, portanto, a expressão ideológica dos interesses da classe capitalista;
 - 3) a última guerra imperialista (1914-1918), rompendo o equilíbrio da economia-burguesa, colocou em crise sua própria cultura;
 - 4) esta crise só pode ser superada com o advento de uma cultura socialista.
- (MARIÁTEGUI, 1981 *apud* PAULA, 2013, p. 7).

Essas afirmações denotam uma posição claramente anti-imperialista do movimento. A posição anti-imperialista se deu, também, em vários países da chamada América Espanhola³, e entre as pautas dos movimentos sociais (que ainda não eram assim chamados) estava a necessidade de articulação da universidade com as questões sociais em seu entorno. No Brasil, que mais tardiamente teve a criação de universidades (apenas no século XX), essa reivindicação só aconteceria muitos anos depois, com o movimento estudantil na década de 1960.

A primeira universidade brasileira (Escola Universitária Livre de Manáos) foi criada em 1909. Hoje chamada de Universidade Federal de Manaus, a UFAM nasceu por meio de uma demanda de militares que viviam na capital amazonense no início do século XX. Deriva da antiga Escola Militar Prática do Amazonas, criada em 1908, que possuía apenas dois cursos: “um preparatório e outro superior, ambos destinados à instrução militar de oficiais da Guarda Nacional e de outras milícias” (UFAM, s.d.)⁴. Ainda que direcionados aos militares, esses cursos eram abertos a todos os demais cidadãos (civis). Antes de se tornar a Escola Universitária Livre de Manáos (1909) foi também chamada de Escola Livre de Instrução do Amazonas, ainda em 1908. De acordo com o histórico descrito pela própria instituição, a Escola Universitária oferecia os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras, além dos antigos cursos de instrução militar (no âmbito das três armas: Exército, Marinha e Aeronáutica). Outros cursos

³ O termo refere-se ao conjunto de países nas Américas que foram colonizados pela Espanha.

⁴ As informações relativas à história da criação da UFAM foram extraídas do site oficial da instituição: www.ufam.edu.br.

seriam criados posteriormente, segundo seus regulamentos, com preferência para o curso de Medicina.

No que se refere ao histórico da extensão universitária no Brasil, Cabral (2012) afirma que suas primeiras atividades aconteceram de forma pontual, em ações muitas vezes individuais, por parte de alguns docentes. Geralmente, se tratavam de cursos ou eventos abertos ao público em geral ou de atividades de prestação de serviços de assistência à comunidade. Todas elas com baixo prestígio acadêmico.

Ao longo da história da universidade brasileira, a expressão *extensão universitária*, por diversas vezes, foi usada para caracterizar as práticas docentes que estão para além do espaço da sala de aula e que não são compreendidas nem como ensino, nem como pesquisa. Mais como um rótulo do que um conceito, as atividades de extensão foram sendo entendidas como uma convenção negativa ao serem qualificadas a partir da afirmação daquilo que elas não são, deixando-se serem compreendidas como um conceito em construção. Assim, a extensão passa a ocupar uma posição residual e de pouca valorização e legitimidade acadêmica junto ao ensino e à pesquisa por aquilo que ela não é: nem ensino, nem pesquisa (CABRAL, 2012, p. 52).

Nogueira (2005) registra a existência de ações extensionistas no Brasil a partir da primeira metade do século XX. As ações a que a autora se refere aconteciam na antiga Universidade São Paulo (criada em 1911), onde aconteceram cursos e eventos abertos à população em geral; na Escola Superior de Veterinária e Agricultura, em Viçosa – MG (criada em 1922); e na Escola Agrícola de Lavras – MG (criada em 1908, ainda sem status de universidade). Nessas duas últimas, as ações extensionistas consistiam em prestações de serviços na área rural e tinham como objetivo levar assistência técnica aos agricultores das regiões em seu entorno (*ibidem*, p. 58).

Para Paula (2013), apesar da incipiência institucional da extensão universitária no Brasil, no início do século XX, não foi

um limitador para o papel que ela desempenhou, a partir de 1950. A ideia de responsabilidade social, embora ainda de modo tímido, já despontava como elemento central das práticas extensionistas, o que favoreceu a aproximação da universidade com parcelas da população sistematicamente excluídas do contexto universitário. Ainda assim, a visão monocultural presente no interior das universidades contribuía para um certo desprestígio das atividades extensionistas e a proximidade com o público externo à comunidade universitária foi usada como argumento para reforçar uma visão dicotômica e hierárquica entre os chamados saberes científico-acadêmicos e os denominados saberes populares. Esse entendimento acerca do conhecimento perdurou fortemente arraigado até muito recentemente.

A transição do século XX para o século XXI é marcada pela mudança de perspectivas e de paradigmas. Nas últimas décadas do século passado (mais fortemente a década de 1990) e nos primeiros anos deste século se intensificaram os debates em torno de modelos consolidados em diferentes setores: o produtivo, o científico, o cultural, entre outros. As grandes narrativas (metanarrativas) sobre o mundo moderno, centradas na existência de consensos universais e de verdades (quase) absolutas, passaram então a ser questionadas por diferentes estudiosos, mas, principalmente pelas mudanças da/na sociedade, nas relações sociais, no mundo do trabalho e na produção de conhecimento.

Um dos questionamentos notados nesse período se refere, mais especificamente, à função social da universidade e ao seu papel na produção de conhecimentos. Como já dissemos, a universidade foi criada como parte de um sistema exclusivista e isolado de grande parcela da população mundial e, enquanto instituição e instância

educativa, se viu diante de considerável aumento de exigências, que vão desde a diversificação e aumento de funções até a abertura para outros segmentos da população, ainda à margem desse lugar social, para suas demandas e questões. Santos (2013) argumenta que a ampliação das funções da universidade gerou um conjunto de tensões e contradições, que ele nomeia como *crise universitária*. No interior dessa crise, o autor identifica três tipos de contradição, que se manifestam por meio da *crise de hegemonia*, da *crise de legitimidade* e da *crise institucional*. A crise universitária seria desse modo, interpelada pela sociedade e pelo Estado, o que levou a um questionamento feito pela própria universidade.

Para Santos (2013), as três crises citadas são, efetivamente, a expressão das contradições vivenciadas pela universidade, na transição entre o século XX e o século XXI. A *crise de hegemonia* é a manifestação da contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, onde os primeiros são “necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a idade média” e os segundos são “úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial” (p. 375).

A *crise de legitimidade* surge a partir da contradição entre hierarquização e democratização de saberes e conhecimentos. O autor supracitado afirma que há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita e há a falência dos objetivos coletivamente assumidos. Essa crise se manifesta por meio da contraditória hierarquização dos saberes chamados especializados e das restrições de acesso a eles, em choque com demandas sociais e políticas pela democratização de acesso

e a igualdade de oportunidades (*ibidem*, p. 375). A *crise de legitimidade* tem, mais diretamente, relação com o foco de nosso estudo e a abordagem escolhida para nossa análise.

Por fim, a *crise institucional* da universidade tem relação direta com a contradição entre a autonomia universitária e seu controle externo, feito principalmente pelos processos de avaliação. Santos (2013, p. 375-376) ressalta que “a crescente submissão a critérios de eficácia e produtividade” põe em cheque a especificidade organizativa da universidade e, em consequência, da forma como delinea seus objetivos e valores. A visão mercadológica de eficácia e eficiência se sobrepõe à visão mais acadêmica de produtividade e retorno social.

O fenômeno a que se refere essa análise de Santos (crise universitária) se faz presente no contexto universitário há algum tempo. Ainda que o Brasil possua algumas especificidades quanto a ele, se comparado a outros países, com a recente ampliação de acesso e a diversificação de atividades, principalmente no âmbito da extensão e da pesquisa, também tem sido afetado por essa crise. Acreditamos que o debate sobre as contradições mencionadas acima e suas consequências e desdobramentos podem ter contribuído para a emergência de demandas sociais diferentes. Esse cenário pode ter sido oportuno para apontar lacunas e dificuldades presentes nas instituições, assim como o questionamento sobre as contradições que são peculiares de nossa realidade. Por exemplo, a questão étnico-racial no Brasil e, mais especificamente, a negação ou alienação dos fatores geradores da exclusão social e racial podem ter tido espaço nesse debate sobre a crise universitária.

Santos (2010) parte do entendimento de que, no interior da crise universitária, há uma crise epistemológica. Esse entendimento nos

é valioso para compreender os processos pelos quais certos tipos de conhecimentos podem ser considerados válidos e outros não. A crise epistemológica é gerada, entre outros fatores, por percebermos que certos saberes são validados não exclusivamente por cumprirem as regras do chamado rigor científico, mas também pela presença de históricas relações de força que impossibilitam a circulação de outros discursos e outros saberes em certos meios, como o meio acadêmico. É necessário salientar que a crise epistemológica a qual nos referimos não tem um efeito de ruptura ou de mudança de paradigma, tal qual o proposto por Thomas Kuhn em “A Estrutura das Revoluções Científicas”. Nesse caso, a crise a qual citamos, interroga o lugar de exclusividade da produção filosófico-científica ocidental como única possibilidade de conhecimento válido, sobretudo no interior das ciências sociais e das humanidades e no âmbito das universidades. O que está em questão é o pressuposto da impossibilidade de existência de outras formas de pensamento e de produção do conhecimento, como se o chamado pensamento ocidental (branco e europeu) fosse o único real e verdadeiro. A essa racionalidade, Santos (2001; 2002) chamou de *razão indolente*.

Para o autor, a indolência da razão ocidental moderna, centralmente, reside na compreensão de que essa racionalidade é capaz, sozinha e exclusivamente, de descrever e interpretar o mundo, desconsiderando as características e históricos vivenciados por diferentes sociedades, que têm produzido formas próprias de conhecimento sobre suas experiências sociais e históricas. A razão indolente não se interroga como lugar de poder que ocupa, nem se propõe a possibilidade de qualquer deslocamento dessa hegemonia filosófica e científica, de mais de duzentos anos.

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

Em contrapartida à razão indolente, Santos desenvolveu, junto com outros autores, o que ele chamou de “uma alternativa” ao pensamento hegemônico, “genericamente designada por *epistemologias do Sul*” (SANTOS; MENEZES, 2010). As *epistemologias do Sul* é um termo que se refere à “diversidade epistemológica do mundo”, onde o Sul é “concebido metaforicamente com um campo de desafios epistémicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (p. 19). Como conjunto de intervenções epistemológicas, tais epistemologias possuem como traço central a denúncia das supressões epistemológicas de outras formas de saber, próprios de povos e nações colonizados, impostas por uma relação de saber-poder extremamente desigual. Essa prática de supressão de saberes, chamada por Santos de *epistemicídio*, serviu aos propósitos colonialistas de homogeneização do mundo (pensamento universalista), a despeito das diferenças culturais existentes.

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e creíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos

pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência) (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 18-19).

Para Santos (2002; 2006; 2010), a superação à dicotomia e à relação de poder-saber criada pela razão indolente pode se dar por meio de uma ecologia de saberes. A *ecologia de saberes* é uma proposta de diálogo entre saberes e conhecimentos de diferentes origens, partindo da premissa de que “não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (2002, p. 250). A ideia de incompletude dos diferentes saberes aponta para as possíveis lacunas epistemológicas, o que permitiria um deslocamento do lugar de hegemonia de um conhecimento único para o lugar de um conhecimento contextualizado. Nesse sentido, o diálogo entre os saberes e as epistemologias rivais se tornaria não somente desejável como necessário. Segundo o autor,

O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (*Ibidem*).

A pluralidade epistemológica pode, segundo Santos (2010), ser alcançada por meio de diferentes possibilidades de diálogo de saberes, seja nas atividades de ensino, de pesquisa ou de extensão. Particularmente no tocante às atividades extensionistas, acreditamos que estas são um espaço de promoção da convivência entre os diferentes saberes, onde o enriquecimento pode ocorrer de parte a parte. A extensão universitária é uma importante porta de entrada para os saberes populares e para as formas de pensamento

não hegemônicas. Diferentemente das atividades de pesquisa, que tendem a se utilizar dos saberes populares como objeto de estudo e não como referencial analítico, as atividades extensionistas apresentam uma maior flexibilidade no que se refere à legitimidade desses saberes. Obviamente, essa flexibilidade depende de uma mudança de postura da comunidade acadêmica frente aos conhecimentos não científicos.

Os saberes populares são saberes da prática, ou melhor dizendo, são saberes que não se fragmentam na dicotomia teoria-prática, tão presente na produção do conhecimento científico. Acolher os saberes populares, na perspectiva da *ecologia de saberes*, implicaria na mudança não só no conhecimento acadêmico em si, mas também em uma mudança das formas acadêmicas de pensamento, das formas de criação, produção e distribuição do conhecimento. É necessário ressaltar que não entendemos que essa mudança provocaria uma ruptura radical, no sentido de eliminar as práticas científicas já consolidadas. Entendemos que o saber popular pode contribuir naqueles aspectos onde o conhecimento científico é lacunar, naquilo que a análise científica não alcança a complexidade de variáveis, o que é especialmente favorável no âmbito das ciências humanas e sociais.

Essa mudança de postura, no contexto universitário, favoreceria a diminuição dos abismos existentes entre os diferentes tipos de saberes. Favoreceria também o processo de descolonização do pensamento e, conseqüentemente, da estrutura institucional. Entender a extensão universitária como espaço político de mudança torna-se de vital relevância para pensá-la como instância formativa comunidade acadêmica. Assim, a extensão universitária se tornaria mais que a expressão de um compromisso social da

universidade, onde os conhecimentos produzidos em seu interior são levados à sociedade.

Na perspectiva da *ecologia de saberes* a extensão universitária pode ir além. Pode aproximar a sociedade da universidade em um movimento de trocas mútuas, a partir da incorporação do conhecimento social e popular em suas reflexões, vivências e práticas. Desse modo, acreditamos que tanto as ações extensionistas, que podem permitir a validação de outras epistemologias no contexto universitário, quanto as ações afirmativas, que trazem os sujeitos e suas questões e demandas para interior da universidade, devem ser entendidas como possíveis estratégias para a descolonização da universidade.

Referências

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DOMINGUES, P. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista de História** (UFES), v. 21, p. 101-124, 2008.

_____. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. **Revista do Departamento de História da UFF**, v. 12, p. 113-136, 2007.

GOMES, N. L. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Dossiê: Movimentos Sociais e Participação Institucional. v. 10, n. 18, abril de 2011. p. 133-154.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, 2000.

KERSTEIN, R. Ação Afirmativa (verbete). In: CASHMORE, Ellis et alli. **Dicionário das Relações Étnicas e Culturais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

MIRRA, E. **A Ciência Que Sonha e o Verso Que Investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces: **Revista de Extensão da UFMG**. v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

PINTO, R. P. Multiculturalidade e educação dos negros. **Cadernos CEDES**, São Paulo, 1993.

SANTOS, B. S. Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. In: **Pela Mão de Alice – O Social e O Político na Pós-modernidade**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002, p. 237-280.

_____. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. Introdução. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 14-27.



AS AÇÕES

**AFIRMATIVAS NO BRASIL:
ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Julvan Moreira de Oliveira

A implementação das ações afirmativas nas universidades brasileiras, especificamente as cotas raciais, desencadeou um processo de mudanças de identidades presentes em nossas academias, assim como promoveu uma série de debates, promovidos principalmente pelos que se colocavam contra essas políticas com o argumento de que “não somos um país racista”.

No entanto, a crença na existência de um país sob a égide de uma “democracia racial” já havia sido derrubada, principalmente com o relatório final da “III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata”, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, em que o Brasil foi signatário, assumindo assim, oficialmente, pela primeira a existência do racismo no país.

E, surgiram diversas ações para se combater o racismo no Brasil, assim como ações reparatórias. Na educação, tivemos a implementação de cotas, iniciada na UERJ e UnB em 2003, em seguida a UNEB, em 2005 (CARVALHO, 2016).

Até o ano de 2012, anterior à lei nº 12.711, 128 Instituições de Ensino Superior no país já haviam adotado políticas afirmativas (*ibidem*, p. 19), demonstrando o reconhecimento da necessidade de

se inserir a população negra, contra um discurso de que as cotas iriam “baixar o nível” da educação dessas instituições.

Um exemplo da importância das ações afirmativas, particularmente as cotas raciais, se expressa nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Iniciado em 2002 como Grupo de Estudos em Relações Raciais/Étnicas e Educação, em 2004 tornou-se Grupo de Trabalho. Como Grupo de Estudos teve 12 trabalhos, sendo 03 no primeiro ano de existência, apresentados na 25ª Reunião da ANPED e 09 na 26ª reunião. Como Grupo de Trabalho foram 181 trabalhos aceitos, da 27ª Reunião, em 2004 à 37ª Reunião Nacional, em 2015.

Levantando os temas dos trabalhos apresentados no GT 21 da ANPED que mais apareceram ao longo das 13 Reuniões Anuais, da 27ª à 37ª, as Ações Afirmativas e/ou Cotas é a que lidera, com 24 trabalhos aceitos, seguido de Identidade, 23 trabalhos, a de Educação Quilombola, 12 trabalhos, Educação Indígena com 11 trabalhos, Cotidiano Escolar, 10 trabalhos.

Alguns temas têm uma aparição média em relação aos temas que mais surgiram. Livro Didático apareceu nove vezes ao longo de todas as reuniões. Formação de Professores, Gênero e Política Educacional apareceram oito vezes, História do Negro, Trajetória de vida escolar e Currículo foram sete vezes apresentados. Infância e/ou Criança aparece em seis trabalhos, Literatura e Movimento Negro cinco vezes.

Há também os temas que foram raros nas Reuniões do GE e GT de Educação e Diversidade Étnico-Raciais. Educação de Jovens e Adultos apareceu apenas em três trabalhos, assim como Jongo.

Artigos com a temática Cursinho, Mídia, Classe Social e Filosofia aparecem em apenas dois artigos. E, como Hip-hop e Escola Japonesa somente uma vez.

Não é nosso interesse nesse momento analisar todos os temas apresentados no GT 21 da ANPED, mas verificar sobre o que foi abordado sobre Ações Afirmativas e/ou Cotas, nesse que foi a temática que mais foi apresentada ao longo da existência desse grupo. Subdividimos nossa apresentação inicialmente com os trabalhos que procuraram discutir a política de ações afirmativas, em seguida os trabalhos que relacionavam as cotas com a luta do movimento negro e com a identidade negra, e por fim os artigos que refletiam as ações afirmativas com o cotidiano escolar e com o currículo.

A Política das Ações Afirmativas

Para Santos (2015), foram imprescindíveis as mediações das categorias de raça e de classe social no processo de implementação das cotas sociais da UFES entre 2006 a 2012. A adoção de políticas de combate às desigualdades raciais no ensino superior caberia também a utilização de medidas etnicamente referenciadas. Esse trabalho traz a dimensão articulada das injustiças simbólicas e econômicas, ao entender as dinâmicas entre ambas, deslocando-se de determinismos classistas que invisibilizam o racismo. Foram analisadas entrevistas de professores e alunos de diversos cursos da universidade, concluindo-se que há uma “oxigenação” da UFES, pois as cotas operam uma dimensão pedagógica de ampliar a diversidade na academia. Indica que os mecanismos discriminatórios interpessoais e institucionais não inviabilizam a importância das ações afirmativas, pois apontam para a universidade repensar

suas práticas pedagógicas democratizando seus espaços e enfatiza a importância das ações afirmativas como políticas que combatem as desigualdades simbólicas. Conclui-se que as cotas raciais nas universidades são instrumentos legítimos de justiça social.

Ao analisar a Política Afirmativa concretizada nas instituições federais de educação superior do Brasil através das cotas, e em particular das cotas raciais, Mosonini e Nogueira (2013) apresentam esta como um processo de progressiva consolidação desde o ano de 2003 e hoje como resultado de legislação federal que impulsiona sua assunção a toda a rede de instituições. Essa pesquisa, de caráter qualitativo, envolvendo professores do curso de Medicina da UFRGS, traz como resultados que a consolidação formal dessa política em nível nacional e institucional, as contradições expressas pelos docentes quanto a concebê-la como interferência no espaço de poder universitário, pois se desenvolve em um curso de graduação altamente elitizado e, por outro lado, sua importância como fator impulsionador de mudanças nesta graduação.

Para Marques e Brito (2015), há pouco mais de dez anos de implementação das primeiras políticas de ação afirmativa no Brasil, a adoção de cotas raciais para o acesso de pretos, pardos e indígenas tornou-se uma estratégia para a democratização do acesso à educação superior. Apesar de críticas e controvérsias, diferentes critérios foram adotados pelas universidades para analisar a identificação racial dos candidatos como meio de evitar fraudes. As autoras analisam as falas dos candidatos pretos e pardos na banca avaliadora do fenótipo, em uma instituição de ensino superior da Região Centro-Oeste. Resultados parciais e provisórios apontam que o acesso de pretos e pardos pelas cotas raciais pode ser uma estratégia

para questionar e subverter a hegemonia branca, a fim de ressignificar e fortalecer a identidade negra. Constatou-se que a existência da banca avaliadora constitui-se em mecanismo que coíbe a interpretação errônea ou fraudulenta de pertencimento étnico-racial e configura-se num espaço de diálogo com os candidatos, no sentido de apontar que os conflitos apresentados pelos mesmos para se afirmarem como pretos ou pardos, é resultante de um processo de negação e de invisibilidade da população negra no Brasil.

A manutenção de banca avaliadora de fenótipo é um mecanismo que contribui para garantir que a proposta de lei de garantir o acesso de pretos e pardos na educação superior se efetive. Além da identificação do pertencimento racial declarado pelo candidato, a banca na UEMS possui um potencial de afirmação ou a ressignificação da identidade negra, ao possibilitar um espaço de diálogo com os candidatos, no sentido de apontar que os conflitos apresentados pelos mesmos para se afirmarem como pretos ou pardos, é resultante de um processo de negação e de invisibilidade da população negra no Brasil (*ibidem*, p. 14).

Barbosa e Lima (2011) analisaram o Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER) no curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Cáceres, a partir da percepção dos docentes, discentes cotistas e discentes não cotistas. O PIIER foi implantado em 2005/2 como uma política de ação afirmativa de acesso de candidatos autodeclarados negros em cursos de graduação da UNEMAT. A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso. Os dados foram coletados com a aplicação de um questionário. Os resultados obtidos apontaram que a interação entre alunos cotistas e não

cotistas nas atividades se davam naturalmente. Ainda evidencia-se que uma parte dos pesquisados concebem o PIIER como um instrumento discriminatório, outros acreditam que o Programa contribui para o acesso à universidade e para a inserção social, enquanto outros entendem que as cotas devem ser sociais, independente da raça, cor ou etnia. Concluíram que ainda existem concepções discriminatórias nas falas dos sujeitos, o que denota, entre outras, a necessidade de uma (re)educação.

Para Siss (2002), as políticas de ação afirmativa orientadas na direção dos Afro-brasileiros, possibilitam não só a eliminação, pelo menos a redução significativa dos elevados, iníquos e escandalosos índices de desigualdade racial e de violação dos direitos dos afro-brasileiros, assumindo posição fundamental no processo civilizatório instituindo práticas político-ético-pedagógicas que possibilitam a convivência dos membros dos diferentes grupos raciais, de forma mais democrática. O autor observa que as políticas de ação afirmativa racialmente definida, ainda que não se constitua como intervenção governamental suficientemente potente para eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, ela desempenha o significativo papel de corrigi-las na atualidade, ao promoverem as igualdades de oportunidade e de tratamento, o que certamente concorre para uma democracia de resultados, além de trazerem efeitos imediatos e consequentes.

Ao estudar o controverso campo de debates em torno das políticas de cotas e de Ações Afirmativas no que se estabeleceu no Brasil nas últimas décadas, Jesus (2013) utilizou alguns dos posicionamentos teóricos e políticos de atores participantes da “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no

Ensino Superior”, convocada pelo Supremo Tribunal Federal como meio de subsidiar sua decisão a respeito da “Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental”, impetrada pelo Partido Democrata (DEM), contra a política de cotas raciais adotada na Universidade de Brasília (UnB). Os trechos dos discursos apresentados, ao mesmo tempo em que podem nos ajudar a compreender a decisão final proferida pelos ministros do STF, podem nos ajudar a compreender as divergentes representações sociais em torno de conceitos centrais no debate, como: raça e racismo, igualdade e desigualdade, justiça e injustiça, papel da educação formal, identidade nacional e, sobretudo, o espírito da Constituição Brasileira.

Ao ser acompanhado pelos (as) demais ministros (as) da Corte, configurando o placar de 10 votos pela constitucionalidade, contra o voto pela inconstitucionalidade, o Ministro Ricardo Lewandowisk estabeleceu, de modo definitivo, a legitimidade jurídica das políticas de cotas raciais em instituições de ensino superior no Brasil. Como um dos desdobramentos políticos da decisão histórica do STF podemos citar a lei 12.711, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em 29 de Agosto de 2012. A lei dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de nível médio e destina 50% das vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, levando em consideração a renda familiar e o pertencimento étnico-racial dos estudantes.

Passada a fase de discussões e debates em torno da pertinência e constitucionalidade das políticas de Ações Afirmativas e das políticas de cotas, a sociedade brasileira (e não apenas os ativistas da luta anti-racista) terá que enfrentar os desafios relacionados à permanência bem-sucedida dos estudantes cotistas em universidades brasileiras. De uma perspectiva mais abrangente, as experiências de ações afirmativas e de cotas, implementadas como resultado direto e indireto da decisão do STF darão a sociedade brasileira a possibilidade de construir outro projeto de nação, no qual as relações étnico-raciais, vistas como estruturais e estruturantes da nossa constituição social, sejam reconhecidas como componente fundamental para a construção de uma sociedade democrática (*ibidem*, p. 14-15).

Ao se refletir sobre a necessidade de cotas nos programas de pós-graduação no Brasil, Norões (2013) diz que a visão que se tem

da pós-graduação é que ela não é universal e não foi criada para todos, mas sim por demandas de tecnologias e ciências que correspondam ao progresso e desenvolvimento nacional ou regional. O autor apresenta que nos primeiros estudos sobre a temática racial, pensava-se que com a industrialização e desenvolvimento do país, a população negra e pauperizada seria abarcada nesse processo. Tais reflexões foram colocadas em xeque, à medida que subjugaram os impactos do racismo na sociedade brasileira, um forte elemento na reprodução da marginalidade social da população negra. Nesse sentido, conceituou mais uma versão de racismo em Instituições de Ensino Superior públicas: o racismo acadêmico ou o racismo universitário. E, conclui, exemplificando alguns casos de reincidentes impedimentos de intelectuais negros adentrarem no corpo docente de tradicionais Universidades, tendo como exemplo Guerreiro Ramos, que seguiu carreira em universidades estrangeiras e Edison Carneiro, que em momentos diferentes, ambos não se tornaram docentes na antiga Universidade do Brasil, assim como Clóvis Moura, que mesmo demonstrando brilhantismo, longa formação intelectual e produção científica na USP, não foi aprovado como docente nas universidades estaduais paulistas.

O Resgate da Identidade Negra nas Lutas do Movimento Negro

Desde as primeiras experiências de ações afirmativas por universidades brasileiras, a adoção de sistemas de cotas tem sido marcada por vários debates, dentre os quais, destaca-se a opção por recortes raciais ou sociais. Piotto e Aguiar (2015) analisaram indicadores socioeconômicos e étnico-raciais de estudantes da Universidade de São Paulo após a adoção de seu Programa de Inclusão Social.

Os dados analisados remetiam à renda familiar, origem escolar, escolaridade dos pais e cor/raça dos estudantes dos três cursos mais seletivos e dos três menos seletivos da USP entre 2005 e 2014. Os autores observaram que os cursos mais seletivos foram compostos por estudantes cujos pais possuíam alta escolaridade, com rendas familiares elevadas e egressos de escolas particulares, enquanto os cursos menos seletivos concentraram estudantes com pais com menor escolaridade, rendimentos inferiores e oriundos de escolas públicas. O que chamou atenção nesse estudo é que em relação ao aspecto étnico-racial, muito embora os cursos menos seletivos tenham apresentado maior diversificação, todos os cursos analisados foram constituídos, majoritariamente, por estudantes auto-declarados brancos.

Considerando as contribuições do movimento negro no processo de luta, no que se refere ao acesso dos alunos afrodescendentes e indígenas da universidade, Barreto (2012) ouviu os docentes que, de alguma forma estavam envolvidos na discussão do Sistema de Cotas e integrantes de movimentos sociais organizados.

Em nossas análises, foi possível identificar claramente a participação efetiva do movimento negro na política de cotas. Mas as estratégias utilizadas para concretiza a política foram, ao longo do caminho, se perdendo, tropeçando, em alguns momentos até caindo, mas, se levantando e, dentro desse contexto, o movimento negro foi o precursor dessa mobilização, dessa luta contra a injustiça social histórica contra os negros, principalmente no que tange à educação e à ascensão social (*ibidem*, p. 12).

A pesquisa observou que o movimento negro, de forma organizada, ajudou a pensar o projeto de resolução, por meio de sua participação na comissão Pró-Cotas. Contudo, as estratégias utilizadas para concretizar a política foram, ao longo do caminho, se perdendo, sem com isso descaracterizar o movimento. A autora destaca que,

apesar do aumento do acesso às universidades, a diferença entre os negros (pretos e pardos) e brancos precisa ser diminuída.

No início do século XXI, as universidades públicas brasileiras passaram a discutir e implementar políticas de ações afirmativas do tipo cotas a partir de critérios que associam, dentre outros aspectos, o tempo de escola pública, a origem territorial, e as questões racial e étnica. Com esse pressuposto Estácio (2012) analisou a política de ação afirmativa do tipo cotas étnicas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a partir da compreensão de alunos índios e do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas. O autor nos apresenta que no Amazonas, a reserva de vagas para indígenas, foi implantada por determinação de Lei Estadual, e tal reivindicação foi levada ao legislativo pelas organizações indígenas. E mais, as cotas étnicas da UEA, restringem-se ao acesso, evidenciando que esta instituição deve (re)construir programas institucionais de permanência, pois os alunos indígenas criam estratégias informais, pessoais e familiares para permanecerem estudando e, quase sempre, sem o apoio da instituição.

Tomaim e Lima (2010) ao investigarem as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na universidade buscaram um núcleo figurativo da representação social dos professores sobre cotas. Para os autores, há indícios de que este núcleo seja o “mito da democracia racial”. Tendo-o como referência, observam-se duas imagens articuladas que correspondem ao processo de objetivação: “invisibilidade do outro” e “igualdade”. Estas imagens parecem se ancorar em construções sociais que, no Brasil, historicamente associam-se à discriminação e prejuízos causados aos negros, o que supõe necessidade de reparação. Assim, reconhecer

o outro, conhecer as diferenças, as manifestações culturais e históricas da cultura negra tende a ser negado pelos participantes.

E, Menin (2006) ao conhecer as representações sociais de estudantes universitários sobre as políticas de cotas nas universidades e de seus beneficiários e mensurar como variam em função de diferentes políticas adotadas e da população a que se destinam, concluiu que os resultados indicam representações mais negativas na política de cotas mais “agressiva” e voltada aos negros e mais positivas para a política de cursinho para alunos carentes e alunos de escolas públicas em geral.

Um dado interessante é que quando identificada a pertinência social e racial dos participantes da pesquisa, verificou-se, de forma geral, que os estudantes de menor faixa salarial e negros foram mais favoráveis às políticas mais agressivas do que os demais (de maior nível salarial e brancos). Esses resultados parecem ser consequência de uma identificação desses participantes com o público-alvo a quem essas políticas se dirigem, e podem ser, também, procedentes das práticas discriminatórias vivenciadas por esses indivíduos na vida cotidiana (*ibidem*, p. 16).

Para Veríssimo (2003), ao pensar sobre o perfil dos estudantes cotistas, os professores se utilizam, prioritariamente dos mesmos métodos que sempre utilizaram, sem levarem em consideração as mudanças ocorridas com o perfil desses novos alunos. Nessas condições, constitui-se um novo processo de exclusão, antes demarcado com a reprovação e consequente expulsão dos alunos dos bancos escolares e que agora se apresenta mais sofisticado e com novas formas de exclusão que não permitem ao aluno com problemas de aprendizagem adquirir o conjunto de conhecimento historicamente acumulado, mesmo permanecendo na escola e sendo promovido nos níveis escolares. O processo de exclusão é sutil e perverso, pois exclui a partir da inclusão. Nesse sentido,

as políticas econômicas atuais, que poderiam chamar-se neoliberais, acabam por provocar, não políticas de exclusão e, sim, políticas de inclusão precária e marginal, ou seja, incluem pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessários à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. Nesse contexto, além dos problemas específicos de aprendizagem, é possível verificar que se encontra uma maioria de crianças negras que se deparam com uma nova barreira a ser superada dentro de uma lógica de exclusão que leva em consideração que todos são iguais quando chegam no espaço escolar, mesmo que a realidade ressalte as diferenças.

O Discurso sobre Cotas no Cotidiano

Procurando compreender as falas das crianças sobre políticas afirmativas, Vanzuita (2015) estudou as relações e interações entre crianças, objetivando analisar práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil, com atendimento de 0 a 5 anos, partindo das orientações na implementação da lei 10639/03, bem como se essas ações refletem em alguma medida modificações nessas relações. As afirmações manifestadas pelas professoras no decorrer da pesquisa de que não há qualquer distanciamento ou comportamento atípico das crianças negras relacionados a atos discriminatórios de outras crianças também foram discutidas. As observações da autora aconteceram a partir de eventos que auxiliassem interpretar se as ações afirmativas promovidas a partir da referida lei se refletem ao ouvirmos as crianças. Estes momentos foram pré-planejados em parceria com as professoras, procurando

utilizar diferentes suportes expressivos em momentos diversos para conquistar um tipo de relação que amenize o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais e educativas.

Sales e Fishman (2015) se propuseram a apresentar e discutir a lógica de argumentação e o posicionamento sobre Ação Afirmativa da 'Veja' e da 'Isto É', revistas semanais brasileiras de grande circulação que integram conglomerados midiáticos de grande influência no país, entre 1995 e 2013. Para tal, apresentaram o quadro geral das publicações e os protótipos manejados pela revista. O estudo empregou procedimentos de análise de discurso crítico, tendo como modelo a abordagem tridimensional de Fairclough: estrutura de texto, prática de discurso e prática sociocultural. A pesquisa evidencia importantes tensões discursivas nas revistas 'Veja' e 'Isto É' sobre as políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior, em especial sobre as cotas.

Para Miranda (2005), jornais e emissoras de televisão são territórios passíveis de contestação justamente pela força que tais instrumentos têm de convencer e forjar identidades chegando mesmo a ditar modelos civilizatórios. Vistos como um grande representante de uma nova ordem social contestá-los é parte de uma perspectiva que defende a distribuição de seus espaços, interpretados aqui, como mapas políticos e culturais. Ambos devem ser colocados na esfera de discussão pública e problematizados, já que são reconhecidamente remetidos à esfera privada onde se cultivam interesses particulares de controle e poder a partir de práticas discursivas. Nessa perspectiva, o estudo da autora é sobre como os jornais produzem narrativas que ressaltam a probabilidade de fracasso por parte dos ingressantes contemplados pelo sistema de reserva de

vagas nas universidades públicas e, como este tipo de *medium* tem legitimado discursos e pré-noções “particulares”. Considerando que nos veículos midiáticos de comunicação formas grotescas, que refletem um histérico pacto simbólico, redimensionam o lugar social reservado aos não-brancos (os Outros), a autora trata das manifestações *contrárias às cotas* divulgadas em dois jornais (O Globo e Jornal do Brasil). No conjunto de quase 80 matérias encontradas a partir dos descritores “cotas para negros”, “cotas nas universidades” e “ações afirmativas”, observou-se um quadro de impressões refletindo o posicionamento de sujeitos considerados formadores de opinião no âmbito nacional. A partir de uma análise de alguns fragmentos da narrativa presente, sobretudo nos textos dos editoriais bem como matérias assinadas por intelectuais legitimados na *esfera pública*, iniciou-se um estudo sobre esse conjunto de opiniões, do que ficou sendo entendido como *cotas para negros nas universidades*.

A censura à institucionalização das ações afirmativas, reconhecida no discurso dos jornais, nos leva a crer numa prática cultural tendente a resistir à negociação implícita no caráter reivindicatório do movimento nacional pró-ações afirmativas mal divulgadas pela imprensa. Assim, consideramos que a gravidade das desigualdades raciais está sendo rechaçada na construção do consenso sobre *cotas* e, os jornais reeditam um tipo de controle social que tem, como foco, a não-agência dos grupos subalternizados. Mais do que saber quantas opiniões aparecem a favor e quantas são contrárias, é necessário examinarmos o jogo retórico que desqualifica a consistente produção teórica sobre o racismo e seus desdobramentos no Brasil (*ibidem*, p. 12).

Pareceu, assim, para a autora, que as declarações sobre a institucionalização de ações afirmativas passou a provocar insatisfação por parte de grupos hegemônicos.

Para Vieira (2015), quando nos referimos às políticas de ação afirmativa tendemos a crer que a experiência dos Estados Unidos

é a única ou a primeira a ocorrer no mundo, mas as primeiras políticas implementadas e submetidas à lógica afirmativa, resultaram de intenso debate entre intelectuais e ativistas do movimento de independência da Índia em relação às oportunidades que indivíduos e grupos sociais de diferentes castas teriam no país.

Ao contrário do que se diz frequentemente nos meios de comunicação e por muitos que são contrários às políticas de inclusão para negros nas universidades, as ações afirmativas, como um tipo de política de inclusão, não surgiram nos Estados Unidos, e sim na Índia. O modelo de cotas que utilizamos atualmente no Brasil parece-se muito ao que foi concebido e teorizado por Bhimrao Ramji Ambedkar, o grande intelectual, jurista e líder político que foi o Relator da Constituição da Índia. Ambedkar introduziu o sistema de reserva de vagas, tanto no ensino como nos cargos públicos, para os dalits, também conhecidos como intocáveis, que eram, e ainda são, o grupo humano mais discriminado na Índia (CARVALHO, *op. cit.*, p. 16).

Nos Estados Unidos as ações afirmativas estão diretamente relacionadas ao Movimento de Direitos Civis que empolgou aquele país ao longo da década de 1960 com significativas repercussões para as gerações futuras (VIEIRA, *op. cit.*). Esta percepção tem conduzido alguns intérpretes a asseverar que as experiências nacionais, isto é, brasileiras, seriam fruto da dominação imperialista que a potência hegemônica exerceria. Ou ainda, haveria apenas uma artificial racialização, cópia grosseira da experiência – frustrada segundo esses críticos.

Desde as primeiras experiências de ações afirmativas por universidades brasileiras, a adoção de sistemas de cotas tem sido marcada por vários debates, dentre os quais, destaca-se a opção por recortes raciais ou sociais. Com esse olhar Piotto e Aguiar (2015) analisaram indicadores socioeconômicos e étnico-raciais de estudantes da Universidade de São Paulo após a adoção de seu

Programa de Inclusão Social. Foram analisados dados sobre renda familiar, origem escolar, escolaridade dos pais e cor/raça dos estudantes dos três cursos mais seletivos e dos três menos seletivos da USP entre 2005 e 2014. Os cursos mais seletivos foram compostos por estudantes cujos pais possuíam alta escolaridade, com rendas familiares elevadas e egressos de escolas particulares. Já os cursos menos seletivos concentraram estudantes com pais com menor escolaridade, rendimentos inferiores e oriundos de escolas públicas. Em relação ao aspecto étnico-racial, muito embora os cursos menos seletivos tenham apresentado maior diversificação, todos os cursos analisados foram constituídos, majoritariamente, por estudantes autodeclarados brancos.

Passos e Rodrigues (2015) procuraram discutir e examinar se as instituições de ensino superior adotaram políticas de reestruturação curricular a partir das políticas de ações afirmativas, e se estas políticas de acesso têm sido acompanhadas por mudanças curriculares, de pesquisa e extensão. A partir da apreciação de documentos institucionais, analisaram os diferentes desenhos e impactos de uma educação das relações étnico-raciais na cultura acadêmico-curricular. A intenção foi problematizar as questões relativas ao acesso de estudantes anteriormente excluídos ou com desiguais oportunidades e possibilidades de ingressar nesse nível de ensino, discutir o estado do conhecimento sobre ações afirmativas quando a abordagem é o currículo e, apresentar um exame dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação de uma universidade do Sul do Brasil, na perspectiva dos documentos normativos da proposta de educação das relações étnico-raciais.

Maldonado e Rocha (2015) problematizaram fundamentalmente como chegamos a pensar o que pensamos a respeito dos negros e, conseqüentemente, das cotas raciais, ou, em outras palavras, como o discurso das cotas raciais foi possível em nosso tempo. Ao problematizarem questões sobre o que pensamos e como chegamos a pensar o que pensamos teve por objetivo questionar a atualidade, o presente, e, a partir de um retorno histórico, cogitar talvez um *a priori*, também histórico. Trata-se de uma problematização inspirada na combinação dos métodos arqueológico e genealógico pensados por Foucault, propondo em sua análise o estudo da emergência do discurso das cotas raciais na Educação Superior a partir de sua proveniência, de suas condições de possibilidade.

Jesus (2009) aprofundou a noção de microações afirmativas cotidianas, ouvindo experiências narradas por professores(as) de escolas públicas. As práticas pedagógicas narradas evidenciam o que a autora denominou microações afirmativas cotidianas, pois possuem um caráter antirracista, estando comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade que ainda se mantém na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as) da rede pública de ensino, visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial. Assim, trazendo as experiências narradas ao diálogo, vamos reescrevendo, também, novas possibilidades de ler e compreender as microações afirmativas, que se diferenciam quanto à forma como vem sendo implementadas no cotidiano escolar, bem como pela motivação que provoca estas ações por parte dos(as) professores.

Anteriormente, Jesus (2008) já apresentara as narrativas de três professoras, procurando mostrar como elas evidenciam a iniciativa em buscar aprofundamento teórico a fim de melhor compreender e transformar a prática pedagógica tendo como fundamento a questão étnico-racial, o que evidencia para nós que a formação contínua das professoras não se limita às políticas educacionais de formação de caráter instituído. Há práticas instituintes que partem de interesses individuais/coletivos germinando no fértil solo das escolas públicas, muitas vezes não reconhecidas oficialmente.

Segundo Veloso (2005) a instituição de cotas pode ser compreendida a partir das discussões em torno das Ações Afirmativas. Ao abordar essa temática, aponta para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial e reflete sobre alguns motivos para a instituição das cotas na universidade brasileira: a reparação e a compensação pela tragédia da escravidão; a cobrança de direitos; o enriquecimento da produção de saberes pela presença de negros e índios, que forçarão uma revisão do eurocentrismo. Outro fator se relaciona à intensificação da luta antirracista no Brasil, o que é a motivação de maior relevância, por abrir uma discussão, até agora, silenciada sobre o racismo presente na nossa sociedade. Ao levantar a discussão acerca da diáspora negra, confere destaque ao momento presente, em que a vida cultural tem sofrido transformações pelas vozes das margens, e isto tem ocorrido, sobretudo, no ocidente. Para o autor, são travadas lutas pela hegemonia cultural, o que não significa uma mera vitória ou dominação pura, por estar associada com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura. Neste contexto de deslocamento e de mudança nas disposições e configurações de poder cultural, o que de fato interessa

são as estratégias capazes de produzir transformações, aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições de poder.

Considerações Finais

O estabelecimento de políticas de acesso para estudantes negros e negras da escola pública trouxe impactos para os processos internos das universidades. Os espaços sociais anteriormente definidos de forma muito rígidos passaram a ter maior amplitude de convívio com as diferenças étnicas e raciais e de classe social.

Os estudantes negros e negras, assim como indígenas, e oriundos de escola pública trouxeram os seus conhecimentos de vida, entraram nas universidades com suas agruras, com seus medos, com suas dificuldades, com suas contradições, mas também com seus conhecimentos acumulados, passando a ter a possibilidade de expressão no fazer acadêmico, sendo saudável para tais grupos subalternizados e mais saudável ainda para toda a sociedade, pois possibilita caminhos mais democráticos.

É nesse sentido que os estudos sobre as ações afirmativas resumem as contribuições que tais políticas estão trazendo, não só para as nossas instituições de ensino superior públicas, mas para toda a sociedade.

Referências

BARBOSA, V. A.; LIMA, E. G. S.. Programa de integração e de inclusão étnicorracial: ações afirmativas na UNEMAT – uma questão de (re)educação. In **34ª Reunião da ANPED** – Educação e Justiça Social. Natal: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=133:trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 12 set. 2016.

BARRETO, M. A. S. C.. Ações afirmativas e sistema de cotas: um olhar a partir do movimento negro. In **35ª Reunião da ANPED** – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Recife: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CARVALHO, J. J.. **A Política de Cotas no Ensino Superior**: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília: UnB, 2016.

ESTÁCIO, M. A. F.. Quotas, sim. Só quotas, não! Análise das ações afirmativas do tipo quotas para indígenas no amazonas. In **35ª Reunião da ANPED** – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Recife: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>>. Acesso em: 12 set. 2016.

JESUS, R. F.. Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas pública. In **31ª Reunião da ANPED** – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu: Associação Nacional

de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho21.htm>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. In **32ª Reunião da ANPED** – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_21.html>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. A “Constituição” da nação brasileira em disputa: o debate em torno da (in) constitucionalidade das Ações Afirmativas. In **36ª Reunião da ANPED** – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/179-trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MALDONADO, M. M. C.; ROCHA, É. S. A emergência do discurso das cotas raciais do ensino superior: uma versão historiográfica não-convenicional a partir das epistemes de Foucault. In **37ª Reunião da ANPED** – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MARÇAL, J. A. **A Formação de Intelectuais Negros(as)**: políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARQUES, E. P. S.; BRITO, I. A. M.. Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo. In **37ª Reunião da ANPED – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 12 set. 2016.

MENIN, M. S. S.. Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira. In **29ª Reunião da ANPED – Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br>>. Acesso em 12 set. 2016.

MIRANDA, C. Narrativas sobre “cotas” em jornais: o híbrido e o grotesco nos discursos de resistência frente à perspectiva afrodescendente de interculturalidade. In **28ª Reunião da ANPED**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br>>. Acesso em 12 set. 2016.

MOROSINI, M.; NOGUEIRA, F. Política afirmativa na educação superior brasileira: as cotas raciais como interferência no espaço de poder universitário na perspectiva de docentes da medicina. In **37ª Reunião da ANPED – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 15 jan. 2016.

NOROES, K. C.. Unicamp - Cotas na Pós-Graduação e a perspectiva de conquistar outros espaços para a produção de conhecimento. In **36ª Reunião da ANPED** – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/179-trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico- raciais>>. Acesso em 15 jan. 2016.

PASSOS, J. C.; RODRIGUES, T. C. A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior. In **37ª Reunião da ANPED** – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 15 jan. 2016.

PIOTTO, D. C.; AGUIAR, M. M.. Combate à desigualdade? Análise socioeconômica e étnico-racial de um programa de ação afirmativa no ensino superior. In **37ª Reunião da ANPED** – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 15 jan. 2016.

SALES, S.; FISHMAN, G.. Os discursos sobre ação afirmativa das revistas veja e isto é: o que mudou entre 1995 e 2013? In **37ª Reunião da ANPED** – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 15 jan. 2016.

SANTOS, S. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. In **37ª Reunião da ANPED** – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 15 jan. 2016.

SISS, A.. Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação: algumas considerações. In **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/texced251.htm#gt21>>. Acesso em 15 jan. 2016.

TOMAIM, V. R. R.; LIMA, R. C. P.. Representações sociais de professores do ensino médio sobre cotas para negros na universidade: o mito da democracia racial. In **33ª Reunião da ANPED** – Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em 15 jan. 2016.

VANZUITA, S. O Que “Dizem” as Crianças no Contexto das Políticas de Ações Afirmativas? In **37ª Reunião da ANPED** – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 15 jan. 2016.

VELOSO, G. M.. Cotas na universidade pública – direito ou privilégio? In **28ª Reunião da ANPED**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br>>. Acesso em 11 ago. 2016.

VERÍSSIMO, M. V. B.. Educação e desigualdade racial. Políticas de ações afirmativas. In **26ª Reunião da ANPED**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br>>. Acesso em 11 ago. 2016.

VIEIRA, P. A. S. Um ensaio teórico sobre igualdade e diferença no ensino superior: Contribuições ao debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil (2002-2012). In **37ª Reunião da ANPED – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em 11 ago. 2016.

AS CONTRIBUIÇÕES

**DE PESQUISADORA(E)S NEGRA(O)S PARA
ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE MULHERES
NEGRAS UNIVERSITÁRIAS: ENTRE CONCEITOS,
CONSTRUÇÕES E RESISTÊNCIAS**

*Kelly da Silva
Anderson Ferrari*

Este capítulo é recorte de um trabalho de Doutorado que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, cuja investigação centra-se na trajetória de estudantes negras nos coletivos da instituição, e nas experiências de gênero e raça vivenciadas por essas mulheres que se autoidentifiquem como negras. Neste texto, nosso objetivo é ressaltar a contribuição de pesquisadoras negra(o)s, especialmente as feministas negras, para se tratar a abordagem interseccional em gênero e raça e, quantas forem às discriminações que estas sofrerem (CRENSHWAL, 2002).

O trabalho se desenvolve a partir da perspectiva pós-estruturalista, sem objetivo de tomar o texto como verdade absoluta, destacamos as resistências, transitoriedades e possibilidades de atuar contrário às construções que favorecem o racismo na sociedade.

As análises se fundamentaram na abordagem foucaultiana, destacando as contribuições de pesquisadoras negra(o)s, para pensar a trajetória de estudantes negras participantes dos coletivos na universidade.

Gênero e Raça: entre conceitos, construções e resistências

Cunhado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi e, continua sendo objeto de diversas interpretações. Já recebeu múltiplas definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem são coesas entre si. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, questões que embarçam ainda mais a busca de ferramentas para desconstruir a cultura do racismo. De acordo com Munanga (2003), o racismo se baseia numa construção do conceito de raças naturalizado hierarquicamente, considerando as características intelectuais e morais de um dado grupo, como consequências diretas de suas características físicas ou biológicas:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p.4).

De acordo com Munanga (2003) os efeitos desse processo de hierarquização resistiram ao tempo, aos avanços da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações.

“A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça” (MUNANGA, 2003, p. 6). Inicia-se então a associação do termo racismo ao de preconceito, o que Munanga, chama de “armadilha ideológica”, pois, abre possibilidades de inversão do conceito do racismo e de suas trágicas consequências, levando à banalização dos efeitos do racismo. Para Foucault (2005) o saber está, pois, comprometido com o poder, sendo que essas relações de poder estão onipresentes, exercidas nas mais variadas instâncias como a família, a escola, a sala de aula. O poder produz saber “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2005, p.30), fica explícito na fala de Munanga como a difusão de um tipo de saber contribui para que se torne verdade e influencie toda uma forma de se viver em sociedade.

Assiste-se então ao deslocamento do eixo central do racismo e ao surgimento de formas derivadas tais como racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, contra pobres, contra burgueses, contra militares, etc. Trata-se aqui de um racismo por analogia ou metaforização, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencendo a uma mesma categoria social. É como se essa categoria social racializada (biologizada) fosse portadora de um estigma corporal. Temos nesse caso o uso popular do conceito de racismo, qualificando de racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social (MUNANGA, 2003, p. 6).

Trazemos aqui para pensar essa construção o debate de Tomaz Tadeu da Silva (2006) ao problematizar o conceito de identidade e diferença, o autor destaca que em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade” e “diferença”. É fácil compreender,

entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. Traduz o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais, neste caso, o privilégio branco em constante reorganização de seu discurso (SILVA, 2006).

Nesse sentido, ressaltamos aqui que a categoria raça será tratada como destaca Nilma Lino Gomes (2003), como demarcação social e política. Utilizada para pensar e questionar os lugares ocupados por negras, negros e por brancos, assim como pode colaborar para a discussão sobre a Cultura Negra nas pesquisas acadêmicas e nas Políticas Públicas Igualitárias (GOMES, 2003).

A discriminação racial causa uma profunda estratificação, excluindo a maioria dos discriminados de direitos fundamentais ao exercício da cidadania. Políticas públicas para a população negra vêm sendo a pauta dos movimentos negros no país. Marco fundamental na história das lutas antirracismo e pela democratização do ensino, a lei 10.639, completou dez anos em 2013, nos anos 2012 tivemos a implementação da política de cotas nas instituições públicas de ensino superior (IES) e possuem a finalidade específica de ajudar a enfrentar os efeitos desse tipo de discriminação. Têm sido utilizadas para reduzir as disparidades entre negros e brancos. Elas vêm para ajudar a possibilitar o princípio da igualdade material, combatendo, inclusive, os efeitos da discriminação de gênero, de idade, de origem nacional, etc (BRASIL, 2012).

Em quase todas as discussões sobre racismo, aparece alguém para dizer que já sofreu racismo por ser branco ou que conhece um amigo que sim. Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o racismo reverso. Primeiro, é necessário se ater aos conceitos. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui. De acordo com Ribeiro (2016, p.1):

Para haver racismo reverso, deveria ter existido navios branqueiros, escravização por mais de 300 anos da população branca, negação de direitos a essa população. Brancos são mortos por serem brancos? São seguidos por seguranças em lojas? Qual é a cor da maioria dos atores, atrizes e apresentadores de TV? Dos diretores de novelas? Qual é a cor da maioria dos universitários? Quem são os donos dos meios de produção? Há uma hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento de outro. Em agosto deste ano, Danilo Gentili quis comparar o fato de ser chamado de palmito com o fato de um negro ser chamado de carvão. E disse ser vítima de racismo, mostrando o quanto ignora o conceito. Ser chamado de palmito pode até ser chato e de mau gosto, mas racismo não é. A estética branca não é estigmatizada. Ao contrário, é a que é colocada como bela, como padrão. Danilo Gentili cresceu num País onde pessoas como ele estão em maioria na mídia, ele desde sempre pôde se reconhecer. Pode até ser chato, mas ele não é discriminado por isso. Que poder tem uma pessoa negra de influenciar a vida dele por chamá-lo de palmito? Nenhum. Agora, um jovem negro pode ser morto por ser negro, eu posso não ser contratada por uma empresa porque eu sou negra, ter mais dificuldades para ter acesso à universidade por conta do racismo estrutural. Isso sim tem poder de influenciar minha vida. Racismo vai além de ofensas, é um sistema que nos nega direitos.

Ainda de acordo com Ribeiro (2016) não se pode comparar situações radicalmente diferentes. A população negra tem suas escolhas limitadas. Crianças negras crescem sem autoestima porque não se veem na TV, nos livros didáticos. Não se pode confundir racismo

com preconceito e com má educação. É errado xingar alguém, óbvio, ser chamado de palmito é feio e bobo, mas racismo não é. “Para haver racismo, deve haver relação de poder, e a população negra não é a que está no poder. Acreditar em racismo reverso é mais um modo de mascarar esse racismo perverso em que vivemos” (p.2). É a mesma coisa que acreditar em unicórnios, só que acreditar em cavalos com chifres não causa mal algum e não perpetua a desigualdade (RIBEIRO, 2016).

Já o conceito de gênero, no seu uso mais contemporâneo, parece ter surgido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. “O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade” (SCOTT, 1990, p. 1).

Analisar a forma como esses temas são construídos socialmente torna o conceito de gênero uma importante ferramenta. Este é um desafio teórico, como defende Scott (1990). Numa segunda fase do feminismo, a luta das mulheres centrava esforços para problematizar uma revisão da história como não neutra. Em uma sociedade excludente, ocupar o espaço escolar foi uma forma de brigar pelo reconhecimento. Assim, de acordo com Scott (1990), as lutas posteriores e atuais necessitam dedicar-se à valorização do feminino. A utilização do termo de acordo Scott (1990, p.5):

[...] fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas às velhas questões (sobre, por exemplo, como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro

(utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça.

Nesta perspectiva consideramos gênero e raça marcadores de diferenças, frente às quais não podemos nos calar. Na proposição de políticas públicas com o objetivo de lutar por igualdade ficam evidentes quais são os sujeitos pelos quais precisamos nos mobilizar. Neste processo, como destaca Nilma Lino Gomes (2003), exige-se um trabalho constante e delicado de construção de identidade, que não tem como fugir ao contexto que nos cerca:

[...] é um processo complexo que, assim como outros processos identitários, se constrói gradativamente, envolvendo desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, até a socialização nos outros tempos/espços sociais. Dentro do vasto campo da construção de identidades, pensar a peculiaridade da identidade racial é refletir sobre um processo que não é inato e se constrói em determinado contexto histórico, social e cultural (GOMES, 2003, p.6).

Dessa forma, os termos gênero e raça serão utilizados neste trabalho com um objetivo político, analisando como o ser isto, ou aquilo, interfere e define o lugar de mulheres e homens na sociedade brasileira. O olhar para o tema através da análise das relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam e, nesse caso, aqui trataremos diretamente com dois deles, branco/negro e homem/mulher.

História de vida e trajetória:

o caminho de pesquisador(a)s Negra(o)s

Questões que tratam sobre a discriminação racial e educação vêm sendo registrada por diversos pesquisadores (GOMES, 2009; PETRONILHA 2000; MUNANGA, 1998), favorecendo o debate sobre

o preconceito institucionalizado em nossa sociedade, desmascarando o mito da democracia racial em nosso país. Mais da metade da população brasileira se autodeclarou negra, preta ou parda no censo desenvolvido pelo IBGE em 2010. Mas somente 26% do corpo discente das Universidades brasileiras é composto por negras e negros. Deste percentual, quantas são mulheres? Temos, em nossa sociedade, marcadores e produtores de desigualdade que relacionam, de modo interseccional, racismo e sexismo.

Pensar a contribuição de autoras negras que debatem o tema, tais como: Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Angela Davis, Bell Hooks, Alice Walker e Audre Lorde, entre outras, para discutir a contribuição das políticas públicas em educação para emancipação de mulheres negras, nos remetem ao entrelaçamento entre passado e futuro sobre a história das mulheres, do feminismo e do feminismo negro. Carneiro (2003, p.2) destaca que “as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido”, ressaltando que esse discurso também não dá “conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras”.

Carneiro (2003), ainda questiona: falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres. De que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um grupo de mulheres e, neste caso, provavelmente a maioria que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca foram tratadas como frágeis. Autoras como Audre Lorde (2015) e Angela Davis (2016) veem desde os anos 1950 denunciando e questionando o movimento feminista.

Na década de 60, Audre Lorde criticou fortemente as feministas brancas, ao afirmar que as mesmas focavam em experiências e valores particulares das mulheres brancas da classe média. Afirmava que a oposição binária entre homens e mulheres era simplista, já que ignorava outros tipos de privilégios e as próprias divisões que há entre as mulheres (LORDE, 2015).

De acordo com Hooks (1995) a segregação sexista impede muitos de conhecerem as obras de mulheres negras feministas, e aqui questionamos, por que acadêmicos desconhecem suas obras, por que seus trabalhos não estão nas bibliografias das universidades, ou mesmo em suas bibliotecas? Por que até iniciar os trabalhos com a temática nós não as conhecia? Esse desconhecimento leva a não utilização e empoderamento das mulheres por meio de seus trabalhos. “Essa invisibilidade em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe, institucionalizados é um reflexo da realidade de porque grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação” (*ibidem*, p.2).

Pensar sobre essa fala de Hooks (1995) nos desperta para os vários discursos que a própria comunidade negra e popular apresenta sobre o saber intelectual, valoriza-se muito mais o trabalho braçal, que dá retorno financeiro mais rápido, do que a dedicação aos estudos, pois, a necessidade de sobrevivência é mais urgente para o grupo. Esse pensamento ainda contribui para a desvalorização do saber e pode afastar sua busca pelas mulheres pobres e negras.¹ As autoras que trazemos abaixo nos relatam suas trajetórias de luta e resistências intensas para se formarem e posteriormente para

¹ “eu mesma sempre ouvi em casa, que alisar banco de governo não coloca comida na mesa”, fala da minha mãe sobre os tempos passados na escola.

serem ouvidas na academia, relatos que podem contribuir nosso trabalho de pesquisa, ao difundirmos suas histórias e pesquisas para análise dos futuros relatos de nossas entrevistadas.

Debates que nos levam a perceber que a discriminação vem se reconstruindo ao longo dos anos e, que o espaço do negro na sociedade brasileira, ainda se encontra como o lugar à margem, tais como o da doméstica, da varredora de rua, a faxineira, quando algumas escapam a essa trajetória raramente escapam do enfrentamento de diversos tipos de discriminação e preconceito. Mas quem são as autoras que trazemos para contribuir com o nosso debate? Qual a importância delas para as conquistas atuais? E qual a força que seus trabalhos inspiram para continuarmos resistindo cotidianamente?

Alice Malsenior Walker é a oitava filha de um casal de agricultores meeiros que nasceu em 09 de fevereiro de 1944, em Eatonton, Georgia, onde as marcas da escravidão e da opressão ainda se fazem presentes. Alice perdeu a visão de um olho aos 8 anos de idade e por sua dedicação conseguiu inúmeras bolsas escolares. Em 1961, Alice Walker deixou sua cidade para ir para Spelman College, uma relevante escola para mulheres negras em Atlanta, onde ficou por dois anos, conheceu Martin Luther King Jr e se tornou ativista dos direitos civis. Ela terminou seu primeiro romance em 1969, mesmo ano do nascimento de sua filha Rebecca Grant. Seus primeiros trabalhos já tratavam de temas comuns em sua obra como violência, estupro, relações multigeracionais, sexismo e racismo. Após o fim de seu casamento ela se mudou para o norte da Califórnia onde vive até hoje (WALKER, 2015).

Em sua obra, Alice Walker retrata a vida da mulher afro-americana. Ela descreve intensamente o sexismo, o racismo e a pobreza

que fazem da vida uma luta. Entretanto, ela também destaca a força da família, da comunidade e da espiritualidade como partes da vida. Foi fortemente criticada pelo movimento negro, no romance *a cor purpura*, por trazer à tona a violência do homem negro em relação às suas esposas, irmãs e demais mulheres que conviviavam, o que exibiu uma representação negativa do homem negro. Dessa forma Walker passa a questionar o próprio movimento negro e o machismo ao qual eram submetidas as mulheres negras, a autora resistiu às críticas e continua não só escrevendo, mas também desenvolvendo seu trabalho como feminista/mulherista, ativista ambiental, pela Palestina e por causas econômicas e de justiça social (WALKER, 2015).

Angela Yvonne Davis é natural do estado do Alabama, considerado um dos mais racistas do sul dos Estados Unidos e, de acordo com a sua autobiografia, desde criança sofreu na pele humilhações racistas. Leitora desde criança, aos 14 ganhou uma bolsa para estudar em Greenwich Village, em Nova Iorque, fato que transformaria a sua vida, pois, é neste momento que ela entra em contato com as teses comunistas e inicia a sua militância no movimento estudantil. Ela adotou o penteado dos rebelados no Quênia e fez do penteado afro um símbolo do orgulho negro (DAVIS, 2016).

Ainda nos anos 1960, Davis tornou-se militante ativa do Partido Comunista e do Panteras Negras, que à época lutava para conquistar o apoio da sociedade para libertar três militantes negros que estavam presos: conhecidos como os “irmãos soledad”, já que estavam detidos na Prisão de Soledad, em Monterey. Para Angela Davis o feminismo é uma emancipação que vai além das fronteiras estabelecidas, pois, para a autora as questões de sexualidade,

de raça, de classe e de gênero estão intimamente ligadas. Para Davis, o feminismo não atendia a demanda de todas as mulheres, pois, era demanda de um grupo específico e em nada contribuía na vida de outras.

“Meu objetivo sempre foi encontrar pontos entre as ideias e derrubar os muros. E os muros derrubados se transformam em pontes”. Inimigo, Louis Farrakhan, chefe da Nação do Islã que organizou a Marcha do 1 Milhão em 1995, acusou Angela de ser lésbica. Por isso não. Em 1997, na revista *Out*, ela declara: “Sim, sou lésbica” (DAVIS, 2016, p. 16).

Louis Farrakan, tenta com seu discurso ameaçar o reconhecimento e visibilidade que conquista Angela Davis no cenário mundial, no entanto a militante não se cala e afirma sua sexualidade em público. Como destaca Foucault (1984), a sexualidade é um dos dispositivos de controle, em que os discursos de como se deve agir com a sexualidade são criados e, com eles, institui-se “os efeitos de verdade normativos, fazendo da sexualidade o lugar da auto-revelação e a verdade sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1984, p. 75).

Para Foucault (1988), a sexualidade é o título que se pode dar a um dispositivo histórico, à grande rede de superfície em que a excitação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a constituição dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo estratégias de saber e poder. A construção da sexualidade produz, consigo, estruturas de significação que valorizam algumas identidades reconhecidas como naturais, enquanto exclui e coloca em condições de desigualdades o que não se submete ao estabelecido, ao normal. Esses saberes se difundem por meio de discursos e práticas, tais como tentou o inimigo de Davis. Angela Davis continua a luta contra o racismo e machismo e atua como professora de filosofia

na Universidade de Santa Cruz, que fica entre São Francisco e Monterey, na Califórnia (DAVIS, 2016).

Audrey Geraldine Lorde, a poetisa, nascida em Nova York e filha de imigrantes do Barbado e Carriacou, definida por si mesmo como ‘negra, lésbica, mãe, guerreira, poeta’, reconhece a força das denominações. Como afirmado em um poema, “se eu não mesma me definir, eu seria esmagada nas fantasias de outras pessoas e comida viva” (LORDE, 2015). Antes de falecer aos 58 anos, participou de uma cerimônia de nomeação africana, onde foi nomeada Gambda Adisa, que significa ‘Guerreira: ela que faz seu significado conhecido’. Teoricamente, a importância de Lorde se dá por ser uma das primeiras a tratar sobre a relação feminista com racismo, homofobia e classismo (ou a falta do mesmo). Na década de 60, criticou fortemente feministas brancas, ao afirmar que as mesmas focavam em experiências e valores particulares das mulheres brancas da classe média. Afirmava que a oposição binária entre homens e mulheres era simplista, já que ignorava outros tipos de privilégios e as próprias divisões que há entre as mulheres (LORDE, 2015).

O debate continuou por anos, tendo respostas de diversas feministas, como Mary Daly, que afirmava que os questionamentos de Lorde a destacava nas conferências, entre as feministas brancas acadêmicas como a ‘voz feminista negra lésbica isolada, acusadora e raivosa’. Usualmente a resposta das feministas brancas era de que ela desejava ter posição privilegiada por ser negra e lésbica, como também que ela tinha uma falsa autoridade moral baseada em seu sofrimento. Argumentavam que o sofrimento era uma condição universal das mulheres e acusar as feministas de racismo causava divisão em vez de cura. A resposta de Lorde? ‘O que você ouve na

minha voz é fúria, não sofrimento. Raiva, não autoridade moral', nós negras fomos silenciadas, não seremos mais' (LORDE, 2015, p. 8). Nessa perspectiva, dialogamos com Foucault quando este argumenta que o silêncio não significa esquecimento, pois ele, também, possui objetivos específicos. Quando não temos um discurso de como se deve ser, vestir, ou agir, ocultamos o que pretendemos ignorar, uma vez que mencionar certos temas significa trazê-los à tona e, assim, gerar um interesse por eles. Nesse sentido, silenciar pode se tornar uma estratégia política. Como ressalta Foucault:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Lorde negou esse silêncio, foi uma das primeiras, não que a autora tenha conseguido reverter as mazelas que questionava, mas serviu de estímulo e fundamentação para outras ativistas negras.

Bell Hooks, é professora de inglês, estudos afro-americanos e estudos da mulher no *City College* de Nova York, escritora e feminista negra. Nascida na zona rural do sul dos Estados Unidos, na época da segregação racial, ela conta que, nesse período, as meninas negras das classes trabalhadoras tinham três opções de carreira: casar, trabalhar como empregada ou tornar-se professora em uma escola. Para as negras, ensinar era um ato essencialmente político, pois tinha raízes na luta antirracista (HOOKS, 2004).

Aluna de escolas negras segregadas, suas mestras eram quase todas as mulheres. Elas lhe ensinaram, sempre, que estudar era um ato contra as regras impostas, uma maneira de combater o racismo. Para desenvolver um trabalho dessa competência, buscavam

conhecer tudo o que dissesse respeito à suas vidas, a realidade econômica, social e ainda, sobre a forma que eram cuidadas, porém, com a integração racial, tudo mudou: “o conhecimento passou a se resumir à pura informação, não tendo nenhuma relação com o modo como se vivia. Ele não tinha ligações também com a luta antirracista” (OLIVEIRA, 2014, p.1). Ali, o anseio em aprender era analisado como uma ameaça ao domínio branco. Ao frequentar aulas de educadoras brancas, Hooks percebia que elas reforçavam o racismo, fazendo-a perder o desejo pela escola. Se compararmos com os dias atuais, qual é a relação fazemos com a não discussão de temas como racismo, gênero e sexualidade em nossas escolas?

Crenshaw (2002, p.3) questiona o que há de errado com a visão tradicional das discriminações racial e de gênero? A autora mesma discute que um dos problemas é que as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. E que as análises precisam relacionar os conceitos, para atender as demandas das mulheres negras, organizando assim uma análise interseccional – de classe, raça, gênero e quantos outros modos de exclusão se apresentarem, o feminismo interseccional surgiu da militância das feministas negras estadunidenses, que desde o final da década de 1960 introduziram o conceito, questionando um feminismo constantemente branco. A teoria sociológica sobre a interseccionalidade foi apresentada pela primeira vez pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw, em 1989.

Essas militantes negras erguem uma questão crucial, a de que o feminismo branco não acolhia as suas necessidades porque desconsiderava justamente o tema raça, onde a opressão se adiciona

se inter-relaciona, com a opressão de gênero, não é possível tratar as duas coisas isoladamente. Por isso o termo “feminismo interseccional”. Com o tempo, o termo passou a juntar outros eixos de opressão. O conceito foi, portanto, desenvolvido por feministas negras.

As contribuições da(o)s pesquisador(e)s negros

Historicamente o lugar de negr(as)os na sociedade brasileira não se distanciou do que se viveu no período escravocrata, não temos aqui o objetivo de descrever toda essa história, mas é importante destacar que, após o período da abolição, nada foi oferecido aos negr(as)os e suas famílias, este se concentraram nas periferias das grandes cidades, se suicidaram, ou passaram a vender barata sua mão de obra, as escravas se tornaram empregadas domésticas, babás e quitadeiras (CARNEIRO, 2003). Trabalhos menosprezados em nossa sociedade, tanto que no Brasil, só no ano de 2015 o trabalhador doméstico passou a ter direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o que causou a revolta de diversos empregadores, antes só tinha direito a receber esse benefício se o patrão tivesse optado por pagar o FGTS, o que não era obrigatório. Mas a partir de 28 de agosto de 2015 todos os que trabalham em casa (babás, jardineiros, cuidadores) terão direito a essa ajuda quando forem demitidos: um salário mínimo, por até três meses (BRASIL, 2015).

Como discute Carneiro (2003) o que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. Fazemos parte de um contin-

gente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhozinhos e de senhores de engenho tarados. Hoje nos serviços subvalorizados, ou miseráveis nas periferias das grandes cidades (*ibidem*, p.2).

De acordo com Davis (2006) o grande número de mulheres negras que atuam no serviço doméstico não é um simples resquício da escravatura, que pode desaparecer com o passar do tempo. Por aproximadamente um século elas foram impossibilitadas de escapar ao trabalho doméstico em número expressivo. “Mais de 2/3 de mulheres negras eram forçadas a empregarem-se como cozinheiras, amas, lavadeiras, criadas de quarto e porteiras, e eram apanhadas em condições... tão más como, senão até piores, na escravatura” (*ibidem*, p.71).

Neste sentido, a inclusão no ensino superior público brasileiro de estudantes negras e negros ou pobres é importante não somente para diminuir a desigualdade quando se compara a inserção desses alunos com a dos brancos ou ricos, mas, também demonstra como essa inclusão contribui para a análise e a discussão de preconceitos raciais e de classe. E não há dúvida de que ela também possibilitará diminuir as desigualdades que existem entre todos os demais grupos sociais e as mulheres negras, que são as mais discriminadas na sociedade brasileira, por serem mulheres e negras (ROZAS, 2009).

O trabalho doméstico possui, ainda nos dias atuais, as mulheres negras como as principais empregadas no setor, mas, o que isso tem a ver com as estudantes negras que entraram na universidade por cotas? Em uma primeira análise poderíamos dizer que nada, porém, ao analisarmos estudos e debates sobre o processo de cotas em Universidades públicas e a trajetória das estudantes universitárias

negras, perceberemos que estas trajetórias são variáveis e atemporais, muitas só retornam ao ensino superior depois de muitos anos paradas e, na maioria dos casos, esse processo se dá devido “a entrada precoce no mundo do trabalho, em grande medida, no trabalho doméstico” (ÁVILA; PORTES, 2012, p.814). Não há como não vir à memória meus 12 anos como doméstica, até ingressar no ensino superior. Iniciei o trabalho doméstico fora de casa aos 10 anos, com o turno de meio período na limpeza de algumas casas, mas, no ensino médio, matriculei-me no noturno para trabalhar o período integral e só dois desses 12 anos foram com carteira assinada. Lembro-me também do questionamento da minha empregadora, que mesmo sendo supervisora pedagógica na escola em que estudava e conhecendo meu histórico como boa aluna, me questionou quando pedi férias para estudar para o vestibular, a mesma disse que eu deveria trabalhar muito, juntar dinheiro e depois de velha pagar uma faculdade se quisesse continuar os estudos. Pois, ela mesmo sendo rica e tendo condições de estudar não conseguiu passar em uma instituição Federal, como eu conseguiria?

Para Hooks (1995), o desestímulo na própria família ou comunidade sempre foi um grande empecilho para as negras dedicarem-se aos estudos, os trabalhos domésticos deveriam sempre vir em primeiro lugar, para não serem consideradas egoístas e sem sentimento com o grupo a que pertenciam como a autora nos descreve falando de sua própria história:

Na infância se eu não pusesse os trabalhos domésticos acima dos prazeres de ler e pensar, os adultos ameaçavam me punir queimando meus livros e proibindo-me de ler. Embora isso jamais tenha ocorrido incutiu em minha consciência o senso de que era de algum modo, não apenas errado preferir ficar sozinha lendo pensando e escrevendo, mas, também meio perigoso para meu bem estar e, um gesto de insensibilidade para com

o bem estar dos outros. Na idade adulta passei anos julgando (e por isso fazendo com que fosse) importante para mim terminar qualquer outra tarefa por mais inconsequente que pudesse ser para só depois me dedicar ao trabalho intelectual. Claro muitas vezes eu chegava no espaço destinado a esse trabalho cansada exausta e sem energia. A socialização sexista inicial que ensina as negras e, na verdade, a maioria das mulheres que o trabalho mental tem de ser sempre secundário aos afazeres domésticos, ao cuidado dos filhos, ou a um monte de outras atividades servis, tornou difícil para elas fazer do trabalho intelectual uma prioridade essencial mesmo quando suas circunstâncias sociais ofereciam de fato recompensas por essa atividade (HOOKS, 1995, p.4).

Para os negros, por situarem-se entre os segmentos mais pobres em nossa sociedade, o acesso ao ensino superior é fortemente delimitado por questões materiais que incluem não somente a gratuidade como também a necessidade de proximidade da escola em relação à casa, a possibilidade de obtenção de auxílios, a existência de certos serviços assistenciais como alimentação gratuita e um planejamento meticuloso da provável necessidade de articular estudo e trabalho. Para as mulheres, esta última necessidade é ainda complexificada porque tradicionalmente também cabe a elas o exercício de atividades no lar, o que faz com que tenham de articular o estudo com o trabalho profissional e com o trabalho doméstico (GÓIS, 2008, p.749). Dificuldade financeira, filhos para criar e o desejo de continuar os estudos, estas são algumas das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras ao terem acesso ao ensino superior.

Além dos inúmeros trabalhos desenvolvidos para deslegitimarem a importância das cotas na IES, estudantes negros acabam enfrentando racismo institucional. Contrários às cotas alguns estudantes e profissionais da educação questionam intelectualmente os negros, sobre sua capacidade de frequentar um curso superior, já que

as cotas lhe permitem acessá-lo com uma “nota menor”, esse questionamento também apresenta resquícios de um país que esconde a prática do racismo, mesmo quando o apresenta institucionalmente. Práticas não diferentes das citadas por Davis (1982, p.77) ao relatar a busca da educação pelo povo negro ao se emanciparem:

De acordo com a ideologia dominante o povo negro era alegadamente incapaz de avanços intelectuais. Afinal de contas, tinham sido um bem móvel naturalmente inferior comparado com os epítomes (todas as coisas dos) brancos da espécie humana. Mas se eles fossem realmente biologicamente inferiores, eles não teriam manifestado nem o desejo, nem a capacidade de adquirir conhecimento. Aliás, nenhuma proibição de adquirir conhecimento teria sido necessária. Na realidade, e obviamente, que o povo negro sempre demonstrou uma impaciência furiosa no respeito pela aquisição de educação.

O acesso ao Ensino Superior, não soluciona o problema do depreciamento histórico sofrido pelo povo afrodescendente no Brasil, uma história de preconceito e violência. O que o acesso à Universidade permite é uma diminuição do domínio branco sobre este espaço, a visibilidade dos negros na instituição e como já temos pesquisas que apontam para isso, a possibilidade de mostrar que se tiverem oportunidades, os negros vão agarrá-las e assumir seu compromisso com sua formação e com a sociedade.

Neste sentido, Segato (2006, p.79) destaca que a não discussão do tema nos mais variados ambientes e instituições colaboram para que o racismo não saia do cenário nacional, “a falta de esclarecimento, que faz com que às vezes discriminemos, excluamos e até maltratemos por motivos raciais, sem ter qualquer grau de percepção de que estamos incorrendo num ato de racismo”. Não reconhecer as mais variadas formas de racismo nos orienta a não reconhecermos a real necessidade de divulgar estratégias de

correção para contestar à disposição natural de favorecer o branco/heterossexual em todas as esferas da vida social brasileira.

O racismo é tão enraizado em nossa sociedade que não há necessidade nenhuma de se discutir o que significa ser branca ou branco em nosso país, pois, a branquidade nos é dada. Nesta perspectiva, mais importante do que o acesso ao Ensino Superior pelas mulheres e homens afrodescendentes é, a possibilidade de por meio desse ingresso, pensar um projeto cultural para o povo negro discutindo uma Educação que contemple, valorize e que divulgue os elementos da cultura negra no Brasil e, que seja expressivo para a formação da consciência das novas gerações.

De acordo com Hooks (1995, p. 9) “as intelectuais negras enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita”. A autora denuncia aqui a dificuldade que muitas negras enfrentam na academia, além de serem suspeitas são tratadas como inferiores e são deslegitimadas pelos próprios colegas, ou seja, além de alcançar o espaço da universidade, ainda necessitam provar que são merecedoras desse lugar, analisando nos dias de hoje, podemos comparar com o fato dos cotistas, além de serem questionados quanto a sua capacidade de cursarem o ensino superior, ainda enfrentam cotidianamente o racismo de colegas e, até mesmo, de professores dentro da universidade, quais são os motivos desse racismo resistir ao tempo? Quais privilégios os sujeitos brancos mantêm ao insistirem que em nosso país não existe racismo? Os coletivos universitários são espaços de resistência e acolhimento dentro da instituição? Essas são questões que buscaremos analisar a partir das contribuições de pesquisadora(e)s negra(o)s.

Algumas considerações

Podemos perceber que teremos contribuições importantes para debatermos a trajetória de mulheres que entraram na Universidade e frequentam seus coletivos. A(o)s autora(e)s que trazemos nos apresentam uma questão relevante, a de que o feminismo branco não dava conta de suas demandas porque desconhecia a importância da intersecção de gênero, raça e as demais questões que os diminuem. A discriminação racial se adiciona e se relaciona com a opressão de gênero; surgindo assim o termo feminismo interseccional. Termo que explora outras linhas de opressão, como o de classe social, entre outros.

As estudantes negras, assim como indígenas, e oriundos de escola pública, trazem os seus conhecimentos de vida e suas histórias. Como se dão suas relações nos coletivos universitários, esse espaço permite que tipos de trocas? Quais as possibilidades de se expressarem na universidade e fora dela ao frequentarem os coletivos?

Referências

93

ÁVILA, R. C; PORTES, E. A.. **A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-026X2012000300011>. Acesso em jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument. Acesso em maio 2014.

BRASIL. FGTS agora é obrigatório para trabalhadores domésticos. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/10/fgts-e-obrigatorio-para-domesticos-a-partir-de-hoje-saiba-mais>. Acesso em nov. 2015.

CARNEIRO, S.. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro; Takano Editora, 2003.

CRENSHAW, K.. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas.1/2002**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: Jun. de 2015.

DAVIS, A. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. Cad. CEAS, n. 210- mar./abr. 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhom Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 743-768, set.-dez./2008.

GOMES, N. L.. **Cultura negra e educação**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, 2003.

GOMES, M.. Negro é na cozinha: cotas na Universidade pública. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/08/22/lugar-de-negro-e-na-cozinha-cotas-na-universidade-publica/> Acesso em abril, 2014.

HOOKS, B.. Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. In: Hooks, Bell; Brah, Avtar; Sandoval, Chela; Anzaldúa, Glória. Otras inapropiables - **Feminismos desde las fronteras**. Traficantes de Sueños: Madrid, 2004.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, jan. - abril 2015, pp. 193-210.

LOURO, G. L. (ORG.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176 p.

LORDE, A.. Não há hierarquias de opressão. In: Textos escolhidos de Audre Lorde. **Edições Lesbefeministas Independentes**. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/99741/AUDRE%20LORDE.pdf>>. Acesso em mar., 2015.

MUNANGA, K.. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 15 jul., 2016.

RIBEIRO, D.. Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/falar-em-racismo-reverso-e-como-acreditar-em-unicornios/#gs.NPd=Y9E>. Acesso em 06 nov. 2016.

ROZAS, L. B.. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade.** (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009). Disponível em: file:///D:/Temp/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf. Acesso em mar., 2014.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, n.º 16, p. 5-22, 1990.

SEGATO, R. L. **Cotas: por que reagimos?** REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005/2006.

ILVA, T. T.. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeus da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

“DEVI- DO A ESSA

**DÚVIDA QUE VAI CRIAR, NÃO SABER SE É HOMEM
OU SE É MULHER, EU PREFIRO OPTAR PELO
CABELO ESCOVADO”: TENSÕES NA CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DA MULHER TRANS NEGRA**

Camila Pina Brito

Marcos Lopes de Souza

Este capítulo é parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB), onde investigamos as práticas discriminatórias, nos espaços formais de educação, no que concerne à identificação de gênero e raça, vivenciadas pelas mulheres que se autoidentificam como trans negras. Neste texto nosso intento é defender a importância das reflexões referentes às mulheres trans negras serem realizadas a partir de uma abordagem interseccional em gênero e raça.

A construção deste trabalho buscou suporte na perspectiva pós-estruturalista, afastando-se dos estudos essencialistas, em virtude de desejar novas formas de análise acerca das identidades trans, por compreendê-las como vivências que transgridem as fronteiras de gênero. Dessa forma, esta pesquisa pauta-se em referências e ferramentas que deslocam certezas e operam com provisoriades (CORAZZA, 2007).

A investigação foi desenvolvida por meio do método da entrevista narrativa. Este instrumento tem como pressuposto o encorajamento da pessoa entrevistada a contar a história sobre algum acontecimento de sua vida e do contexto social (BAUER;

JOVCHELOVITCH, 2014). As análises se centraram na abordagem foucaultiana, destacando os discursos que emergem das falas das sujeitas da pesquisa, que são três mulheres que se autoidentificaram como trans e negras com idade a partir dos 18 anos, residentes no estado da Bahia. Por ter sido um desejo manifestado por elas, no decorrer deste capítulo, utilizaremos os nomes reais para apresentar nossas interlocutoras e suas vivências, quais sejam, Zelza, Julia Helena e Sellena.

Neste artigo, discutiremos inicialmente a importância do uso das categorias raça e etnia na contemporaneidade, depois abordaremos o racismo vivenciado pelas mulheres trans negras e como elas lidam com seu pertencimento étnico e racial.

Por que ainda precisamos falar em “raça”?

A palavra “raça” tem sua etimologia no latim *ratio* e significa sorte, categoria, espécie. Seu conceito foi inicialmente utilizado pelas ciências naturais, na Zoologia e na Botânica, com o objetivo de classificar animais e vegetais e, posteriormente, transportado para justificar as relações de dominação/sujeição entre grupos sociais, ainda que não se vislumbrassem diferenças morfológicas entre os grupos.

A classificação da diversidade humana em raças desembocou “numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo” (MUNANGA, 2003, p. 2). No século XVIII, a espécie humana foi dividida em três raças a partir do critério da cor da pele: branca, negra e amarela. No século seguinte, outros critérios morfológicos foram acrescentados na classificação humana: nariz, lábios, queixo, formato do crânio, entre outros.

Contudo, as pesquisas comparativas dos critérios classificatórios concluíram que “a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p. 5). Mas, o que significa a não existência de raças humanas para a biologia? Segundo Guimarães (2008, p. 65):

Significa que as diferenças internas, digamos aquelas relativas às populações africanas, não são maiores do que as diferenças externas, aquelas existentes entre populações africanas e populações européias, por exemplo. Ou seja, é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico. Ou seja, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica.

A conclusão acerca da inexistência de raças não significa que os indivíduos são geneticamente iguais, apenas que as diferenças não são suficientes para que a classificação persista. É importante que se diga que o maior problema não está na classificação (inoperante) em si, mas na sua utilização com o objetivo de hierarquizar as populações a partir da relação entre o biológico e as qualidades morais, intelectuais, psicológicas e culturais, o que, infelizmente, ocorreu, desde o início.

Estabeleceu-se uma relação entre as características biológicas (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades morais/intelectuais/culturais. Os indivíduos inseridos na raça “branca” foram coletivamente considerados superiores em beleza, inteligência, honestidade, capacidade inventiva etc. às pessoas incluídas nas

raças “negra” e “amarela”. Assim, os brancos foram decretados mais aptos a dominar as demais raças, principalmente a negra, tida como mais sujeita a escravização, por ser considerada a mais estúpida, selvagem, emocional e desonesta (MUNANGA, 2003).

Percebe-se que a classificação hierarquizada da humanidade em raças, que desembocou na teoria da raciologia, tinha um conteúdo doutrinário, e como a utilização dessa teoria serviu de justificativa aos sistemas de dominação racial, o discurso passou a ser incorporado pelas populações ocidentais dominantes e, posteriormente, foi recuperado em discursos nacionalistas que legitimaram as exterminações ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial.

Diante das consequências legitimadas pela raciologia, alguns cientistas sugeriram a abolição do termo “raça” dos nossos dicionários e textos científicos, porém tanto o conceito de raça, quanto os racismos persistem no imaginário e nas práticas cotidianas, bem como em trabalhos produzidos nas ciências sociais, enquanto construção sociológica:

Mas sabemos também que o termo “raça” não desapareceu totalmente do discurso científico. Não apenas do discurso da biologia, mas também de todos os discursos que insistem em explicar a vida social em concorrência com a sociologia. A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. O que chamamos modernamente de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que possibilitou a hierarquia entre as sociedades e populações humanas fundamentadas em doutrinas complexas. Essas doutrinas sobreviveram à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos. Depois da tragédia da Segunda Guerra, assistimos a um esforço

de todos os cientistas – biólogos, sociólogos, antropólogos – para sepultar a ideia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica. O desejo de todos era apagar tal ideia da face da terra, como primeiro passo para acabar com o racismo (GUIMARÃES, 2008, p. 64-65).

Abordado a partir da ideia de raça, o racismo seria um pensamento essencialista que se baseia na crença na existência das raças hierarquizadas por meio da relação entre o físico e o moral/intelecto/cultural. Segundo Munanga (2003), o racista não limita o conceito de raça a um grupo definido pelos traços físicos, mas sim como um grupo social com traços culturais inferiores ao grupo a qual ele se compreende pertencente. O racismo seria, desse modo, a ideia de que características morais e intelectuais derivam de caracteres físicos e biológicos.

Excluir o conceito de raça, portanto, não seria uma medida de combate ao racismo? Munanga (2003, p. 10-11) nos revela que “enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça”. Enquanto o conteúdo originário da raça é morfobiológico, o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Assim, em se tratando da raça negra ou branca, existem diversas etnias.

Se Vacher de Lapouge inventa o vocábulo etnia, é, afirma ele, para prevenir um “erro” que consiste em confundir a raça – que ele identifica pela associação de características morfológicas (altura, índice cefálico etc.) e qualidades psicológicas -, com um modo de agrupamento formado a partir de laços, intelectuais, como a cultura ou a língua. Tais grupos sociais (que ele define simultaneamente como “naturais e factícios”) não podem, segundo ele, confundir-se com a raça, e até mesmo lhe são “mais ou menos opostos”, dado que se trata de agrupamentos que resultam da reunião de elementos de raças distintas que se encontram submissos, sob o efeito de acontecimentos históricos, a instituições, a uma organização política, a costume ou ideias comuns (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 34).

Segundo Munanga (2003), a maioria dos/as pesquisadores/as das relações raciais e interétnicas utiliza o conceito de raça, não por defender a existência de raça biológica, mas para explicar o racismo, que ainda se baseia na ideia de raças hierarquizadas.

Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são carregados de intencionalidades, gerando, muitas vezes, dúvida se devemos falar em identidade racial, étnica ou étnico-racial. O seu uso vai depender da escolha do/a pesquisador/a e o importante é evitar o uso de tais expressões com o viés biológico e em contraponto a ideologia dominante de identidade mestiça/unidade nacional que fortalece o mito da democracia racial brasileira, que atrasou por anos o debate nacional sobre as políticas de ação afirmativa.

O conceito de raça é determinado pela estrutura global e pelas relações de poder que se estabelecem e, assim, os conceitos de negro, branco e mestiço têm significados que variam dependendo do local. Ser negro não significa a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil e na Inglaterra, por exemplo. E mesmo no Brasil, vai ter diferentes significações se estivermos na Bahia, em São Paulo ou no Rio Grande do Sul.

Guimarães (2008, p. 72-73) pontua que, nos Estados Unidos, todos os grupos étnicos são racializados por que “raça” é um conceito classificatório central para a sociedade americana. No Brasil, por outro lado, em termos de classificação social, a categoria predominante passou a ser “cor” e não “raça”:

Na sociologia acadêmica, o movimento interpretativo da realidade racial que se constituiu no pós-1930 começou com o trabalho de campo de Donald Pierson, na Bahia, em 1939, e segue até o final dos estudos da Unesco sobre relações raciais. Nesse período, se formam duas interpretações. A primeira, que foi capitaneada por Pierson (1971), diz o seguinte: a sociedade brasileira é uma sociedade multirracial de classes. O que ele quer dizer com isso é que se trata de uma sociedade na qual as “raças” não eram propriamente

“raças”, mas grupos abertos. Ou seja, a raça não seria um princípio classificatório nativo (ninguém teria raça nativamente, mas sim cor); nem seria também um grupo de descendência. O modo de classificação por cor não fecha as portas para ninguém, não pesa quase nada nas oportunidades sociais, a sociedade seria uma sociedade de classes, uma sociedade aberta, em que negros, brancos, índios, mestiços, pessoas de qualquer cor, podem transitar pelos diferentes grupos sociais. Ficamos pensando se isso era uma construção ideal, ou se pretendia ser uma representação do real, porque sabemos por monografias, por etnografias, que certos clubes eram fechados, que certos lugares das praças públicas das cidades eram vedados aos negros, etc. Mas, o mais importante para nós é que Pierson inaugura outra retórica de raça, em que a palavra “classes”, já de domínio popular, ganha um sentido acadêmico, weberiano, sendo depois popularizada com esse novo sentido (GUIMARÃES, 2008, p. 72-73).

Viveríamos então em uma sociedade multirracial de classes, onde a cor seria um mero acidente (que não interfere nas oportunidades de ascensão social) e raça seria algo que por aqui não existe, e quem insistir nessa história de que no Brasil tem “raça”, seria a/o racista, afinal somos todos brasileiros, somos todos iguais! Isso se falava nas décadas de 1930, 1950, 1970 e ainda hoje se repete dentro e fora da academia.

Ainda assim, perceberemos que, enquanto as pessoas brancas ocupam uma posição hierarquicamente superior, as pessoas pretas e pardas são mantidas em posições inferiores. Mesmo que se note uma flexibilização no que se refere às diferentes tonalidades, o lugar de privilégio é sempre dos mais claros.

Portanto, ainda que se exclua o vocábulo “raça” das nossas falas, o racismo será facilmente notado nas presenças/ausências das pessoas brancas e negras nos índices de escolaridades, nos empregos ocupados (e nas taxas de desemprego), no protagonismo dos programas televisivos, na violência obstétrica, nos presídios, nas favelas, nos alvos de violência policial, nas vítimas de estupro em que o criminoso não foi condenado. Os exemplos não se esgotam.

É por essas e outras razões que ainda precisamos falar em raça, porque o racismo existe e se fortalece quando o negamos. Independente do termo adotado não é possível aniquilar as raças fictícias que se sustentam no imaginário. Desse modo, utilizaremos o conceito de raça, enquanto categoria social, por compreender o seu potencial crítico para desmascarar e analisar os racismos vivenciados pelas mulheres trans negras, aqui representadas nas narrativas de Zelza, Sellena e Julia Helena.

Mulher trans... e negra?

Esse trecho está inserido em uma peça escrita pela atriz Laverne Cox em que relaciona sua identidade trans com sua mulheridade negra, mas poderia ser um desabafo de diversas outras mulheres trans negras, que muitas vezes buscam no embraquecimento o reconhecimento de sua feminilidade. Em relação às sujeitas da pesquisa, Zelza, apesar de não perceber o racismo em suas relações interpessoais, incluiu ao seu processo de transição o alisamento do seu cabelo e, com essa fala, despertou minha atenção para observar que Julia Helena e Sellena tinham feito o mesmo.

Zelza: então eu precisava comprar um creme, pra comprar um xampu, dar um relaxamento no meu cabelo, fazer escova, alguma coisa, então tudo isso requer o que? Financeiro, né? Mudar minha aparência, né?

Assim, nas entrevistas que se sucederam questionamos se a escolha pelo cabelo escovado decorria de uma preferência estética, e obtive as seguintes respostas:

Sellena: então, eu acho que fez parte e somou muito com o meu ideal de feminino, assim, de certa forma existem alguns padrões do que é feminino, do que não é feminino e tal, né? Mas não que esses padrões sejam limites pra mim, mas quando, a fase em que eu me enxerguei melhor, mais lida de acordo com o meu gênero, mais exata em minha mente e de acordo

com o meu corpo em si, não só o cabelo, mas quando eu comecei a fazer a hormonização, mas é, a questão do cabelo mesmo, **alisar o cabelo, escovar o cabelo, deixar o cabelo mais padrãozinho porque, é... de certa forma, essa tal passabilidade é uma questão de segurança, às vezes a gente alimenta, se apegar a isso, né? Porque, tipo, se eu for passável, eu vou tar segura em um ambiente, as pessoas não vão chegar pra me agredir assim com facilidade, a não ser que elas descubram, sabe? E elas só vão descobrir se você contar. Então passa batida como qualquer outra mulher padrãozinho**, aquele estilo americanizado, né? que a gente vê de meninas, mas eu tenho vontade de fazer transição de cabelo de qualquer jeito, de pintar, de fazer..., sabe? De deixar, quando ele crescer mais, quando tiver um alongamento melhor, enrolado, tanto que eu não uso alisante em si, entendeu? Eu uso produtos que com o tempo ele possa voltar a ficar natural, entendeu? Pra que ele possa fechar os cachos, mas até então eu não consigo me ver com cabelo cacheado e me sentir é... exata, de acordo com a minha aparência, sabe?

Julia Helena: na questão mesmo de travesti se aproxima mais do que busco escovado porque se eu deixar crespo natural fica em dúvida aquele padronizar do rosto. **Então devido a essa dúvida que vai criar, não saber se é homem ou se é mulher, eu prefiro optar pelo cabelo escovado, mas se fosse por mim mesmo, por liberdade de expressão, eu escolheria o crespo mesmo, o afro mesmo.** É estilo um compromisso, às vezes a gente não quer se maquiar, mas tem que se maquiar.

Julia Helena e Sellena buscam o cabelo escovado como uma forma de escapar do masculino, o cabelo natural traz para elas e para quem com elas convivia a lembrança de uma imagem que elas tentam se dissociar. Há uma busca por um modelo feminino branco tido socioculturalmente como inquestionável por estar na norma, e elas, às vezes, querem estar na norma, pois é uma tarefa exaustiva convencer o outro todo o tempo que se é uma mulher. Em alguns momentos, elas querem passar despercebidas, não ter o feminino contestado e enfrentar as violências oriundas de serem vistas como mulheres trans, mesmo que isso custe a negação de marcas que evidenciem um determinado pertencimento étnico-racial.

Julia Helena: Na minha formatura eu tava de trança, riquíssima, loucona, cheia de trança, até porque era trança que eu usava como ele, né? Ai eu acabei usando na formatura também. **Até isso o povo falou – por que não tirou essas tranças, não alisou esse cabelo? Logo o teatro foi logo isso – por que não alisou esse cabelo, não tirou essas trança? Porque o povo achou o que? Já que era mulher, era pra tirar, até peruca, o povo falou – por que não usou peruca? Queria que usasse porque aquele afro, tudo aquilo tava chamando atenção demais.**

Para as colegas de Julia, ela não poderia chamar atenção demais, o que implicava em negar suas características étnico-raciais. Por que Julia Helena deveria ser discreta no dia de sua formatura? Por que (as colegas de Julia consideram que) cabelos trançados chamam muita atenção e negam a expressão da mulheridade de Julia?

Há uma vigilância maior da identidade de gênero e da sexualidade das pessoas que transgridem as normas. Uma delas, segundo Foucault (1999), é a discricção exigida entre certos locutores, sua existência está limitada a outros espaços. Em determinados ambientes, como nos ambientes educacionais, devem passar despercebidas: aproximar-se o máximo possível do padrão hétero, cis e branco; gays e lésbicas não devem ‘dar pinta’; pessoas trans devem ser passáveis, pessoas negras devem clarear a pele e alisar seus cabelos. Se a presença de Julia não pôde ser evitada, queriam que ela, pelo menos, fosse discreta.

Bell Hooks (2005) nos dirá sobre o incômodo que as mulheres negras sentem quando as atenções são voltadas para os seus cabelos, na situação aqui exposta, o desconforto foi implantado pelas colegas de Julia. Ela deveria controlar, esconder, alisar os cabelos já que queria ser identificada como uma mulher.

Em incontáveis conversas com mulheres negras sobre o cabelo, Bell Hooks (2005) constatou que um dos fatores decisivos para

impedir o uso do cabelo natural ou trançado é o temor da desaprovação das outras pessoas. Em seus relatos, as mulheres que optam por não alisar os seus cabelos apontam a falta de apoio das/os familiares, amigas/os e parceiras/os amorosas/os e os conselhos, inclusive de pessoas estranhas, de que elas não ficam bonitas ou parecem descuidadas com o cabelo natural.

Não podemos ignorar que a opressão racista presente em nossa sociedade e em seus múltiplos espaços interfere na produção dos corpos. Na formatura de Julia Helena, o racismo manifestado por suas colegas influenciou na forma como ela passaria a usar o seu cabelo que, desde então, vem sendo alisado.

Julia Helena: Eu ia voltar a usar trança, cabelo trançado, aí a roda de amigos logo falou: não usa não porque vai ficar parecendo aquilo de novo, aquele homem, não sabia que era homem ou mulher, podia ser tanto um quanto outro. E uma coisa que em mim eu acabei gostando, acabei me adaptando e até mesmo se identificando com aquela questão daquelas roupas mais chamativas, mais sem forma, mas devido realmente a essa questão de mulher ter que ser mais padronizada, com menos, usar, **quanto mais se aproximar do padrão de beleza de uma mulher branca, logo na verdade, logo no popular na verdade agora, tô livre, porque é assim, as vezes a gente diz – rapaz, porque aquela negra se arruma mal.** Não é se arrumar mal, é uma roupa mais exótica, mais chamativa, mas embora alguns casos não parece ser tão feminina assim, meu gosto realmente era me vestir daquela forma ali, praquele tipo, mas, devido essa padronização de que tem que ta padronizada, então acaba às vezes recuando. Até que tem vez que eu esculacho, deixo o cabelo preso, faço cocó e não to nem aí, mas às vezes eu procuro me controlar por causa de certos olhares.

Ao assumir o cabelo trançado, Julia Helena ocupa o lugar nomeado de “aquilo”, pronome indefinido geralmente empregado para se referir a coisas, objetos. Esta foi a palavra utilizada pela roda de amigas e amigos de Julia Helena. “Aquilo” é algo inominado, não se sabe se é homem, se é mulher. Julia não quer gerar

a dúvida, então ela se enquadra. Escovar o cabelo, no seu caso, é um passaporte para tentar ser inserida na categoria humana, como “exclusivamente mulher”, negando a fronteira ou o lugar da ambiguidade, sendo uma forma de tentar ser aceita pelo grupo, que não quer uma mulher trans negra que não esteja nos moldes da mulher branca tradicional.

Nilma Lino Gomes (2003), em seu artigo “Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra” defende que o cabelo e a cor da pele são mais do que dados biológicos, ambos são largamente utilizados como critério de classificação racial. A partir desse pressuposto, a autora se propôs a compreender como a estética corporal negra, em um país miscigenado racial e culturalmente, mas que se apoia em um ideal de beleza europeu e branco, expressam o conflito racial existente na sociedade brasileira. “O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito” (GOMES, 2003, p. 3).

Desse modo, intento refletir sobre o cabelo como uma das linguagens que comunica e informa sobre as relações raciais. A sua manipulação e o sentido a ele atribuído podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial e o processo de construção de identidade negra, como pode também representar resistência e denúncia contra o racismo e busca pelo reconhecimento das raízes africanas. O cabelo e o corpo, no plano da cultura, foram transformados em emblemas étnicos:

Pegar no cabelo é tocar no corpo. Cabelo crespo e corpo negro, colocados nessa ordem, são expressões de negritude. Por isso não podem ser pensados separadamente. A antropologia ajuda a pensar como o corpo é visto em cada cultura e a entender esse corpo para além da sua fisicali-

dade orgânica e plástica, mas, sobretudo, como uma construção cultural, sempre ligado a visões de mundo específicas. As singularidades culturais são dadas também pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso o corpo é importante para pensar a cultura (GOMES, 2003, p. 9).

Baseando em Gomes (2003), entendemos que uma modificação no cabelo está para além da questão da vaidade, é pensar a construção identitária. As falas das entrevistadas reforçam esse argumento, em suas vivências, enquanto mulheres trans negras, percebemos um conflito na construção de suas identidades raciais e de gênero. “O cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal” (GOMES, 2003, p. 7), é um sinal diacrítico que marca a negritude e a feminilidade. Julia e Sellena se percebem em um dilema: suas identidades femininas têm implicado na camuflagem de suas identidades negras.

É preciso que nos perguntemos: por que alisar o cabelo faz parte da transição dessas mulheres? Porque elas só se percebem e são lidas como mulheres quando estão com o cabelo alisado? Lavern Cox (2009, p. 2) atenta para o fato de que diariamente as mulheres negras sentem “nos olhares e desvios de olhar e nos tons das vozes das pessoas, em revistas de moda e outras representações midiáticas” a incessante depreciação de suas imagens:

Juntos racismo e sexismo nos recalcam diariamente pelos meios de comunicação. Todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas nos aferem a condição de que não seremos bonitas e atraentes se não mudarmos a nós mesmas, especialmente o nosso cabelo. Não podemos nos resignar se sabemos que a supremacia branca informa e trata de sabotar nossos esforços por construir uma individualidade e uma identidade (HOOKS, 2005, p. 7).

A construção da autoestima em uma sociedade que adota o padrão europeu como ideal de beleza é algo extremamente sofrido, especialmente para as mulheres negras que buscam, muitas vezes,

o ocultamento de suas características, a exemplo do alisamento dos seus cabelos, com a esperança de diminuir o impacto do racismo em suas vidas. “Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco” (HOOKS, 2005, p. 3). Nesse sentido é indispensável a reflexão trazida por Lélia Gonzales (1984, p. 234):

Tem uma música antiga chamada “Nêga do cabelo duro” que mostra direitinho porque eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole, né? É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar a gente dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme prá clarear, esticando os cabelos, virando leide e ficando com vergonha de ser preta.

Contudo, as falas de Sellena e Julia Helena nos direcionam a compreensão de que as representações culturais acerca das mulheres negras que se refletem nos espaços midiáticos, por exemplo, abalam mais que a autoestima dessas mulheres, a ferida é ainda mais profunda. Em nenhum momento elas disseram que alisavam o cabelo porque se sentiam mais bonitas, mas sim mais femininas, como em uma espécie de “rito de iniciação da condição de mulher” (HOOKS, 2005, p. 1).

De um lado, a não representação de personagens que protagonizam as tramas e são valorizadas pelos atributos físicos e morais, de outro a objetificação, hipersexualização e animalização nos espaços que lhe permitem ocupar; elementos que, juntos, desumanizam – retiram a mulheridade – da mulher negra.

A representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é uma das falas míticas mais significativas de uma visão que o reduz e cristaliza à instância biológica. Esta representação exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes, único lugar de onde é possível compartilhar do mundo simbólico e passar da biologia à história (SOUZA, 1990, p. 28).

A negação do feminino às mulheres trans acontece, independente do grupo racial a que pertençam, são também objetificadas, animalizadas, exotificadas, hipersexualizadas e encontram no imperativo biológico uma das principais fundamentações de negativa para o direito de acessar o status de mulher ‘de verdade’.

Contudo, a objetificação ganha uma dimensão diferente no corpo de uma mulher trans negra. Por exemplo, não é uma novidade que dentre os estereótipos que compõem o corpo negro está a obsessão branca pelo pênis do homem negro que lhe garante uma superpotência sexual, “mas o que acontece nesse contexto cultural quando uma mulher negra está em posse daquele pênis mítico?” (COX, 2009, p. 2), ele se torna um entrave ainda maior para que essa mulher seja reconhecida socialmente de acordo com o seu gênero.

As mulheres trans em geral e as mulheres cisgêneras negras guardam similitudes de experiências opressivas e deslegitimadoras em uma sociedade cissexista de supremacia branca como a nossa. Contudo ser mulher trans e negra, diria Valeska Dominik (2014), a Miss T Brasil, é “sofrer duas vezes”, eu diria que o sofrimento é, na verdade, triplicado, e é por isso que precisamos realizar essa discussão a partir da interseccionalidade entre gênero, identificação de gênero e raça.

Discriminações sobrepostas – Uma abordagem interseccional

As visões tradicionais de discriminação racial e de gênero costumam partir do pressuposto de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. “A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade” (CRENSHAW, 2002a, p. 9). O grande problema

dessa abordagem é ignorar que nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas, mas com grupos sobrepostos, a exemplo da primeira mulher negra a receber a faixa de Miss T Brasil. Valeska Dominik é mulher transexual negra e não tem como se despir de nenhuma de suas identificações sociais e lidar com uma opressão por vez, portanto sua vivência é compreendida a partir de uma abordagem interseccional.

O conceito de interseccionalidade é de autoria de Kimberle Crenshaw, professora, pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo. Kimberle desenvolveu suas pesquisas pensando, principalmente, na intersecção das opressões de gênero e raça a que estão submetidas as mulheres negras.

Gosto de começar mencionando que a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições. Meu trabalho também procura estabelecer pontes entre políticas desenvolvidas para eliminar a desigualdade racial e de gênero no contexto nacional. Muitas nações, como o Brasil e os Estados Unidos, têm promovido mecanismos de proteção legal contra as discriminações racial e de gênero. No entanto, quando as leis não prevêm que as vítimas da discriminação racial podem ser mulheres e que as vítimas da discriminação de gênero podem ser mulheres negras, elas acabam não surtindo o efeito desejado e as mulheres ficam desprotegidas (CRENSHAW, 2002a, p. 8-9).

A interseccionalidade, também descrita como “discriminação composta, cargas múltiplas ou como dupla (ou tripla) discriminação”, é uma conceituação que busca compreender a dinâmica entre dois ou mais eixos de subordinação, bem como refletir

acerca das consequências que advém dos múltiplos sistemas discriminatórios na promoção de desigualdades e desempoderamento (CRENSHAW, 2002b).

Crenshaw (2002a) nos traz exemplos internacionalmente conhecidos de violência que ocorreram na Bósnia e em Ruanda, em que mulheres de um determinado grupo étnico foram estupradas e passaram por violências codificadas racialmente para explicar sobre a discriminação contra grupos específicos. Eu usarei um exemplo mais próximo, aconteceu em nosso país em abril de 2015: o caso Verônica.

Verônica Bolina mulher trans e negra, ficou nacionalmente famosa quando suas fotos foram divulgadas na carceragem do 2º Distrito Policial, no Bom Retiro, em São Paulo. Em uma das imagens, Verônica estava com o cabelo bem curtinho, rosto completamente deformado de tanto apanhar, com os seios expostos, em outra ela estava deitada no chão com braços e pernas algemadas, vestindo uma calça rasgada na região das nádegas, enquanto outros detentos estavam em pé vestidos e virados para parede e um policial apontava uma arma de fogo para Verônica. E havia por fim a foto de um policial com a orelha sangrando, porém com um sorriso.

É preciso ser dito que, independente do crime que uma pessoa tenha sido acusada de cometer, o único direito que lhe pode ser cerceado é a liberdade. Cabe ao Estado à proteção de todos os outros direitos que são inerentes ao ser humano, a exemplo da integridade física e moral. Sabemos, infelizmente, que não é o que acontece. Direitos humanos são violados todos os dias, todas as horas, mas há algo que se destaca nesse caso: os policiais posaram para foto, expuseram (ou permitiram a exposição) o crime que eles, representantes do nosso Estado Democrático de Direitos, cometeram

contra Verônica e o motivo para isso é que não seriam socialmente rejeitados, afinal de contas Verônica Bolina não goza do *status* de ser humano, é uma mulher trans negra, portanto desviante da cisnormatividade branca.

Enxergamos neste caso um ato de discriminação de gênero e racial contra um grupo específico de mulheres, portanto é um exemplo de discriminação contra grupos específicos, que não teria a mesma configuração se ela fosse branca e/ou cisgênera e/ou homem. Por ser negra, recebeu o tratamento que os policiais costumam dar diariamente às/aos jovens negras/os, por ser reconhecida como mulher teve seus seios expostos e apresenta indícios de ter sido estuprada, por ser transgênera, não teve acesso a um cárcere feminino e teve seu cabelo cortado. E precisamos ir além: por ser negra, possivelmente foi lida como travesti, e não transexual. Por ser lida como travesti, foi automaticamente julgada culpada pela sociedade, uma vez que a imagem que se alimenta de uma travesti é de uma pessoa que rouba, faz barraco e esfaqueia as outras, em síntese, uma marginal transtornada. Alguns comentaram que Verônica apanhou como um homem. Eu discordo, Verônica apanhou como uma travesti negra!

Em que pese o entendimento defendido de que a transexualidade é uma categoria geralmente destinada às mulheres trans que não acumulam outros marcadores de discriminação, como ser negra e pobre, por exemplo, é importante dizer que, para a perspectiva normativa, travesti e transexual, muitas vezes, são vistas como a “mesma coisa”. Não há um reconhecimento das singularidades das identidades trans em nossa sociedade.

Para que se consigam avanços de direitos, é propagada a ideia de que se deve priorizar uma questão de cada vez, e a pauta eleita em cada movimento é a do subgrupo dominante dentro do grupo marginalizado, e assim algumas questões ficam subincluídas. A subinclusão acontece quando um problema enfrentado pela parcela mais marginalizada é desprezado em função de não atingir a parcela dominante desse grupo.

Crenshaw (2002b, p. 175) destaca também o fenômeno da “superinclusão” ou “apropriação indébita”, que ocorre quando um problema específico da parcela mais marginalizada é encarado como um problema geral da comunidade. Em suma, “nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível” (*ibidem*, p. 176).

(In)conclusões

Dentre as mulheres trans negras entrevistadas, o racismo não é percebido por Zelza em sua vivência e não é espontaneamente trazido nas narrativas de Sellena. A transgeneridade, enquanto experiência que questiona pilares tão forte e profundamente estabelecidos como o feminino/masculino, mulher/homem incomodaria a ponto de a negritude ficar ofuscada enquanto marcador de discriminação? Ou o ofuscamento se deu nas percepções dessas mulheres em relação às atitudes discriminatórias que transpassavam a transfobia?

Embora não tenha percebido impactos do racismo, ao falar sobre a sua transição e de outras mulheres trans, Zelza apontou como

necessário o alisamento do cabelo e despertou minha atenção para as possíveis influências do padrão branco no auto/reconhecimento do feminino. Quando ouço de Julia e Selena que o cabelo alisado lhes garante serem lidas como mulheres, percebo que o padrão branco retira, além da autoestima, a mulheridade das mulheres negras. Alisar o cabelo representa para as mulheres trans negras o escape da ambiguidade, a fuga do masculino e a busca pelo pleno reconhecimento como mulher. Enquanto o ideário de feminilidade não for desconstruído, ele não deixará de ser perseguido.

O cabelo, que não pode ser considerado de maneira isolada, representou a forma como Julia, Sellena e Zelza, no momento da entrevista, conseguiram externar o impacto das representações negativas voltadas para as/os negras/os na construção de suas identidades femininas.

As análises de gênero que não levam em consideração marcadores como a raça, dentre outros, que contribuem para promover desigualdades, pois, do mesmo modo que defendemos que as mulheres estão sujeitas ao peso da discriminação de gênero, não podemos nos abster de analisar outros fatores referentes às suas identificações sociais (classe, casta, raça, cor, religião, geração, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, disposição geográfica) são “diferenças que fazem diferença” no modo como os variados grupos de mulheres experienciam a discriminação. Segundo Crenshaw (2002b, p. 173):

Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. Do mesmo modo que as vulnerabilidades especificamente ligadas a gênero não podem mais ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral, não se pode também permitir que as diferenças

entre mulheres marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidados e preocupação iguais sob o regime predominante dos direitos humanos.

117

A interseccionalidade, constantemente ofuscada, tanto por atingir aqueles/as que são marginais em grupos que já são subalternizados, quanto em razão de os paradigmas existentes não preverem de forma consistente a discriminação interseccional, surge como uma possibilidade de pensar nossas políticas e práticas de uma forma que sejam, de fato, inclusivas e produtivas, em que demandas, como as das mulheres trans negras, saiam da invisibilidade.

Referências

COX, L.. **Não sou eu uma mulher**. Tradução: Tatiana Nascimento. 2009. Disponível em: <<http://lavernecox.com/gender-studies/aint-i-woman>>. Acesso em: 8 out. 2015.

CORAZZA, S. M.. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 103-127.

CRENSHAW, K. **Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Cruzamento Raça e Gênero. Painel 1. 2002a.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10, p.171-188, 2002b.

DOMINIK, V. Entrevista concedida a: LUCON NETO. **“Ser mulher transexual e negra é sofrer duas vezes”, diz Valesca Dominik, a Miss T Brasil**. NLucon. 2014. Disponível em: < <http://www.nlucon.com/2015/11/por-neto-lucon-assim-que-recebeu-faixa.html>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 20 ed. 1999.

GOMES, N. L.. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2012. In: Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2003.

GONZALES, L.. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, L. (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HOOKS, B. **Alisando o nosso cabelo**. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, jan.-fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias. blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html. 2005.

MUNANGA, K.. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoas-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 24 de nov. 2015.

poutignat, p.; streiff-fenart, j.. **Teorias da Etnicidade**: seguido de os Grupos étnicos e Suas Fronteiras. São Paulo: UNESP. 1998.

SOUZA, N. S.. **Tornar-se negro ou Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Coleção Tendências. Vol. 4. São Paulo: Graau. 2. ed. 1990.

O PASSA PORTE

**DE LORRAYNE: JUVENTUDES, POBREZA
E O ACESSO À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**

*Shirley de Lima Ferreira Arantes
Simone Ouvinha Peres*

O Plano Nacional de Extensão Universitária expressa um compromisso orgânico com a educação afim de “ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis” (FORPROEX, 2012, p.6). Estabelece como diretriz prioritária a atuação junto ao sistema público de ensino “para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania” (*ibid.*, p.22). Constitui área prioritária das ações extensionistas a “ampliação e o fortalecimento das ações de democratização da ciência” (*ibid.*, p.26).

Estas diretrizes são fundamentais para o contexto brasileiro, em que a maior parte dos jovens vivencia uma realidade socioeconômica alarmante e não tem acesso ao universo da ciência, tecnologia e inovação. Como os pais dos pais de seus pais, e assim por diante, desconhecem o campo da CT&I e os seus agentes. O que faz um pesquisador ou cientista é algo vago, frequentemente caricato e, pior, muito distante dos seus projetos de futuro.

Neste cenário de exclusão social das juventudes, é de extrema importância para a democratização da cultura científica, para a popularização de suas tecnologias e para o fomento à capacidade

potencial de inovação do país que os jovens possam ocupar espaços sociais dos quais, historicamente, estiveram alijados.

O propósito do presente capítulo¹ é ilustrar mais um deslocamento possível na dinâmica das relações entre Instituições de Ensino Superior (IES), Institutos e Centros de Pesquisa (IPqs), estabelecimentos da educação básica e comunidades periféricas, por meio de uma iniciativa de inclusão social de jovens moradores de favelas no universo da alta cultura científica brasileira. Visamos aquelas “boas possibilidades de o agente estender sua caminhada” (SOUZA E SILVA, 2011, p.136) em direção a posições e horizontes mais favoráveis do que aqueles determinados pela origem social.

Nosso interesse recai de modo especial sobre dois aspectos que ensejam sua essência, tais como aquelas práticas instituintes da extensão universitária: a natureza convivial e a legitimação da alteridade, por meio das trocas entre saberes oriundos de lugares diversos, a partir da ampliação das oportunidades educacionais.

Ao final da década de 1990, mediante anos de intervenção junto às comunidades da Maré no Bairro de Manguinhos, entorno da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) na cidade do Rio de Janeiro (RJ), a partir de uma ação desenvolvida pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) com a participação de uma ONG, o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm), o processo de “interação dialógica” (FORPROEX, 2012, p.16), engendrou uma proposta pioneira: um estágio de longa duração, por meio do qual jovens da Maré, ainda matriculados na educação básica, convivem

¹ Este texto remete à tese de doutoramento da primeira autora, desenvolvida sob a orientação da segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contemplada com bolsa parcial da CAPES.

nos laboratórios, desenvolvendo sob a orientação projetos de pesquisa científica.

Quando jovens pobres e periféricos têm acesso a modalidades educacionais deste escopo é evidente que o talento para a ciência não é um dom sobrenatural e tampouco o resultado de esforços individuais supra-humanos. O talento é produto da condição humana, dependente das condições materiais passadas e presentes da existência que outorgam a “capacidade de neutralizar as urgências habituais e suspender as finalidades práticas, inclinação e aptidão duradouras para uma prática sem função prática” (BOURDIEU, 2011a, p.55), como a contemplação das artes e a aprendizagem do ofício da pesquisa.

As experiências de educação científica de duas jovens moradoras de favelas cariocas por meio deste estágio constituem os disparadores deste trabalho. *Lorrayne*, jovem, negra, pobre, vencedora das Olimpíadas Nacionais de Neurociências, ancora a crítica à estrutura binária e classista da etapa final da educação básica, que urge rever o ensino de ciências, evidenciando que oportunidades extramuros à escola são imprescindíveis. *Glaucia* (nome fictício), egressa da primeira turma de jovens oriundos da Maré no Provoc, compartilha sua trajetória biográfica por meio da qual abordamos características disposicionais propensas ao pensamento científico e à participação em laboratórios e grupos de pesquisa. Buscamos realçar o modo como a iniciação científica no ensino médio outorga a essa jovem condições para uma narrativa sobre um projeto de pesquisa científica em saúde e contribui para a reflexão sobre suas escolhas profissionais.

Lorrayne vai à Dinamarca

Aos dezessete anos *Lorrayne Isidoro Gonçalves* ocupou manchetes² recentes das redes sociais. Moradora da favela Morro da Camarista, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ), a jovem venceu a Olimpíada Nacional de Neurociências e é a primeira estudante secundarista negra a representar o Brasil na etapa internacional. Com o apoio da escola onde cursa o ensino médio arrecadou fundos para custear a viagem à Dinamarca, acompanhada de sua mãe. Contudo, a participação no seletor grupo de vinte e cinco competidores da 2016 *Brain Bee World Championship*, em Copenhague, foi posta em dúvida pela polícia federal brasileira - a liberação dos documentos necessários antecedeu apenas vinte e quatro horas a viagem, mediante a pressão da opinião pública. Mesmo assim, alcançou a 18^a colocação.

2 OSHIMA, F. Y. Lorrayne Isidoro Gonçalves: uma atleta do cérebro. *Época*, 01 de jul. 2016. Disponível em <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/07/lorrayne-isidoro-goncalves-uma-atleta-do-cerebro.html>>. Acesso em 09 set. 2016.

CANDIDA, S. Pedro II vai custear passagem e hospedagem de aluna na Dinamarca. *O Globo*, 19 de jun. 2016. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/pedro-ii-vai-custear-passagem-hospedagem-de-aluna-na-dinamarca-19336529>>. Acesso em 09 set. 2016.

LORRAYNE Isidoro conquista 18º lugar em olimpíada internacional. *Brasil ao minuto*, 06 de jul. 2016. Disponível em <<https://www.noticiasao minuto.com.br/brasil/249021/lorrayne-isidoro-conquista-18-lugar-em-olimpiada-internacional>>. Acesso em 09 set. 2016.

NASCIMENTO, R. O foco agora é me preparar para o ENEM, diz Lorrayne Isidoro. *O Globo*, 07 de jul., 2016. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/o-foco-agora-me-preparar-para-enem-diz-lorrayne-isidoro-19662087>>. Acesso em 09 set. 2016.

RODRIGUES, T. Aluna do Provoc/Fiocruz vai participar de olimpíada internacional de neurociências. *Blog da OBSMA*, 22 de jun. 2016. Disponível em <<http://www.olimpiada.fiocruz.br/aluna-provoc-vai-para-olimpiada-int-de-neurociencias>>. Acesso em 09 set. 2016.

CORTEZ, A. C. Lorrayne, uma aluna de escola pública no centro da inovação científica: Estudante do Rio é primeira negra a representar o Brasil nas olimpíadas internacionais de neurociências. *El país*, 08 de jul. 2016. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/07/politica/1467925129_695533.html?id_externo_rsoc=FB_CM> Acesso em 09 set. 2016.

Através das mídias conhecemos um pouco da história dessa jovem, a mais velha de quatro irmãs estudiosas, cujo pai trabalha como ambulante e a mãe é explicadora. Lorryne é autodidata em línguas estrangeiras, estuda na rede técnica federal no Colégio Pedro II na zona sul do Rio de Janeiro (RJ), estuda em dois turnos e participa de cursos de verão promovidos por universidades federais. *Entre outras coisas*, é aluna do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc – Fiocruz/RJ), orientada no desenvolvimento de pesquisa científica nesta instituição desde o ano de 2014. Trata-se de importante processo socializador ao qual buscamos outorgar visibilidade.

O caráter especial da iniciação científica no ensino médio é a dimensão convivial, eles acontecem extramuros à escola de educação básica. Os estudantes secundaristas passam a frequentar, de modo regular e sistemático, laboratórios de instituições de ensino e pesquisa. Sob a supervisão de pesquisadores experientes, em companhia de alunos da pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, de alunos da graduação e de técnicos dos laboratórios, desenvolvem atividades de pesquisa científica, o que envolve a produção de relatórios técnicos, a participação em eventos científicos, atividades de divulgação científica e desenvolvimento de projeto de pesquisa.

Por intermédio dos programas de iniciação científica os jovens secundaristas são introduzidos em um universo de produção de cultura científica. Conhecem ambientes, instrumentos, métodos e técnicas, bem como as pessoas, suas histórias de vida, as interações sociais que se desenrolam nestes espaços, os grupos existentes, as relações de poder e de solidariedade, as regras do jogo institucional, alguns percursos para novas oportunidades no

prolongamento das trajetórias de escolarização. Os programas de iniciação científica compõem para o jovem, ainda no ensino médio, no tempo de definição de suas escolhas profissionais e de carreira, o estatuto humano, factível, social, da ciência e do laboratório de pesquisa.

Iniciativas que favorecem a ruptura de mecanismos reprodutores de segregação, como esses programas de iniciação científica no ensino médio, comportam extrema importância para a democratização da cultura científica em um cenário de exclusão social dos jovens:

O jovem de escola pública, carente, precisa de suporte da escola. Há muitos talentos não descobertos no país, estudantes com muitas habilidades e sonhos, mas sem nenhuma condição, apoio ou informação [...]. Participar de atividades como olimpíadas temáticas, adquirir experiências fora da sala de aula, fazer iniciação científica, buscar conhecimento extracurricular. Tudo isso é fundamental para nós, que estamos em uma fase crucial do nosso desenvolvimento (Lorrayne Isidoro Gonçalves, 17a, em entrevista ao *El país*, 08/06/2016).

O ensino médio e o gap da educação científica

A concentração das riquezas, bem como as desigualdades abissais no Brasil excluem enorme contingente da população do usufruto dos conhecimentos científicos e tecnológicos, atrelados a um sistema escolar seletivo, hierarquizado e excludente, sobretudo para os meninos negros e mais pobres.

Apesar dos avanços observados nas taxas de matrículas na educação básica nas últimas duas décadas, apenas 59% dos jovens de 19 anos de idade atingiram o último ano do ensino médio. As taxas de escolarização até os 19 anos de idade são mais altas entre as mulheres. Os negros estão em desvantagem no acesso à educação básica em praticamente todos os anos escolares, mesmo considerando o nível de renda: “Apenas 91% deles alcançaram a 4ª série, 59%

chegaram até o último ano do EF [ensino fundamental] e somente 26% deles haviam atingido o 3º ano do EM [ensino médio]" (BRASIL/MDS, 2014, p.12).

Os jovens demandam mudanças no ensino médio ofertado na escola pública. Estão obrigados a uma escola que concebe o antigo exame vestibular como finalidade compulsória da etapa, mas não informa sobre as carreiras e profissões e também não prepara para a brutal concorrência nos cursos superiores mais prestigiosos. Não reconhece a condição juvenil e reproduz do ensino fundamental a ênfase nos conteúdos. Não educa para a mobilidade e a autonomia no mundo do trabalho. Os jovens desejam a superação dos impasses entre a formação geral, a formação técnica e a formação para o trabalho (CORTI, 2010).

Nó górdio da etapa final da educação básica, a dicotomização ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante é constitutiva da história do ensino médio, nível que opera por meio da imposição de um padrão formativo dual, excludente, baseado na divisão social do trabalho intelectual e manual e orienta os jovens de diferentes segmentos sociais à escolha entre estas modalidades, através de processos seletivos e de avaliação, da restrição do número de vagas no sistema público, impedindo ou dificultando a validação dos diplomas para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012).

As conquistas das lutas históricas de educadores, estudantes, entidades sindicais, trabalhadores e movimentos sociais para a superação desta dualidade pautaram mudanças estruturantes: a equivalência dos diplomas; a ampliação do número de vagas no sistema público; a discussão da politécnica na educação básica (muito diferente da profissionalização restritiva para o mercado

de trabalho); a crítica ao ensino propedêutico distanciado da realidade sócio-histórica; a qualificação, valorização e formação continuada dos profissionais da educação; o estabelecimento de novas diretrizes para os cursos de licenciatura; a construção da identidade do ensino médio; as condições de articulação deste nível ao ensino superior, inclusive a pós-graduação. Estes aspectos estão contemplados nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014).

Com relação à iniciação científica e a pesquisa no âmbito da educação básica, o documento *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) (BRASIL, 2007) estabeleceu a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras, afirmada pelas *Diretrizes Gerais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Resolução CNE/CEB 02 de 2012), em que *Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia* são vistas como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador desta formação.

No ano de 2009 foi lançado o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009 do Ministério da Educação (MEC), que outorga às escolas de ensino médio não profissional (que realizarem sua adesão) apoio técnico e financeiro para a modificação curricular e a ampliação da carga horária, visando a aprendizagem significativa por meio de projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, combinando formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos experimentais, dentre outros aspectos, por meio da constituição de arranjos curriculares que contemplem as realidades das próprias escolas, afirmado em 2014 como instrumento útil para a indução dos Projeto(s) de Redesenho curricular

(PRC) nas escolas. O PRC foi estruturado em oito macrocampos, entre os quais *Iniciação Científica e Pesquisa*, focado no desenvolvimento de ações que possibilitem ao jovem vivenciar, nas quatro grandes áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), experiências de produção e socialização da ciência e o contato com questões de ordem ética, por meio de projetos e pesquisas de campo que observem os aspectos metodológicos e a interdisciplinaridade, assim como o desenvolvimento de atividades teórico-práticas em laboratórios de pesquisa.

Contudo, após o impeachment e assunção de Michel Temer, por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de set. de 2016, que institui a *Política de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dez. de 1996, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (Lei 11 494 de 20 de junho de 2007), antagoniza todos os esforços de superação do binômio propedêutico *versus* profissionalizante no âmbito do ensino médio.

Voltada à aprendizagem profissional e a qualificação para o trabalho no setor produtivo como finalidades centrais do ensino médio, a partir de cortes profundos no financiamento da educação pública, a MP nº 746/2016 torna obrigatório o ensino do inglês; aumenta o tempo de permanência dos jovens na escola (das 800h para 1400h), sinalizando dificuldades de concomitância trabalho-estudo e, possivelmente, a extinção do ensino noturno; reduz as disciplinas obrigatórias do campo social privilegiando o português e a matemática; desobriga a profissionalização docente em favor de “notório saber”. Embora o jovem não tenha acesso à cultura geral por meio do ensino propedêutico nesse modelo, oferta diploma que será válido para ingresso no ensino superior, e poderá aproveitar créditos.

Incluído na reforma, os Macrocampos do ProEMI são agora intitulados “Campos de Integração Curricular” (CIC) visualizados na Figura 1. Embora *Iniciação Científica e Pesquisa* integre o novo modelo, nos preocupa o fato de que as escolas deveriam ofertar atividades em *todos* os macrocampos obrigatórios e, agora, podem optar por um CIC.

Figura 1: Macrocampos e Campos de Integração Curricular do ProEMI. Fonte: BRASIL, 2014; BRASIL, 2016.

PROEMI (BRASIL, 2014)	PROEMI (BRASIL, 2016)
Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)	Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática)
Iniciação Científica e Pesquisa	Iniciação Científica e Pesquisa
Leitura e Letramento	Mundo do Trabalho
Línguas Estrangeiras;	Línguas Adicionais/Estrangeiras
Cultura Corporal	Cultura Corporal;
Produção e Fruição das Artes;	Produção e Fruição das Artes;
Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
Participação Estudantil	Protagonismo Juvenil

Neste cenário,³ os programas de iniciação científica no ensino médio não substituem a escola e suas funções, mas enriquecem os itinerários formativos: expõem os jovens à convivência em ambientes formais de pesquisa, informam sobre determinadas carreiras e profissões, socializam rotinas da organização do trabalho do pesquisador, demandam a participação dos jovens, reconhecem sua capacidade investigativa.

³ De encolhimento do financiamento da educação superior e cortes de bolsas, de extinção de programas de intercâmbio, de retirada de investimentos dos órgãos de fomento.

A partir da década de 1980,⁴ os programas de iniciação científica no ensino médio no Brasil assumiram diferentes propostas pedagógicas, configurações e modelos que envolvem em sua estrutura e funcionamento diferentes concepções políticas e formas de organização entre pesquisadores, núcleos de pesquisa, laboratórios e áreas do conhecimento; diversos processos de seleção de estudantes, por meio de variados instrumentos e técnicas; diferentes políticas de distribuição de bolsas de estudos e oferta de vagas; formas de acompanhamento e avaliação dos alunos; participação das escolas e de professores da educação básica. A seguir o programa pioneiro, onde Lorryne e outros jovens pesquisaram, é apresentado como modelo útil para a inclusão social de jovens moradores de território vulnerável.

O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc Fiocruz/RJ)

Em 1985 o programa de “Vocação Científica” foi engendrado por um grupo de pesquisadores provocados pelo vice-presidente da Fiocruz (RJ) à época, o médico, parasitologista e pesquisador emérito Luiz Fernando da Rocha Ferreira da Silva. Familiarizado com a alta cultura científica, o jovem Luiz herdou o gosto e a paixão pela

4 Em trabalhos anteriores (FERREIRA-ARANTES; PERES, 2015; FERREIRA-ARANTES, 2015) abordamos o movimento de institucionalização da iniciação científica no ensino médio no País a partir do modelo estabelecido pelo Provoc – Fiocruz (RJ), evidenciando a década de 1980 como um período de delineamento da proposta e consolidação intrainstitucional; os anos 1990 como um período de difusão da modalidade na rede federal de ensino e pesquisa no país e descentralização para além da região Sudeste; os anos 2000 como o período de expansão da modalidade para a rede estadual, favorável à multiplicação dos modelos, por exemplo, a proliferação das olimpíadas do conhecimento, de museus de ciências e exposições itinerantes, dentre outras iniciativas de difusão e popularização da ciência. Abordamos alguns modelos com o propósito de caracterizar, em termos gerais, seus principais objetivos, modalidades de ingresso e desdobramentos sobre as trajetórias dos jovens.

ciência e frequentou laboratórios de pesquisa a partir de uma perspectiva não tradicional em sua idade. Adulto, portador de distinções prestigiosas no campo da pesquisa em saúde, desejou proporcionar a outros jovens a experiência outorgada por sua família:

A criação do Provoc não foi nenhuma epopeia heroica. Contou, isso sim, com o componente afetivo. Eu tinha um parente, meu tio-avô, que, apesar da diferença de idade, foi um grande amigo. Menino ainda, ele me trazia a [ao *campus*] Manguinhos, mostrava os laboratórios, falava sobre Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Adolpho Lutz e outros. Tudo aqui me encantava (Luiz Fernando da R. F. da Silva, em entrevista ao *Portal Fiocruz*, 21/10/2014).

As atividades do programa tiveram início em abril de 1986, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz – RJ). Caracterizado como estágio de longa duração, desde 1988 está organizado em duas etapas. Na primeira, denominada Iniciação (duração de 12 meses), o jovem ingressa em projeto de pesquisa em desenvolvimento no laboratório de alocação, cumprindo de forma autônoma, porém supervisionada, plano de atividades de pesquisa elaborado pelo orientador. Visa: “aproximar o aluno do cotidiano da pesquisa, introduzir técnicas e métodos de pesquisa e familiarizá-lo com as principais discussões e pesquisas da área de C&T na qual realiza suas atividades” (FERREIRA, 2010, p.34). A segunda etapa, denominada Avançado (duração de 21 meses), destina-se à construção, pelo aluno, de um projeto de pesquisa avalizado pelo orientador a ser submetido à banca de seleção. Esta etapa objetiva “possibilitar a aprendizagem de todas as fases de execução de um projeto de pesquisa” (FERREIRA, 2010, p.34).

A princípio, os objetivos do Provoc estiveram organizados em torno da identificação de talentos. Com o passar do tempo este objetivo deixou de configurar o foco do programa e passou a ser visto

como uma decorrência possível, e de menor importância e exequibilidade. Como observado por Ferreira (2010, p.39), ao longo dos anos “a discussão sobre vocação foi ficando em segundo plano”, enquanto outros temas emergiram: a centralidade da educação científica e da inclusão social de jovens (PERES; FERREIRA; BRAGA, 2009).

Estas mudanças estão associadas à gestão científica do programa. De um núcleo de um departamento da EPSJV, o programa alcançou visibilidade institucional e constituiu o Laboratório de Iniciação Científica (LIC-Provoc), que por meio do acompanhamento técnico-pedagógico possibilita a identificação e resolução de problemas evitando a evasão dos alunos (FERREIRA, 2003; 2010). Essa mediação é fundamental. Na primeira etapa, o jovem Pedro⁵ vivenciou difíceis relações com um orientador ausente. No dia de sua formatura:

[...] não me esqueço disso! Tava chovendo muito, eu tive que ainda subir Castelo. Aí eu cheguei lá e ele: Não eu só vim falar com você, eu só quero falar com você porque eu consegui uma bolsa pra ir pra França, eu vou estudar na França e como não tem ninguém mais pra te orientar desejar boa sorte. Eu: Oi? Ele: É. [Respondi] Tá, eu vou pra minha formatura agora (Pedro, 20a, entrevista realizada em 15/01/2013, na Sala de Reuniões do Lic-Provoc/EPSJV).

Com o apoio da coordenadora pedagógica do programa e da responsável pelo setor do laboratório [que inclusive assume sua orientação por um período], o jovem continua vinculado ao programa, muda de orientador e vivencia uma nova relação que culminou em apresentação de trabalho premiado na Reunião Anual de Iniciação Científica – Raic/Pibic/Fiocruz/RJ, na categoria egresso/estágio curricular:

⁵ Nome fictício.

[...] ele me deixou três projetos, leva os três, lê com calma, escolhe o que você achar mais legal e a gente começa a trabalhar. [...] falei com ele: Olha, eu gostei mais do de desenho, mas eu não sei desenhar. Ele: Isso não tem problema, eu vou te ensinar [...] ele foi me ensinando, vai fazendo assim, se vai fazer o traço mais redondo, usa essa régua, pra desenhar tem que usar aquela régua... Além de ter as aulas, eu não comprei nada de material, o laboratório deu tudo. [...] Isto foi muito legal também. Por isso que eu mantenho o vínculo com eles até hoje. Ontem mesmo, fui almoçar com eles. Ah, a gente vai pra Petrópolis, você não quer ir? Ah, quero! A gente tá sempre assim. Eu acho que é o que é importante (Pedro, 20a, entrevista realizada em 15/01/2013, na Sala de Reuniões do Lic-Provoc/EPSJV).

Ao longo da história da institucionalização do programa o padrão dos estabelecimentos de educação básica conveniados é a heterogeneidade geográfica e socioeconômica. Esta característica favorece a participação de jovens oriundos dos diferentes estratos sociais. O corolário desta iniciativa remonta ao final da década de 1990, quando são estabelecidos convênios com ONGs em território vulnerável do entorno do *campus* Manginhos (Rio de Janeiro), o Ceasm, que oferece cursos preparatórios para admissão em escolas técnicas e a OSCIP Redes de Desenvolvimento da Maré (FERREIRA, 2010). Aos alunos oriundos de escolas públicas o Programa oferece bolsas do Programa de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC-EM) do CNPq, do qual foi modelo.⁶

A participação e o apoio das escolas e ONGs conveniadas é fundamental. São elas que divulgam o processo seletivo (utilizando estratégias como conduzir os candidatos para assistir ao evento Jornada de Iniciação Científica na Fiocruz (RJ) para o intercâmbio de experiências entre os alunos) e acompanham o desempenho dos ingressantes. A segunda fase da seleção, a cargo do LIC-Provoc, promove a alocação dos estudantes nos Laborató-

6 Remetemos o leitor ao trabalho de Ferreira (2010).

rios, onde trabalham “com temas que vão desde o estudo teórico de um tema ou problema até o desenvolvimento tecnológico de produtos e processos” (FERREIRA, 2003, p.116). Um dos maiores desafios da equipe gestora: “Compreender os interesses dos alunos e alocá-los em áreas nas quais poderão melhor desenvolver suas aptidões” (SOUZA, 2005, p.2).

A curiosidade e o interesse do aluno, sua percepção da participação em um “processo educacional mais aberto que o desenvolvido pela escola está servindo para construir seu próprio futuro como indivíduo” (FERREIRA, 2003, p.118), configura fator fundamental para a iniciação científica no ensino médio, pois o aprendizado da ciência pressupõe participação em sua produção, mais importante que suas escolhas profissionais propriamente ditas.

Orientadores e coorientadores do Provoc *campus* Manguinhos aderem voluntariamente por meio da chamada anual para inscrição destinada aos pesquisadores com titulação mínima mestrado. Na aprendizagem da ciência a orientação é fundamental:

Não há outra maneira de adquirir os princípios fundamentais de uma prática — e a prática científica não é exceção — que não seja a de praticar ao lado de uma espécie de guia ou de treinador, que protege e incute confiança, que dá o exemplo e que corrige ao enunciar, em situação, os preceitos diretamente aplicados ao caso particular (BOURDIEU, 2011b, p.23).

Concepções pedagógicas: a orientação como prática social

Segundo Ferreira (2010, p.38), a orientação acadêmica no Provoc baseia-se, “em princípio, na ideia grega de um ensino centrado na figura do mestre e, conseqüentemente, na relação entre mestre e aprendiz”. Para a autora “é imprescindível que os orientadores ensinem, instruem, transmitam conhecimentos científicos aos

alunos, mas também que os preparem moral e intelectualmente para o mundo” (FERREIRA, 2003, p.121). A Figura 2 apresenta alguns indicadores da atividade de orientação, que enfatizam sua dimensão relacional.

Figura 2: Orientação acadêmica como interação social Fonte: Elaborado a partir de Ferreira (2003).



A visão dos pesquisadores orientadores do Provoç-Fiocruz/RJ foi objeto da pesquisa de Filipecki, Barros e Elia (2006, p.208), em que foram consideradas estratégias de orientação tão importantes quanto exequíveis: “treinar o estudante na utilização dos equipamentos e manipulação de amostras e fornecer modelos que possam auxiliá-lo no seu desempenho profissional futuro”.

As estratégias envolvem a promoção da “autoeficácia” dos jovens, evitando sua exposição prematura a situações nas quais podem fracassar. Essa crença de eficácia pessoal está associada a “persuasão social do orientador do grupo”, e, dessa forma, se pratica amplamente a “filosofia do irmão mais velho”: “o estudante de pós-graduação auxilia o da graduação (PIBIC), e o do PIBIC auxilia o do Ensino Médio” (*ibid.*, p.213).

Neves (2001) descreveu a *pedagogia do laboratório*; uma pedagogia espontânea, de aprendizagem da pesquisa como ofício, que consiste no estabelecimento de processos transversais de educação formal e informal, cujo peso se relaciona às escolhas didáticas do orientador. No centro do processo pedagógico estão os “aprendizes em ação” (Figura 3). O corolário do estágio de iniciação científica é a percepção, pelo orientador, “da capacidade que adquirem de perguntar”, e de uma nova postura, de autonomia para movimentar-se na instituição: “aos poucos [o jovem] saberá onde deve estar se no laboratório ou numa defesa de tese; o que deve ler, sabendo escolher os artigos e argumentos mais apropriados”. Usando a expressão de Souza e Silva (2011), os jovens agora operam com *inteligência institucional*.

Em suma, determinadas propriedades sociais, cognitivas e instrumentais, associadas à natureza relacional da orientação acadêmica caracterizam a iniciação científica no ensino médio. Os valores, atitudes e comportamentos a serem incorporados pelos jovens neste processo de socialização podem ser convergentes e, também, divergentes em relação às crenças, ideias e desejos que trazem consigo.

Figura 3: Pedagogia do laboratório: os aprendizes em ação.

Fonte: Elaborado a partir de Neves (2001).

	Seguindo as palavras	Seguindo as mãos	Seguindo os passos
Fase	<i>Leituras e discussão do material orientado</i>	<i>Atividades práticas em laboratório</i>	<i>Participação em eventos científicos</i>
Objetivos	Ampliar o contexto do laboratório; Facilitar a compreensão das práticas experimentais; Apreensão da terminologia científica;	Aprendizagem das técnicas experimentais (materiais, manipulação, habilidades e atitudes);	Trazer novos conhecimentos; Integrar os estudantes à sociabilidade e dinâmica das instituições e centros de pesquisa e processos de divulgação científica;
Atividades	Leitura e fichamento de textos, apostilas e principalmente artigos científicos;	Execução de todas as técnicas para a manutenção do ciclo experimental de uma doença;	Participação em minicursos, reuniões, defesas de teses e dissertações, palestras, dentre outros;
Intervenção Pedagógica	Discussão e esclarecimento de dúvidas com o pesquisador sênior e demais membros;	Exposição continuada a modelos, os técnicos do laboratório; Transmissão de conhecimento tácito do real da atividade; Aprendizagem por observação e imitação;	Apreciações críticas, formais e informais sobre aspectos diversos relacionados aos eventos;
Resultados Esperados	Contribuir para o desenvolvimento da argumentação perspectiva crítica e tomada de decisão.	Contribuir para a apreensão dos métodos, das técnicas e da sociabilidade.	Contribuir para uma mudança qualitativa na visão do laboratório e da ciência tornando-a mais social.

Uma socialização bastante homogênea no sentido de valorização da cultura científica e participação na produção desta cultura marca a trajetória de jovens herdeiros como Luiz, cientista consagrado e idealizador do Provoc. Uma socialização heterogênea é propiciada aos jovens historicamente excluídos do universo da ciência e tecnologia, trânsfugas como Lorryne, a primeira de sua família a realizar uma série de conquistas no campo.

As disposições sociais e a educação científica

A partir da noção de disposições sociais, múltiplas e em contexto (LAHIRE, 2004), buscamos evidenciar que os programas de iniciação científica para o ensino médio estabelecem condições objetivas que podem “promover, ou não, certas condições dos jovens formularem projetos de futuro ligados a aspirações por escolaridade e trabalho que se diferenciam daquelas ensejadas pelo capital cultural das famílias de origem” (PERES; FERREIRA; BRAGA, 2009, p.2).

Dessa forma, ao inserir o jovem em um processo educativo convivial que outorga o acesso às práticas sociais atinentes à cultura científica, o estágio de iniciação envolve o reforçamento, a atualização, o ajustamento, a transferência, o abandono e a construção de disposições sociais “[...] propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser...” (LAHIRE, 2004, p.27) mais favoráveis ao pensamento científico e à socialização em laboratórios e grupos de pesquisa.

Pressupomos que a origem social predispõe, mas não determina toda a trajetória individual: “em suas interações com outros indivíduos, cada ator experimenta o mundo social sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais incorporadas” (LAHIRE, 2006,

p.21). Portanto, os jovens oriundos de diferentes segmentos sociais vivenciam a experiência de inclusão precoce no universo da CT&I de modos diversos. E os jovens do mesmo segmento social também.

A trajetória biográfica de Glaucia, uma das primeiras jovens oriundas da favela da Maré a ingressar no Provoc (Fiocruz – RJ), *ilustra um percurso possível, dentre milhares de outros percursos possíveis de jovens*. A partir de sua história, com a qual finalizamos este capítulo, cumprimos duplo objetivo.

Em primeiro lugar, evidenciar como o quadro mais geral das dificuldades enfrentadas por estes jovens oriundos da Maré se traduz em combinação singular nas trajetórias biográficas: “singular não rima com excepcional, mas com geral, normal, ou habitual” (LAHIRE, 2006, p.166). E destacar alguns movimentos disposicionais no contexto específico de socialização do programa de iniciação científica no ensino médio, em que a trajetória de Glaucia é marcada por uma “fé na cultura legítima que somente aqueles que mais dependem socialmente disso podem perceber” (*ibid*, p.88).

A jovem asceta e a crença na escolarização

Glaucia é filha única do desejo de dedicação exclusiva de sua mãe, aos 29 anos. Ela não completou o ensino fundamental e trabalha como costureira em uma firma provendo condições para os estudos da filha: “*Você quer Medicina, você num vai trabalhar nem que eu trabalhe em dois, três empregos durante a semana, mas você não vai trabalhar*”. O pai, que também lhe encoraja a persistir, não concluiu o ensino médio e está desempregado. Será com a renda dele que a família poderá escapar da violência da Maré: “o outro lado de Bonsucesso, que é uma coisa mais tranquila. Você num tá com aquele

(...) vendo bandido passando na tua frente, armado, essas coisas. Ou senão vai pra Irajá, que é ali (...). Num tem entrada pro morro, mais distante (...) num tem bandidagem, tráfico, essas coisas”.

A mãe transmitiu à filha a crença incorporada de que o caminho para uma vida melhor é a escolarização e, portanto, as pessoas se distinguem pelos diplomas que portam e pelo necessário domínio de si para obter os diplomas, contra a preguiça e o relaxamento.

Dessa forma, ao ingressar na instituição para participar da IC/EM, Glauca conheceu pessoas muito parecidas consigo que levaram a cabo o que está orientada a fazer: “pessoas que tão com a escolaridade muito elevada, que estudam que querem ter uma vida melhor, com uma vida mais estruturada, essas coisas”. E que ocupam lugares diferentes no mercado de trabalho e na hierarquia institucional. Ao final da entrevista, está interessada em saber qual a alocação da pesquisadora em sua instituição de origem: “o que a senhora é na UFRJ?”.

Sua crença se fundamenta em elevada autoestima, o sentimento de que com o investimento rigoroso do tempo, dos afetos, a persistência e o esforço, porque “tudo é difícil na vida”, superará plenamente quaisquer obstáculos: “coisa que a coleguinha sabe eu num vou saber?”. Mas, bastando o mérito individual, é muito difícil para a jovem, em seus dezoito anos, compreender e aceitar como legítimas quaisquer desistências, pelas dificuldades encontradas: “Meu Deus, como você passa no negócio, acha difícil e sai né? Num pode”, ou por resistência e desadaptação: “Só porque você fez tudo errado lá, faltava é, saía na noite, num cumpria horário lá, tu quer que eu desista?”; “foi uma carreira jogada fora”.

Manter uma disciplina rigorosa em busca de padrão elevado de desempenho por meio da dedicação exclusiva aos estudos, inclusive aos finais de semana, é seu comportamento habitual. Não há dúvidas ou conflitos, seja mediante uma conquista, como a recusa de oportunidade de emprego por meio de diploma de ensino técnico obtido, ou fracasso, como a reprovação no vestibular “num tinha tempo pra... estudar, realmente”.

Gláucia vivencia sociabilidade bastante homogênea com relação às trajetórias, percursos formativos e projetos de jovens. Embora nenhum parente seja portador de diploma de ensino superior, o projeto de mobilidade social por meio da escolarização é difundido entre os primos e maioria dos amigos e colegas, que trabalham e pretendem cursar ensino superior, regular ou tecnológico. Dois já ingressaram em cursos de Engenharia na rede federal e outro em curso de Medicina na rede privada. Nenhuma amiga se casou ou teve filhos.

Gláucia teve acesso ao programa de IC/EM por meio da ONG CEASM, a partir da divulgação de amigas. Alocada segundo as informações que prestou no processo seletivo “num queria ficar em laboratório, mexendo com bichinho, que eu num gosto. É... mexeria, mas num gosto. Eu gostaria mais de ficar em contato com as pessoas”, construiu uma boa relação com a pesquisadora-orientadora: “parecia que nos conhecíamos há muito tempo. Ficou uma amizade muito grande”. E também com uma estudante PIBIC concluinte de Medicina: “ficou uma amizade entre eu e ela... Porque ela até falou do que eu precisar... de ajuda pra vestibular, material pode me ligar que eu... eu tendo eu dou pra você”.

Ao longo dos dois anos de convivência a orientadora contou de sua trajetória: a preparação para o vestibular, a vida universitária, o

apoio familiar “o pai dela incentivava muito”. Ela reside na zona oeste e admoestava para a rotina de estudos com vistas ao bom desempenho acadêmico. Falava sobre a prática médica e se interessava pelas escolhas profissionais de Glaucia: “perguntou o que eu queria ser. Eu falei: *quero ser médica. Eu só num quero ser ginecologista (...) quero fazer ou cirurgia ou endocrinologia. Agora, ginecologia não.* Porque ela é... obstetra também. Aí, ela contava dos partos que ela fazia, essas coisas todas. Bem interessante! Sendo que eu num quero”.

Estabelecer um ambiente de familiaridade no laboratório foi a tônica da primeira etapa da IC/EM, ao longo da qual a orientadora introduziu a estudante na temática de sua pesquisa, focada em mulheres de 29 a 59 anos “as doenças que vinham, as lesões que traziam, tudo isso”. Na segunda etapa, o Avançado, as bolsistas envolvidas realizaram pesquisa de campo, em território vulnerável onde o posto de saúde não realizava o exame preventivo.

Alguns excertos de sua narrativa evidenciam sua dedicação, envolvimento e compreensão do trabalho de campo: “Aí lá nós já fazíamos o preventivo nas mulheres. (...) íamos pras ruas procurar mulheres que estavam mais de um ano excluídas do processo de rastreio da lista de [doença investigada] (...). saímos de porta em porta (...) dois meses fazendo isso. (...) quando elas [as pesquisadas] eram incluídas, porque era assim, era o preventivo e um novo exame que, o trabalho dela era uma comparação da adesão das mulheres ao preventivo e a um novo exame que a gente tava proporcionando para elas (...) que só tem em rede privada (...) um exame caro (...)”. A pesquisa também solicitava dados socioeconômicos “aí tinha um sorteio aleatório porque, pra dar certo, a gente num podia interferir”. Os resultados dos exames eram entregues nas

residências ou deixados no posto de saúde caso as participantes não fossem encontradas. O resultado da pesquisa “foi surpreendente porque é uma comunidade carente, sendo que só uma mulher tinha [a doença pesquisada], o resto não tiveram, só tiveram aquela... é... como se diz? Tipo uma infecçãozinha” (...) “dava uma pomada (...) e só teve uma que teve e que foi encaminhada por [instituição de saúde] sendo que ali ela falou *Ah, é muito longe!* Num apareceu lá. Num quis mais saber”.

Mas o prazo da pesquisa era exíguo e o campo perigoso: “às vezes nós num íamos porque tava dando tiro lá. Aí a gente num ia. Num ia se arriscar. Às vezes tava lá e eu ouvi um tiro assim, ficava assustada. Minha coordenadora chegou até a pegar tiroteio lá. Foi até num dia que eu num fui”. A orientadora, grávida, “ficou desesperada”: “ela falou: eu num posso sair da pesquisa. Aí o marido dela falava: *Sai dessa pesquisa, você num vai matar meu filho não (risos)*”. Nestas condições, a pesquisa de campo foi feita rapidamente.

Para Glauca, o tempo da IC/EM “foi uma trajetória muito legal, me acrescentou muito”. Tempo de afirmação de seus desejos com escolhas mais definidas e projeção de itinerários mais específicos a serem perseguidos. Ao conviver com portadores de diplomas em instituição científica prestigiosa pôde “vivenciar história de pessoas que realmente querem estudar e crescer na vida (...) mais certeza do que eu queria e de que se eu quisesse realmente eu poderia”.

Maio, 2009.

Glauca graduou-se em Enfermagem e Obstetrícia em uma universidade pública (2010-2014), defendendo monografia de final de curso focada na mesma temática da IC/EM. Desde 2012, cursa a Licenciatura em Enfermagem na mesma instituição. Na graduação foi bolsista em projeto de extensão e participou de eventos científicos com publicação de trabalhos em Anais. Atualmente, cursa Especialização em Enfermagem nesta universidade (Fonte: Plataforma Lattes, última atualização 12/2014. Consultado em fev./2015). De acordo com o perfil público em uma rede social está sempre estudando.

Referências

BOURDIEU, P. A. **Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011(a)

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011(b).

_____.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome – MDS. **Acesso e Evasão na Educação Básica**: as perspectivas da população de baixa renda no Brasil. Estudo Técnico, nº4. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador, 2014, 26p.

_____. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador, adesão, 2016, 23p.

_____. **Portaria nº 971 de 09 de outubro**, 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.52, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro**, 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.20.

CORTI, A. P. O. Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Org.). **Juventude e Iniciação Científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p.53-80.

FERREIRA, C. A. Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p.115-130. 2003. Disponível em <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r40.pdf>>. Acesso em 15, maio, 2012.

_____. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Org.). **Juventude e Iniciação Científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ. p.27-52, 2010.

FERREIRA-ARANTES, S. L. **Iniciação Científica no Ensino Médio: a educação científica e as disposições sociais de jovens dos segmentos desfavorecidos**. 2015, 252f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – UFRJ, Rio de Janeiro.

_____; PERES, S. O. Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 10, n.1, p.35-52. 2015.

FILIPPECKI, A.; BARROS, S. S.; ELIA, M. F. A visão dos pesquisadores-orientadores de um programa de vocação científica sobre a iniciação científica de estudantes de ensino médio. **Ciência & Educação**, v.1, n.2, p.199-217, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil. Manaus, 2012.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.39-58, 2012.

NEVES, R. M. C. 'Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório'. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v.VII, n.3, p.71-97, 2001.

PERES, S. O.; FERREIRA, C. A.; BRAGA, C. *Estudo de trajetórias biográficas de um grupo de jovens de camada popular inserido no Programa de Vocação Científica (Provoc/Fiocruz)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro (n.p.), 2009. Disponível em < http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=50&Itemid=170>. Acesso em 04 abr. 2011.

SOUZA E SILVA, J. "**Por que uns e não outros?**" Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SOUZA, M. L. M. **Reflexões sobre um Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, V, 2005, Bauru. **Anais...** Bauru (n.p.), 2005. Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/oralarea9.htm>>. Acesso em 11 jun. 2011.



AÇÕES

**EXTENSIONISTAS E PESQUISA-AÇÃO:
POSSIBILIDADES DE SE PENSAR A FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Marco Antonio Melo Franco

Quando refletimos e debatemos sobre formação de professores, geralmente, nos pautamos nas pesquisas desenvolvidas na área. Os saberes produzidos no campo acadêmico, em detrimento de outros saberes, são aqueles que, em grande parte, têm balizado esses debates e reflexões. O que trataremos nesse texto, não foge a essa perspectiva como também não se funda somente nela. Apresentamos aqui uma reflexão acerca de uma experiência que coloca em diálogo os campos acadêmicos da extensão e da pesquisa. Ela se concretiza por meio de um projeto de extensão que tem na pesquisa-ação a sua orientação metodológica.

O projeto tem uma proposta de dupla formação. A primeira delas está focada na formação do professor em serviço. Ao adentrarmos a sala de aula, observarmos e analisarmos as práticas desenvolvidas pelos professores, procuramos construir com cada um deles, reflexões acerca das ações pedagógicas que possam atender às diversidades do ambiente, bem como as necessidades e demandas da criança público-alvo da educação especial. A criança é observada em relação aos diferentes aspectos característicos do processo de escolarização e, a partir do que é observado e dialogado com os professores, propõe-se reflexões e novas abordagens de ensino e de trabalho pedagógico com os alunos.

O segundo foco da proposta está na formação do aluno de graduação. Ao acompanhar as práticas do professor, procurar identificar os saberes que permeiam essas práticas e analisá-las, esse aluno passa a vivenciar, conhecer e se apropriar dos diferentes aspectos inerentes ao contexto escolar, à sala de aula e à dinâmica pedagógica desse ambiente. Com isso, entendemos que o graduando/licenciando vivencia um processo de formação de extrema relevância para sua futura carreira docente. Temos visto que esse aluno modifica suas concepções e postura ao experimentar contextos empíricos e reflexões teóricas que, geralmente, estão distantes do universo das salas de aula das instituições universitárias. Esses contextos só se revelam ao recém-formado quando ele se insere no cotidiano de trabalho e se encontra ainda despreparado para enfrentá-lo.

Além da atuação dos estudantes de graduação nas salas de aula junto aos professores, são realizados encontros de formação com os professores, tanto aqueles envolvidos diretamente no projeto quanto outros educadores que se interessem pela discussão do tema. Atualmente, o projeto tem ainda, em sua configuração, encontros com grupos de professores no interior das escolas participantes do projeto, como proposta de formação voltada para o contexto mais específico da escola. Participam desses encontros, professores, coordenadores pedagógicos, professores de Atendimento Educacional Especial (AEE), membros das secretarias de educação e alunos de graduação (bolsistas do projeto).

Um pouco sobre formação docente

Pensar a formação docente é pensar a qualificação desse profissional considerando não somente os aspectos acadêmicos que a

envolvem, como o sujeito professor com suas crenças, preconceitos, experiências, saberes, entre outros. Essa gama de elementos inerentes ao sujeito professor interfere de alguma forma, no seu desenvolvimento profissional, bem como na sua aprendizagem docente (MARCELO, 2009a). O autor, citando o relatório da OCDE nos diz que:

[...] os professores são importantes. Importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. E visto que os professores são fundamentais, precisamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes. Precisamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender (MARCELO, 2009b, p. 110-11).

No Brasil, com a promulgação da lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que faz uma revisão no modelo até então experimentado e incorpora experiências adquiridas ao longo das décadas anteriores, temos a marca de um novo momento na educação brasileira, que torna “necessário pensar a formação de um profissional que compreendesse os processos humanos mais globais (DINIZ-PEREIRA, 2016, p.145). A nova LDB, de certa maneira, consolida e ressignifica o processo de ensinar e aprender. Ela “prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos” (MELLO, 2000, p.98).

Em sentido semelhante e em âmbito internacional, Nóvoa (2009a, 2009b, 2009c), ressalta que já no final do século XX estudos

apontavam para os problemas de aprendizagem e para a formação docente que atendesse a essa nova realidade. Para além dessa questão, o autor ressalta ainda a emergência de temas que passam a merecer um destaque fundamental no campo educacional. O primeiro deles diz respeito às questões da diversidade que passam a exigir uma redefinição das práticas educativas no campo da inclusão social e escolar. Por outro lado, a evolução rápida no campo das tecnologias tem demandado uma reorganização do pensamento, das formas de ensino e da aprendizagem. Essas exigências implicam diretamente no fazer pedagógico que se efetiva no contexto escolar exigindo um novo posicionamento educacional das instituições escolares e políticas que representem esse novo momento. Dessa maneira, o professor torna-se um elemento fundamental na promoção das aprendizagens e também “na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009a, p. 12).

Corroborando com a perspectiva acima e considerando as especificidades do sujeito e suas diferenças, Diniz (2011, p.45) afirma que:

[...] uma prática docente que inclua os sujeitos e suas diferenças exige também uma formação que alcance a concepção de sujeito de nossos tempos como fruto de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento racional e científico, levando-os a considerarem que o seu trabalho é marcado por incongruências, incertezas e descontinuidades que o podem formar tanto ou mais que todo e qualquer esforço de agências destinadas a tal fim.

Considerando assim, a diversidade e os saberes teóricos e práticos produzidos em contextos socioculturais específicos é que refletimos sobre as incertezas e descontinuidades do trabalho docente e entendemos que os “objetivos e as finalidades colocadas para

a formação de professores são redefinidos à medida que o desenvolvimento social de cada período gera a necessidade de novas qualificações e, conseqüentemente, novas demandas de ensino para a população” (SILVA, 2005, p. 3).

Inclusão, educação especial e formação docente

As experiências pioneiras em inclusão aconteceram por volta da metade dos anos 80, mas somente na década de 90 ganharam projeção (SASSAKI, 2005). Para ele, é importante considerar que a inclusão difere substancialmente do que até a década de 80 se tinha como forma de inserção escolar de pessoas com deficiência ou com outras necessidades. Para o autor, as concepções que antecedem o conceito de inclusão partiam do pressuposto de que para haver a inserção escolar seria necessária a vigência de dois sistemas educacionais: o regular e o especial. Os alunos com alguma deficiência poderiam estudar nas escolas regulares se fossem capazes de acompanhar os demais colegas “normais”. O autor ainda argumenta que a origem dessa concepção encontra-se no *modelo médico de deficiência*, “segundo o qual o problema está na pessoa deficiente e, por esta razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada, curada, etc) a fim de poder fazer parte da sociedade” (*ibid*, p.20).

Esse modelo foi longamente combatido por movimentos que apresentavam visões e leituras diferentes do processo de inserção social. Eles se contrapunham à crença de que a responsabilidade pela inserção caberia ao sujeito deficiente, que no caso, teria que provar a sua capacidade de participar dos diferentes contextos sociais e educacionais. Para isso, defendiam que a sociedade e as escolas deveriam se reorganizar e se adequarem às necessidades

e demandas dos sujeitos sociais. Esse pensamento deu origem “ao conceito conhecido como o *modelo social da deficiência*” (SASSAKI, 2005, p.20). Nesse sentido, a inclusão pressupõe a modificação e a adequação dos sistemas sociais vigentes de tal maneira que sejam eliminados os diversos fatores que contribuem para a exclusão de pessoas.

A educação brasileira passa pelo grande desafio da implantação de uma política de fato inclusiva, que tenha como prioridade o atendimento aos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, sendo essa uma competência do Estado (BRASIL, 2007). Além disso, o documento ressalta que a formação de professores é um dos destaques im portantes desse processo, pois trata de uma demanda emergente na contribuição para o aprofundamento do processo de inclusão. Temos claro que o papel do professor é de fundamental relevância para a reforma educacional, porém torna-se necessário ressaltar que essa participação deve ser qualificada. O que vemos atualmente ainda é o despreparo de grande parte dos professores para atuar no campo da inclusão. Ele se configura como um obstáculo importante para a concretização de ações pedagógicas e mudanças nos atuais padrões de ensino (BRASIL, 2007). Conforme Rodrigues (2006) embora o discurso sobre inclusão tenha sido rapidamente absorvido pelos professores as suas práticas ainda têm se modificado de forma muito lenta. O investimento na formação deve se dar tanto no campo da formação inicial quanto no campo da formação continuada. É preciso que os currículos sejam contemporâneos das demandas sociais. Além desses aspectos, é preciso também repensar os modelos de configuração das classes e salas de aula. Queixas constantes dos professores se

fazem em relação ao alto número de alunos em sala de aula e na falta de recursos (BRASIL, 2007).

Outro ponto de importante reflexão tem a ver com a proposta pedagógica tanto em seu aspecto macro (política educacional) quanto no seu aspecto micro (operacionalização na escola). A proposta deve ser flexível e viabilizar o processo de inclusão sendo pensadas a partir do contexto geral em que se insere o aluno (BRASIL, 2007). Isso significa que as propostas no campo pedagógico não podem ser pensadas apenas em uma perspectiva universal. O individual e o coletivo estão interligados, sendo necessário considerá-los na construção de ações mais eficazes e inclusivas. As ações curriculares devem ser aproveitadas por todos. Para Glat e Oliveira (2003, p.3)

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/d). Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação “Especial” que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido.

Para que haja a inclusão escolar é necessária uma mudança de mentalidade. O professor que atua na classe regular deve ser sensibilizado e capacitado para tal (GLAT; OLIVEIRA, 2003). A sua mudança na forma de ensinar e lidar com a diversidade na sala de aula exigirá uma nova leitura e compreensão dos contextos sociais, políticos, pedagógicos entre outros. Para isso, a formação não pode se restringir apenas ao fazer pedagógico da sala de aula ou ao passo a passo de uma atuação. É necessário que o cotidiano da prática

dialogue com o cotidiano das produções teóricas. Por mais que os professores se digam perdidos e sem saber o que fazer diante da entrada dos alunos com deficiência em salas de aula, não podem apenas atuarem sem uma base teórica para isso. Portanto, esses campos precisam de alguma forma, se alinharem e se aproximarem em função de um objeto comum. No caso, a inclusão, o ensino e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência nos contextos da escola de ensino regular.

Formação inicial e continuada, pesquisa-ação: possibilidades de um projeto

Temos presenciado na última década o aumento expressivo no número de pesquisa e produções acadêmicas que se orientam pelos princípios da pesquisa-ação. Temos visto também que a pesquisa-ação, embora tenha princípios bem definidos (TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011), tem permitido uma variação tanto na sua interpretação quanto no seu uso. Propomos-nos aqui a apresentar algumas reflexões acerca de um projeto de extensão que tem utilizado os princípios da pesquisa-ação como base para a sua realização. Trata-se de um projeto que objetiva compreender a prática pedagógica de professores que atuam com crianças público-alvo da educação especial, bem como, de forma conjunta, refletir sobre essas práticas e repensá-las.

O referido projeto conta com a participação de alunos de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto e professores de escolas dos municípios de Ouro Preto e Mariana. Os estudantes de graduação, acompanham o trabalho do professor em sala de aula e sob a orientação da coordenação do projeto,

buscam dialogar com os professores da educação básica sobre possibilidades de se pensar o trabalho pedagógico mais inclusivo considerando as realidades que vivenciam.

Entendemos que a formação de professores, normalmente, não tem respondido às necessidades e demandas que se apresentam no cenário nacional. Há necessidade de se enfrentar uma variedade de problemas na formação do professor, que se acumulam historicamente (GATTI, 2014). No campo da inclusão esse fator se apresenta de forma mais enfática. Conforme Glat e Plestch (2011, p. 119)

[...] a falta de habilidade específica de professores do ensino regular para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é uma das principais barreiras a serem vencidas na implantação efetiva de uma educação inclusiva.

Para as autoras, não se pode esperar que professores que não possuam conhecimentos e experiência formativas na área possam desenvolver práticas de ensino que levem em consideração a grande diversidade de aprendizagem que ocorre nas salas de aula. Isto nos remete ao fato de repensarmos os modelos de formação docente que se apresentam. Nesse caso, a pesquisa-ação tem se configurado como uma possibilidade de qualificar o debate acerca da formação. Porém, é importante ressaltar que ela não pode ser vista como um modelo redentor. Deve ser pensada em uma perspectiva crítica e entendida como uma possibilidade de se pensar a formação e não como a possibilidade de formação.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) questionam a visão de alguns pesquisadores que tendem ver a pesquisa-ação como um fim em si mesmo. Os autores trazem para o debate o incômodo no uso da pesquisa-ação desconectada de lutas mais amplas na sociedade e de implicações transformadoras. Segundo os autores corre-se o risco de se acreditar que:

[...] os educadores, ao desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas e, conseqüentemente, ao tornarem-se “mais reflexivos”, necessariamente transformar-se-ão em melhores profissionais e que o conhecimento produzido por meio de suas investigações será necessariamente de grande importância, independentemente de sua natureza e qualidade (*ibid*, p.64).

O alerta dos autores é importante para pensarmos o que queremos com o modelo de pesquisa-ação e suas conexões com as complexidades sociais e culturais que fazem parte do processo educacional.

Considerando essa perspectiva, o trabalho que temos desenvolvido na Região dos Inconfidentes (Ouro Preto e Mariana) tem buscado considerar, principalmente, as especificidades locais como forma de orientar as ações. A pesquisa-ação aqui utilizada responde à perspectiva de adoção de uma metodologia que se encontra voltada para reflexão e resolução de problemas coletivos (THIOLENT, 2011). Em nosso caso, temos percebido que a adoção desse modelo tem aproximado a universidade da educação básica local, algo não muito simples de se fazer na região. O diálogo entre a universidade e as secretarias de educação da região nem sempre foi muito fácil. No campo da inclusão, mais especificamente da educação especial ou do atendimento ao público-alvo da educação especial, atualmente ele tem sido mais profícuo, principalmente, ao adotarmos o modelo de pesquisa-ação em um projeto de extensão. Essa perspectiva de trabalho tem aproximado as instituições e contribuído para a construção de um movimento inclusivo na região.

Observamos a diminuição da resistência por parte de alguns professores em conversar sobre o trabalho com a criança com deficiência em suas salas de aula. A diminuição do discurso queixoso de que não está preparado para trabalhar com crianças com tal perfil, embora ainda consistente, tem dado lugar a questionamentos

como: “O que posso fazer para que ele aprenda?”. Embora pareça simples esta pergunta revela o deslocamento do professor do lugar de quem “não sabe o que fazer para o lugar de quem “deseja saber o que fazer”. O desafio está em construir conjunta e coletivamente, possibilidades de atuação pedagógica que atendam tanta a perspectiva do ensino quanto da aprendizagem, que diminuam a frustração profissional do professor, bem como desenvolvam suas habilidades reflexivas acerca das realidades que vivencia. Reconhecemos aqui, a importância de que esses profissionais possam produzir conhecimentos que os auxiliem na tomada de decisões no contexto da prática. Dessa forma concordamos com Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 66) quando dizem que

Acreditamos que a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades.

Se por um lado, o modelo de pesquisa-ação pode contribuir para a reflexão sobre a prática do professor em serviço, na perspectiva da formação continuada, por outro, o que temos de diferencial no projeto de extensão aqui exposto é que ele também envolve futuros profissionais da educação. Estamos salientando que para que o projeto se realize, a participação dos estudantes de graduação, particularmente do curso de pedagogia, tem sido de fundamental importância. São esses estudantes que têm, sob a orientação da coordenação do projeto, observado a prática dos professores, observado o processo de aprendizagem da criança com deficiência e da turma, bem como dialogado com os professores e refletido

sobre as práticas por eles desenvolvidas. Nesse sentido, entendemos assim como Glat e Pletsch (2011) que é necessário embasar os professores que se encontram em serviço bem como aqueles que serão futuros professores.

O que temos identificado é que os estudantes de graduação, participantes do projeto, têm vivenciado experiências extremamente significativas dentro das escolas. A participação no projeto tem propiciado construir um olhar investigativo sobre o contexto da sala de aula e as suas relações com outros espaços e aspectos externos a esse ambiente. Essa experiência tem sido objeto de discussão nos ciclos de estudo e de formação, do grupo. Os casos são estudados e pensados com base na literatura sobre o tema. Entendemos como Franco (2010) que é tradição na Pedagogia desenvolver a formação com base nos referenciais da ciência clássica e ressaltamos a importância desse aspecto da formação. Porém, também entendemos que, de certa forma, essa perspectiva dialoga pouco com a prática educativa sendo incapaz de explicar a complexidade dos seus fenômenos. No momento em que tentamos aproximar a perspectiva clássica da formação inicial e o campo da prática temos a possibilidade de construir conhecimentos e ações que possibilitem uma maior aproximação entre os saberes rompendo, de alguma forma, com o predomínio de modelos de racionalidade técnica, geralmente, presentes na formação inicial (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005).

Considerações

Assim como Jesus (2015), entendemos que a identificação do problema a ser investigado e trabalhado é uma das questões

fundamentais da pesquisa-ação. Nesse sentido, torna-se preeminente que os envolvidos no processo de investigação definam e identifiquem, coletivamente, o problema e as demandas acerca dele. Esse é um trabalho árduo e requer um labor contínuo. Como projeto de extensão que se apropria de bases da pesquisa-ação, esse desafio talvez seja maior. Buscar o equilíbrio entre a extensão e a pesquisa sem perder a dimensão específica de ambos não é algo simples de se fazer. Além disso, há vários desafios a serem enfrentados como, por exemplo, a construção da noção desse limiar com os alunos de graduação. O processo de construção de um olhar investigativo e ao mesmo tempo de uma atuação extensionista exige uma organização que, por vezes, pode ficar comprometida.

Ao longo da execução do projeto temos buscado trabalhar de forma que essas fronteiras apareçam e ao mesmo tempo dialoguem. Consideramos que a formação tanto inicial quanto continuada deve contemplar o envolvimento de todos no processo de produção do saber. Essa produção deve ser sistemática e relevante para a concretização das práticas (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). A noção de prática docente não pode estar atrelada a uma concepção de prática como treinamento do fazer (FRANCO, 2010). É preciso ser propositiva e transformadora.

Ao longo da execução do projeto extensionista observamos que tanto o professor da educação básica, quanto o estudante de graduação, têm ressignificado seus conceitos e ações no campo educacional. Mais especificamente, em relação aos graduandos, a atuação junto ao professor nas escolas e salas de aula tem, inicialmente, modificado sua forma de pensar o universo da sala de aula e o trabalho na perspectiva inclusiva.

Conforme Nóvoa (2009, p.203), “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Com essa fala o autor nos chama a atenção sobre a relevância daqueles que estão em formação inicial vivenciarem práticas concretas junto a seus futuros pares no caso, professores já em exercício da profissão. Mais que isso, o autor nos remete ao lugar da formação docente para além das salas de aula das universidades. Para Nóvoa (2009a, p.18) “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

Referências

165

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

DINIZ, Margareth. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**, UEMG, Belo Horizonte, Ano 14, n. 18 - dezembro 2011 - p. 39-55.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum** (USP), São Paulo. v. 42, p. 139- 160, 2016.

FRANCO, M.A.R.S.; GILBERTO, I. J. L. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v6, n.9, p. 125-145, jul/dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP** • São Paulo, n.100. P.33-46. Dez./Jan./Fev. 2013-2014.

GLAT, R; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acessado em Out. 2016.

_____; PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

JESUS, D. M. DE. **O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas?** In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. DE (Eds.). . **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 141-161.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **sísifo – Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14(1), mar. pag.98-110, jan./mar. 2000 .

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009a.

_____. **Educación 2021**: para una historia del futuro. Revista Iberoamericana de Educación, n.49, p.181-199, 2009b.

_____. **Para una formación de profesores construída dentro de la profesión**. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009c, pp. 203-218.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: David Rodrigues (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, S. Paulo. Summus Editorial, (2006).

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, Out/2005.

SILVA, C. R. **Os desafios da formação continuada do professor alfabetizador**: uma análise do Projeto Forma Vale. In: SALTO PARA O FUTURO. Ministério da Educação. **Formação continuada do professor alfabetizador**. Brasília: MEC/SED, p.03-12, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ZEICHNER, M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

SARA

VANDO

**NO REINO DOS ESTEREÓTIPOS: RELIGIOSIDA-
DES AFRO-BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO NA ZONA
DA MATA MINEIRA**

Inácio Manoel Neves Frade da Cruz

Por mais que procuremos posturas alternativas em relação ao universo das crenças estabelecidas no país, do ponto de vista da educação formal, a visão tradicional de professores e pedagogos costuma associar a escolha pela matriz afro-brasileira a um laivo religioso. No conjunto étnico formador da nação, de modo hegemônico, as doutrinas cristãs ocupam o imaginário popular em detrimento das cosmovisões dos povos subjugados pelo sistema colonizador. O ato ritual de rogar pela intervenção das divindades, que desde tempos imemoriais eram cultuadas no continente africano, permanece compreendido como uma marca de atraso na biografia do indivíduo e, tal como uma seqüela, em seus familiares.

Arraigada em cada canto do Brasil, essa concepção é mais um ferrolho a obstruir a legitimidade da maior parte dos ensinamentos que transbordam o exclusivismo das prédicas cristãs. Sob uma perspectiva política, devemos admitir que na constituição das sociedades de classe no continente americano, os ainda não superados preconceito e discriminação étnica, cumpriram um dos papéis dos mecanismos de exclusão atuantes no modo de produção capitalista (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 21). Portanto, não seria difícil compreender a urgência na busca por excelência, por parte

dos docentes, quanto à construção do conhecimento a respeito das culturas africanas e indígenas. Mesmo que pareça uma mensagem datada, o desafio que se faz imediato é desvencilhar o olhar das narrativas capitaneadas pelo tom de superioridade intrínseco ao discurso dominante europeu.

No cotidiano escolar, sob as várias rubricas, a questão religiosa continua a se fazer presente e a influenciar a pauta das políticas educacionais.¹ Estas, por sua vez, não conseguem concretizar uma efetiva discussão que dê ressonância à diversidade, dignidade e reconhecimento das diferenças no campo do sagrado. A postura de desprezo e insensibilidade em relação aos frequentadores das casas de religiões de matrizes afro-brasileiras, adotada por um imenso contingente de professores, se reproduz, em parte, por ignorarem/deslegitimarem os signos que contribuem para reelaborar linguagens e ritos calcados num repertório de crenças alternativas ao modelo cristão. Afora o contexto religioso, apesar das exigências acionadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, no âmbito do ensino fundamental e médio, permanece muito acanhado o número de docentes que buscam conhecer em profundidade as contribuições e diálogos tecidos com base na cultura dos povos que ainda hoje são considerados como pagãos e selvagens.

Definida como lócus do conhecimento científico, porém, sujeita à circulação de narrativas típicas do senso comum, a escola é um dos ambientes privilegiados onde os estereótipos que justificam

¹ Luiz Antônio Cunha (2016) em seu recente artigo “A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum” apresenta a concorrência entabulada por agentes sociais e os jogos de poder observados entre os campos religiosos, político e educacional, e conclui que “não há justificativa pedagógica legítima para o ensino religioso no currículo da escola pública” (CUNHA, 2016, p. 266).

as atitudes preconceituosas devem ser interpelados e combatidos. No horizonte multicultural, as vivências e reflexões fundadas nos estabelecimentos de ensino podem se tornar um dos principais mecanismos para que os atos de intolerância, sobretudo em relação aos afro-brasileiros e indígenas, sejam aplacados. Todavia, apesar de tratarmos, até aqui, o assunto do ponto de vista de suas questões de fundo, o escopo deste estudo é carrear a discussão para o nível regional. O foco será direcionado para a microrregião de Cataguases, situada na Zona da Mata Mineira, isto é, numa paisagem composta por mais de uma centena de municípios cujas populações variam de menos de dois mil habitantes, como Paiva e Senador Cortes, por exemplo, até mais de quinhentos mil, como é o caso de Juiz de Fora.²

Um dos principais objetivos desse ensaio é reforçar a necessidade de se produzir conhecimento, a nível local, pautado em recortes temáticos capazes de reinserir os atores sociais pertencentes aos estratos mais baixos, não só no campo do trabalho e renda, mas, também com precário capital cultural, numa história que não permita novas distorções e falsificações. Que relações de força se instauram, quando em pleno século XXI um significativo conjunto populacional se esconde ou dissimula uma pertença religiosa? Como o enorme quinhão de agentes envolvidos com o sistema educacional fará para desalojar as convicções que tendem a demonizar os cultos afro-brasileiros e superar a condição das salas de aula como repositórios de clichês e preconceitos? Tal intervenção equivaleria

² De acordo com a classificação utilizada pelo IBGE, a mesorregião da Zona da Mata – MG é formada por sete microrregiões, quais sejam: Cataguases, Juiz de Fora, Manhuaçu, Muriaé, Ponte Nova, Ubá e Viçosa.

a alterar a natureza do pensamento nacional? Essas são algumas das questões, impossíveis de serem tratadas a fundo nesse texto, a apontar uma extensa agenda relacionada à proposta de desmanche do caráter discriminatório e excludente que perpassa uma infinidade de ações nas escolas brasileiras. De outra forma, pretendemos reexaminar a suposta inexpressividade percentual relacionada aos adeptos do Candomblé, Umbanda, Batuque, Xangô, Tambor de Mina, entre tantas outras expressões do sagrado, periodicamente informada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Para esse fim, arrolaremos os dados obtidos a partir de três projetos de mapeamento do campo religioso realizados em Cataguases, Santana de Cataguases e Leopoldina³.

Breves considerações sobre as representações históricas e identidades construídas na Zona da Mata Mineira

Basta um breve passar de olhos em direção às bibliotecas das escolas municipais e estaduais para constatar que estas se acham muito mal equipadas no que se refere aos registros escritos e visuais, bem como em relação a quaisquer fontes de pesquisa que tenham como mote a experiência de vida dos afrodescendentes e remanescentes indígenas em seus respectivos torrões natais. Na maior parte das localidades, os recortes específicos sobre a religiosidade dos círculos

³ Cataguases foi o primeiro espaço a ter o campo religioso mapeado. As pesquisas foram desenvolvidas entre os anos de 2009 e 2010. Em 2011 foi executado o mapeamento em Santana de Cataguases e, por fim, o município de Leopoldina recebeu o projeto entre os anos de 2014 e 2015.

não cristãos, na realidade, inexistem.⁴ A falta de aparelhamento do espaço escolar no que tange a esse tipo particular de material de estudo, torna-se uma barreira contra as reflexões alternativas ao senso comum. Tal vazio acaba por derivar numa ausência de um tempo pretérito a ser positivamente acionado por uma parcela dos jovens que frequentam regularmente os estabelecimentos de ensino. Ao enfraquecer a memória intragrupo, aumenta-se a probabilidade de dominação e desmanche efetivo de uma imensa gama de elementos culturais que dão lugar ao modelo hegemônico de se posicionar no mundo. Nesse decurso, promove-se um reforço nas narrativas através das quais são agenciados o rebaixamento moral, a infâmia e o menoscabo em torno do universo negro e indígena.

Antes de avançar, é interessante assinalar que no processo de renovação dos núcleos temáticos, o estudo das religiões de matrizes afro-brasileiras não deve ficar circunscrito à observação e apreensão de sua ritualística e liturgia. Muitos outros nexos podem ser alinhavados para além dos temas recorrentes. José Jorge de Carvalho (2011) nos revela uma “economia do axé” ao explicar que seus adeptos não aceitam os produtos da grande indústria para constituir

4 No âmbito da Zona da Mata, Juiz de Fora certamente é o município que melhor se posiciona diante do problema, especialmente, por abrigar o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião/PPCIR, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Relaciono aqui alguns trabalhos produzidos pelo PPCIR: *Umbandistas de cabeça feita*: uma análise do trânsito religioso entre umbandistas e candomblecistas em Juiz de Fora, dissertação de Stefânia Beloti (2004); *A boca e o sagrado*: a comida de santo no candomblé, a comunicação entre os seres humanos e os orixás, dissertação de Arlete Rodrigues Vieira de Paula (2004); *Feitiços e feiticeiros*: repressão à tradição religiosa afro-brasileira na Juiz de Fora do Primeiro Código Penal Republicano (1890-1942), dissertação de Jaqueline Cristina Dias (2006); *Iemanjá e Pomba-gira*: imagens do feminino na umbanda, dissertação de Cristiane do Amaral de Barros (2006); *Religiões de matriz africana*: trajetórias, alianças e conflitos, tese de Maria da Graça Floriano (2009); *’Àròyè’*: um estudo histórico-antropológico do debate entre os discursos católico e do candomblé no pós-Vaticano II, tese de Dilaine Soares Sampaio de França (2012).

as oferendas aos orixás. Na lógica de sua devoção, estes objetos são desprovidos de axé uma vez que sua energia fica essencialmente comprometida em razão da produção massificada capitalista que o profana e enfraquece. Carvalho (2011) sustenta que a *economia do axé*, compreendida como uma rede econômica merece uma atenção especial do Estado e pode ser concebida como uma alternativa ao modelo produtivo hegemônico. Nas palavras do estudioso:

[...] existe uma gigantesca rede de trocas e comércio de bens e serviços que envolve centenas de ocupações e ofícios distintos e que mobiliza uma rica produção de pequena e média escala. A vida religiosa dos terreiros e a vida espiritual de cada um dos seus membros não podem apoiar-se no circuito industrial hegemônico, que passa pelos supermercados e pelas empresas de maior porte, pois os bens materiais produzidos, distribuídos e controlados pelo grande capital não atendem às necessidades rituais dos terreiros. [...] há que escutar a sabedoria dos terreiros sobre a produção de alimentos, animais e vegetais; sobre as artes e os ofícios tradicionais; sobre a sustentabilidade diante dos recursos naturais e humanos; sobre as redes de produção e de consumo de bens e serviços que sejam capilares, multilaterais, justas e estáveis, em vez de monopolistas, desiguais, concentradoras e desequilibradas. (CARVALHO, 2011, p. 38-39)

Orientados por uma ideia expressa pelo professor Kabengele Munanga, de que “a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc.” (MUNANGA, 2015, p. 31), salientamos a precariedade das informações a respeito das camadas populares nas tramas históricas levadas a cabo desde os tempos em que a vasta extensão da Zona da Mata Mineira era conhecida como

Sertões do Leste ou Zona Proibida.⁵ Além da manifesta exaltação dos grupos dominantes, a quase totalidade dos volumes escritos por memorialistas possui um patente cunho machista que reflete bem o caráter conservador das sociedades descritas e, não menos, aquele adotado por parte dos pesquisadores ocupados com as temáticas regionais. Se fôssemos esboçar um retrato das localidades com base apenas nessa produção êmica, acabaríamos por dar forma a um ambiente [in]capaz de escamotear suas próprias ambiguidades, traduzido num contexto muito aproximado a um patriarcado em que o homem, quase sempre branco, diga-se de passagem, possui a regalia de normatizar o conjunto de ações e, por consequência, o poder das suas mãos não sai. Às mulheres, restariam dimensões e subjetividades pré-estabelecidas e sistematizadas em narrativas legitimadas pelos grupos detentores do privilégio de mando.

Para exemplificar, falaremos brevemente sobre o livro “Os 100 do século em Cataguases” (2000), constantemente mencionado quando se pretende discorrer acerca dos fatos e eventos sucedidos no município. Editada pela Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho e usada à farta para solucionar os “deveres de casa” propostos por professores do ensino fundamental e médio, a obra tem como desígnio apresentar a centena de personagens mais relevantes para a existência de Cataguases no século XX, obviamente, no entendimento de seus mentores. Na relação das cem personalidades

5 A “Zona Proibida” abrangia uma grande extensão coabitada por diversas etnias indígenas juntamente com uma rica fauna e agasalhada por uma exuberante vegetação de mata tropical. Sob os auspícios de um militar francês – o Tenente-Coronel Guido Thomaz Marlière [1767-1836], Diretor Geral dos Índios –, a quem foi confiada a missão de colonizar um vasto território que se estendia da atual Zona da Mata Mineira até a região do Jequitinhonha, Mucuri e Doce, foram constituídos vários núcleos de ocupação que, mais tarde, com o incremento da economia cafeeira, transformar-se-iam em municípios relativamente prósperos.

supostamente de destaque figuram somente doze mulheres. Já no limiar do século XXI, seus editores não tiveram sequer a preocupação de tentar equilibrar a lista, deixando clara a opção pela associação entre o elemento masculino e os grandes feitos dignos de serem fixados na memória.

Em linhas gerais, o conjunto feminino é constituído por componentes de famílias da elite, a maior parte envolvida com a educação, isto é, as antigas e severas professoras de grupo, incluída aí uma madre superiora representante das irmãs carmelitas. As exceções são Eva Comello [1909-1990] e Aída Nacarati [1907-1994], cujas histórias de vida ligam-se ao cinema e à música, respectivamente. Entre todas essas digníssimas senhoras, apenas Maria Domingos Pimenta [1910-1982] não era branca. Tratava-se de uma pessoa bastante popular na cidade, também inserida na educação, entretanto, porteira e servente de escola. Esta personagem certamente teve seu nome lembrado muito mais pela militância nas fileiras da Igreja Metodista do que pelos serviços prestados na limpeza das salas, banheiros e pátio do Grupo Escolar Astolfo Dutra. Uma passagem da sua biografia deixa pistas quanto à relação de dependência numa sociedade em que a solidariedade de fachada dava origem a trocas de favores e posturas obedientes:

[...] Em 1946, mãe de nove filhos e com o marido adoentado, ela precisa a todo o custo de um emprego. Com a ajuda de Dona Flávia Dutra, consegue ser admitida ainda naquele ano como servente do Grupo Escolar Astolfo Dutra. [...] Embora com pouca escolaridade, Dona Maria Pimenta gostava de ler romances, de escrever diários de sua vida particular e de registrar fatos relativos à cidade de Cataguases. [...] Contribuiu, inegavelmente, para a solidificação do trabalho metodista em Cataguases e para tornar mais cordiais as relações entre católicos e protestantes (FUNDAÇÃO, 2000, p. 76).

Ao mesmo tempo em que realça os sobrenomes associados às famílias abastadas da cidade e coloca em movimento uma identidade marcada exclusivamente pelos ícones mais valorizados nesse meio, indiscutivelmente, a publicação silencia qualquer contribuição dos outros segmentos em interação na sociedade, dando forma a uma ideia classificatória e preconcebida sobre aquela comunidade. Numa palavra, para se conseguir a inserção nos anais da história cataguasense seria necessário pertencer a um grupo privilegiado e bastante restrito. Caso contrário, religião, arte e folclore seriam as únicas frestas por onde poderiam entrar meia dúzia de gatos pingados, extrínsecos à seleta confraria das estirpes tradicionais. Ao deixar o cidadão comum fora desse enredo, o livro pode ser compreendido como uma das peças do conjunto bibliográfico que liga a identidade de alguns municípios da microrregião a uma espécie de ambientes vocacionados para as artes. É assim que os nomes associados à intelectualidade e ao mundo das artes, tais como, Augusto dos Anjos [1884-1914], Murilo Mendes [1901-1975], Rosário Fusco [1910-1977], Humberto Mauro [1897-1983], Ascânio Lopes [1906-1929], têm suas biografias cantadas em prosa e verso, relegando na sombra ou no anonimato outros tantos artífices do universo cultural [des]qualificado como popular. Não é gratuitamente que Leopoldina se vangloria com o título de “Atenas da Zona da Mata”, ao passo em que Cataguases se ufana ao defender os postos de “Museu a Céu Aberto” e “Berço do Cinema Nacional”.

Todavia, a perspectiva aqui adotada não sugere que negligencemos esses livros ou evitemos seu contato com o público estudantil. Antes de serem folheados por alunas e alunos de escolas públicas e particulares, e demais interessados, eles precisam apenas passar

por uma contextualização com base em seus referenciais históricos. Uma vez compreendidos como fruto e expressão do pensamento de um período peculiar, muitos deles ainda podem nos ser úteis, pois oferecem informações precisas sobre vários acontecimentos vivenciados no devir local. Resta a pergunta: quantas “Donas Maria Pimenta” não se ausentaram dessa lista por serem negras e sustentarem suas caridades nas religiões de matrizes afro-brasileiras?

Os mapeamentos dos campos religiosos e a possibilidade de desmanche das ideias preconcebidas

Evidente nas mais variadas latitudes e longitudes tupiniquins, outro estereótipo que atravessou os tempos e encontra-se suscetível a ser desmascarado é o que assevera: “macumba é coisa de preto”! Enquanto inabilita todas as manifestações do sagrado, colocando-as sob uma mesma rubrica [a macumba], ao longo da história, a expressão deixou subentendida uma mensagem que ligava o negro a práticas espirituais obsoletas e violadoras da moral e dos bons costumes. Contudo, na Zona da Mata Mineira, quando falamos em cultos afro-brasileiros não nos circunscrevemos a um universo étnico específico ou de classe social uniforme. É correto afirmar que os consulentes, médiuns e todo povo de santo que participa dos rituais presentes nas áreas urbanas e rurais são tão diversificados quanto possível. Os negros, inclusive, são minoria em boa parte das giras. Fato corriqueiro, muitos deles podem ser contabilizados tanto nos templos católicos como nas fileiras das igrejas pentecostais e neopentecostais e, [por que não?], no grupo dos sem religião.

Apesar das honrosas exceções, a capacidade de atribuir condutas pouco íntegras aos praticantes de ritos sagrados afro-brasileiros,

com exagerada constância, foi e continua a ser moeda corrente tanto nos meios mais intelectualizados como nas classes com baixos níveis de escolaridade. Porém, quando examinamos os mapas das diretorias dos terreiros criados entre as décadas de 50 e 70, do século XX,⁶ percebemos claramente que seus artífices não poderiam ser considerados modelos de trapaceiros nem meretrizes, como as narrativas pedagogicamente veiculadas nos jornais desse período levavam a crer. Por exemplo, em Cataguases, na composição da Tenda Espírita Filhos de São Jerônimo, registrada em 25 de abril 1959 à União Nacional dos Cultos Afro-brasileiros, o presidente, Mário Ventura dos Reis era casado e ferroviário; o secretário, Gumercindo Antônio da Silva era casado e mecânico; o tesoureiro, Jêsus Santos Pereira era solteiro e industriário e o procurador, Edison Vieira Araújo era casado e comerciário. Portanto, nenhum desocupado e quase todos vivendo em estado de matrimônio. Como também pode atestar o registro escrito, os vínculos entre umbandistas das cidades da Zona da Mata Mineira e especialistas religiosos do Rio de Janeiro eram relativamente estreitos.

Aqui, interessa-nos o fato de que diversas fontes como a “Ata de Aprovação da Filiação da Tenda Espírita Filhos de São Jerônimo

6 O final da década de cinquenta é o período mais recuado em que encontramos documentos produzidos pelos próprios terreiros nas áreas estudadas. Fora isso, todas as menções a respeito dos praticantes das religiões de matrizes africanas, por nós encontradas, figuram nas Secções Policiais dos jornais que circulavam nas localidades. Vale lembrar que até a década de quarenta, alguns dos termos mais frequentes para se referir aos cultos afro-brasileiros eram *calundu*, *canjerê*, *macumba*, *batuque* e *feiticeira*. Por exemplo, em 20 de janeiro de 1920, o jornal *Gazeta de Leopoldina* noticiou: “No logar denominado *Barracão*, na estrada que vae para Cataguazes, houve na madrugada de domingo um grande conflicto entre os convivas de um batuque, sahindo ferido com duas facadas Euclides Santiago, vulgo Xerengo, muito conhecido da policia [...]”. (*sic*) (grifo nosso)

à União Nacional dos Cultos Afro-brasileiros”,⁷ encontram-se dispersas e, em alguns casos, malconservadas, sem que haja uma política efetiva para resguardar esse conjunto documental. A produção de um banco de dados com fotografias, entrevistas, informações gerais e apontamentos etnográficos acerca das formas de crer dos adeptos das religiões de matrizes afro-brasileiras, é um dos procedimentos sobre os quais o poder público e os docentes das Instituições de Ensino Superior estabelecidas na região podem desempenhar um papel preponderante. Difundidos nas últimas décadas, os trabalhos de mapeamento no campo religioso brasileiro têm possibilitado reflexões a partir de um repertório alternativo aos dados oferecidos pelo IBGE.⁸ Regra geral, a perspectiva teórico-metodológica empregada nessas investigações se apoia na utilização de *surveys*, estatísticas, índices, associados aos exames qualitativos, como as “observações participantes”, os “trabalhos de campo” e “estudos de caso”. Com base na análise desse conjunto documental, constrói-se a compreensão de tendências e arranjos a partir dos diversos recortes pesquisados (CAMURÇA, 2006, p. 35).

7 Localizada à época na rua do Chile, n.º 27, no Rio de Janeiro, a entidade é mais uma das células federativas sobre as quais a umbanda se estruturou. Além de defender os direitos dos terreiros, entre os anos 40 e 70, as federações possuíam a penosa missão de ajudar na divulgação das religiões afro-brasileiras. Reginaldo Prandi (2007, p. 10) lembra que os estudiosos Lísias Negrão e Maria Helena Concone desenvolveram profícuas pesquisas sobre a inserção da umbanda na modernidade brasileira, com base no exame em cartórios de registro civil de São Paulo. Sobre o assunto, conferir: NEGRÃO, Lísias. *Entre a Cruz e a Encruzilhada: Formação do Campo Umbandista em São Paulo*. São Paulo: EdUSP, 1996.

8 Sobre o assunto, conferir: FONSECA, Denise Pini Rosalem; GIOCOMINI, Sonia Maria. *Presença do Axé. Mapeando terreiros no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2013 e JACOB, Cesar Romero et al. *Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

Superadas as primeiras décadas do século XX, a postura dos agentes religiosos nas grandes metrópoles foi progressivamente de muita luta no sentido de garantir sua sobrevivência na cena urbana. A antropóloga Mariana Ramos de Moraes (2010, p. 112) dá a tônica das conquistas na capital mineira: “O candomblé e a umbanda estão representados no monumento dedicado à Iemanjá, na Pampulha, e na Praça 13 de Maio, no bairro Silveira.” A estudiosa também faz menção aos tombamentos do terreiro Ilê Wopo Olojukan e da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá como decorrentes “do reconhecimento da importância da religiosidade afro-brasileira na construção da identidade de Belo Horizonte” (MORAIS, 2010, p. 112). Diferenciando-se de seus interlocutores que vivem nos grandes centros, nas cidades matenses, os dirigentes dos terreiros são muito tímidos quanto à participação política e ocupação do espaço público.

Com efeito, uma das maiores dificuldades encontradas nos projetos de mapeamento não foi estreitar os laços com os informantes privilegiados, e, sim, chegar até eles. A trajetória marcada por perseguições e pontuada pelas mais diversas formas de intolerância, levou a uma espécie de dissimulação dos lugares destinados às práticas rituais. Ao contrário dos templos cristãos, a maior parte não possui inscrições ou letreiros em suas fachadas, fato que dificulta sobremaneira sua identificação. Percebeu-se, nas pequenas cidades de Minas Gerais, uma resistência por parte da população em falar a propósito do assunto ou mesmo em oferecer alguma informação sobre os locais onde se praticam os referidos cultos.

Como contraponto a essa imensa sombra que paira sobre os afro-religiosos do interior, ao ponderar a respeito da conformação de

uma brasilidade recheada de signos incorporados pelo candomblé e pela umbanda, o sociólogo Reginaldo Prandi aponta os ritos afro-brasileiros como importantes elementos na constituição de uma cultura nomeadamente nacional. Nas palavras de Prandi (2007, p. 8): “[...] muitos dos símbolos da identidade do Brasil, assim como práticas culturais importantes, são originários dessas religiões. Religião afro-brasileira, como diz Antônio Flávio Pierucci virou cultura: é samba, carnaval, feijoada, acarajé, despacho [...]”. Feita a ressalva em relação ao teor da invisibilidade sobre o qual fazemos menção neste texto, passaremos para uma ligeira visada em torno dos mapeamentos.

As pesquisas de campo permitiram constatar uma taxa de iniciados e consulescentes muito acima da média oficial brasileira, ou seja, dos liliputianos 0,3% de adeptos relatados nos dois últimos recenseamentos promovidos pelo IBGE. Os números apurados através das visitas aos ambientes reservados aos cultos afro-brasileiros apontam em direção a uma quantia excessivamente superior em relação a essa marca. Apesar de haver pessoas iniciadas no candomblé atuando individualmente ou nos rituais coletivos, não identificamos nenhum espaço que se apresentasse como tal. Ao percorrer toda a malha urbana e rural, constatamos que dois tipos de casas religiosas, comumente conhecidas como umbanda

e quimbanda,⁹ estão estabelecidas na microrregião. Para se ter uma ideia da discrepância entre o cenário que nos deparamos e o que o IBGE diz existir, em determinadas unidades religiosas, fixados na cidade de Leopoldina, a frequência de médiuns situa-se na faixa de oitenta elementos. Some-se a esse valor o número de consulentes e bastaria uma única célula religiosa para superar o total apontado pelas contagens realizadas nos censos de 2000 e 2010.¹⁰ No período referente ao trabalho de campo, só no distrito da cidade, visitamos vinte e dois terreiros e um número um pouco inferior de agentes autônomos.¹¹

O município de Cataguases apresentou a mesma tendência em relação à proporção de frequentadores dos cultos de matrizes

9 Amparados pelo poder de síntese de Monique Augras (2009), compreendemos a *Umbanda* como uma religião popular, assumidamente sincrética e que “aglutina elementos provenientes das tradições africanas, indígenas, católicas, espíritas e ocultistas (AUGRAS, 2009, p.15)”. Ronaldo Vainfas (2001) ensina que *Quimbanda* é um vocábulo de origem quimbundo, idioma do tronco linguístico banto, falado na região do Congo-Angola. Vainfas afirma que a história da palavra quimbanda permite aventar a “circularidade de símbolos e costumes entre a África centro-ocidental e o Brasil, seja no domínio do erotismo, seja no tocante à religiosidade vivenciada na sociedade escravista”. Os cientistas sociais, por seu turno, apresentam a quimbanda como uma “religião afro-brasileira que enfatiza o culto às entidades espirituais denominadas exus e pombagiras”. (TEIXEIRA, 2005, p. 9). Em alguns casos, a quimbanda é vista como contraponto à umbanda de “linha branca”, em outros, pode ser coadjuvante nos rituais umbandistas (TEIXEIRA, 2005), sendo conhecida como Linha Cruzada. Para o senso comum, costuma ser associada à magia negra.

10 Segundo o IBGE, em 2010, a população absoluta de Leopoldina era de 53.145 habitantes, portanto, 0,3% de adeptos equivaleriam a algo aproximado a 160 indivíduos.

11 Os *Agentes Autônomos* são indivíduos iniciados na Umbanda ou no Candomblé, bastante ativos no campo religioso, mas que trabalham sem quaisquer tipos de vínculos com os terreiros locais. Geralmente, atendem em um cômodo localizado em sua própria morada e possuem uma clientela regular, porém individualizada. Não realizam sessões com data e hora marcadas e abertas ao público. Ao contrário dos terreiros, a grossa maioria não trabalha com desenvolvimento mediúnico nem possui qualquer natureza de registro ou vínculo institucional com federações e outras entidades do tipo. Eles não devem ser confundidos com os benzedeiros ou benzedoras, como é o caso da quase centenária “Dona Roxinha”, uma das mais tradicionais conhecedoras da arte da benzedura estabelecidas em Leopoldina.

afro-brasileiras. Nessa cidade, além das casas de umbanda e quimbanda, encontramos um número avantajado de agentes autônomos com larga experiência e numerosa clientela, como é o caso de uma médium residente no bairro Paraíso. Ela se diz coordenadora ou responsável por uma *Sala de Atendimento* onde são realizadas diversas experiências mediúnicas, inclusive, de clarividência. De acordo com as declarações da nossa informante, as atividades perfazem um *continuum* que vai da *Umbanda Branca* até as *7 Linhas*. Ainda segundo a especialista, em seu espaço ritual ela teria desenvolvido exatos 396 médiuns ao longo dos 36 anos de trabalho. Inclusive, alguns(mas) deles(as) vivem atualmente no exterior. Quando perguntada sobre a sua pertença religiosa, a sacerdotisa iniciada na umbanda se intitulou como espírita.

Já o menor e menos urbanizado núcleo habitacional por nós visitado, com pouco mais de três mil e quinhentos moradores, no período em que foi realizada a pesquisa, não possuía nenhuma casa de religião de matriz afro-brasileira em suas cercanias. Mesmo assim, cadastramos meia dúzia de endereços ocupados por agentes autônomos. Praticados no fundo de suas respectivas residências ou nos locais indicados pelos próprios guias para as cerimônias votivas, os trabalhos espirituais desempenhados por esses médiuns são, invariavelmente, encobertos por uma manta de invisibilidade. Com uma média de escolaridade muito baixa, a totalidade desses atores sociais com os quais travamos contato já havia ultrapassado os quarenta anos de idade, sendo a maior parte do sexo feminino. Santana de Cataguases, apesar de suas pequenas dimensões, foi a localidade em que tivemos mais dificuldade de acesso aos especialistas das religiões de matrizes afro-brasileiras.

A porção de consulentes que participa das giras com regularidade ou fortuitamente, aliada ao grupo de iniciados e acrescida dos agentes autônomos e suas clientelas, não condiz exatamente com as taxas apresentadas no modelo explicativo para o atual panorama brasileiro, em linhas gerais, marcado pelo recuo dos católicos, avanço dos evangélicos, e, em menor proporção, dos sem religião e por um encolhimento das representações de matrizes afro-brasileiras, sobretudo da umbanda. Como as casas de candomblé são raras na região,¹² em nível local, não temos como perceber a dinâmica desse segmento em relação à umbanda. O que podemos questionar são os pequenos percentuais a partir dos quais o IBGE contribui para ativar a capa de invisibilidade que paira sobre a crença dos mais variados segmentos sociais. Por outro lado, não se trata de negar a força do proselitismo [neo]pentecostal e nem de fechar os olhos para os episódios em que os dirigentes dos terreiros não encontram sucessores para dar prosseguimento aos trabalhos mediúnicos. Fazer uma leitura do campo religioso da microrregião de Cataguasas, com base exclusivamente nos dados veiculados pelos órgãos do governo, equivaleria a vestir uma camisa de força e deixar novamente de fora uma imensa gama de trocas e interlocuções pontuadas por signos que remetem a uma circularidade cultural em que os elementos africanos e indígenas também devem ser compreendidos como protagonistas.

O campo pesquisado revela uma certa efervescência corroborada por uma farta oferta dos rituais associados aos cultos afro-

12 Novamente a exceção é Juiz de Fora, local em que estão assentados alguns terreiros de candomblé. O município de Astolfo Dutra, em seu distrito Santana do Campestre, também abriga uma casa de candomblé.

brasileiros. Percebe-se uma ênfase no processo de desenvolvimento mediúnico levado a cabo em vários centros de umbanda. O investimento na formação dos sacerdotes, em última análise, acaba por fomentar a abertura de novos ambientes destinados às cerimônias capitaneadas por divindades de matrizes africanas e indígenas. Isso nos leva a pensar nos jogos de poder atrelados à dinâmica da competição entre denominações e especialistas do sagrado, assunto sobre o qual recorreremos novamente ao sociólogo Reginaldo Prandi através de suas reflexões acerca da imensa gama de possibilidades do indivíduo se situar diante do fenômeno religioso “[...] não somente porque há pessoas que desertem de seus deuses tradicionais, laicizando suas vidas e seus valores, mas também porque há outras que em número crescente aderem a novos deuses, ou então redescobrem seus velhos deuses em novas roupagens” (PRANDI, 2006, p. 7).

Conclusão

Abrimos novamente o foco para sublinharmos a precária situação referente à concepção e produção de material de suporte disponibilizado para a educação formal em praticamente toda a extensão latino-americana. No caso específico do Brasil, boa parte das metrópoles e algumas cidades maiores já avançaram em relação à construção de um conhecimento, em escala local, um pouco mais livre das amarras do olhar que opera de baixo para cima, como a *perspectiva do sapo*, expressão cunhada por Nietzsche, que Paul Gilroy (2001) pega de empréstimo na obra de Richard Wright para designar a percepção de uma dupla visão por parte do sujeito

negro que, após a diáspora, se via internamente dividido entre a filiação cultural, a cidadania e as demandas de identidade nacional e racial (GILROY, 2001, p. 306-307). Assim, o ato de conhecer outros aspectos de suas histórias possibilita a construção de novas posturas frente à normatividade heterônoma que a todo o minuto tenta transformar em sujeitos ocidentais milhões de índios e africanos. Uma boa perspectiva para embasar o trabalho de campo nos ambientes destinados aos cultos religiosos afro-brasileiros é aquela defendida por James Clifford (1988), quando afirma tratar-se de uma busca constante no sentido de conduzir para o texto etnográfico a multiplicidade de vozes que o modelam, as condições sociais, políticas e de dominação que assinalam as circunstâncias do diálogo estabelecido pelo encontro etnográfico, bem como apontar os interlocutores concretos aos quais os escritos se direcionam e granjeiam inteligibilidade. O enfoque na sociedade em movimento não deve criar nenhum tipo de expectativa sobre a possibilidade de examinar culturas e grupos étnicos como se estivessem cristalizados no tempo.

A postura docente em sala de aula, por seu turno, não permite mais tratar a matriz cultural pertencente a qualquer povo como elemento folclorizado. Ao contrário, a ideia é reconstruir a imagem “fundamentada nos laços de família, na história, bem como na civilização e na cultura de origem comum com os povos de origem africana” (d’ADESKY, 2009, p. 198), e do mesmo modo com os indígenas. Para finalizar, sugerimos uma observação em direção a um ambiente especial dentro de um terreiro de umbanda, ou seja, o altar. Conhecido como *gongá*, esse espaço mágico é coabitado por imagens e signos que remetem a histórias distantes e distintas,

mas que se ligam através de uma perspectiva religiosa. Tal configuração pode abrigar uma imensa diversidade de narrativas associadas a personagens que navegam do histórico ao mítico, embalados por cosmovisões, nem sempre coincidentes. Como política educacional, nortear as agendas de pesquisa em direção aos usos e sentidos produzidos pelas religiosidades afro-brasileiras, por certo, é uma das maneiras de contribuir para o desmanche dos estereótipos que envolvem atores sociais e seus rituais sagrados com uma névoa mistificadora e carregada de negatividade.

Referências

189

AUGRAS, M. **Imaginário da Magia**: magia do imaginário. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CAMURÇA, M. A. A realidade das religiões no Brasil no Censo do IBGE-2000. In: FAUSTINO, Teixeira; MENEZES, Renata (Orgs.). **As religiões no Brasil**: Continuidades e rupturas. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 35-48.

CARVALHO, J. J. A economia do axé: Os terreiros de religião de matriz afro-brasileira como fonte de segurança alimentar e rede de circuitos econômicos e comunitários. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Alimento**: Direito Sagrado. Brasília: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011. p. 35-62.

CUNHA, L. A. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n°. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016

D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**. Racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FONSECA, D. P. R.; GIOCOMINI, S. M. **Presença do Axé**. Mapeando terreiros no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: EdPUC, 2013.

FUNDAÇÃO CULTURAL ORMEO JUNQUEIRA BOTELHO. **Os 100 do século em Cataguases**. Cataguases: Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho, 2000.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G.. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JACOB, C. Retal. **Atlas da filiação religiosa e indicador sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

MORAIS, M. R.. **Nas teias do sagrado**. Registros da religiosidade afro-brasileira em Belo Horizonte: Espaço Ampliar, 2010.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NEGRÃO, L. **Entre a Cruz e a Encruzilhada**: Formação do Campo Umbandista em São Paulo. São Paulo: EdUSP, 1996.

PRANDI, R.. As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: Uma conferência, uma bibliografia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. BIB-ANPOCS, São Paulo, n. 63, 2007, p. 7-30.

SILVA, V. G. (org.). **Intolerância religiosa**. Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: EdUSP, 2007.

TEIXEIRA, Talita Bender. **Trapo formoso**: o vestuário na quimbanda. 126 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - UFRGS). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VAINFAS, R.. Quimbanda. In: _____ (Org.). **Dicionário do Brasil Colonial**: (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 496-497.



SO

BRE

OS AUTORES

Anderson Ferrari

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz e Departamento de Educação- UFJF- Doutor em Educação Pela Universidade Estadual de Campinas Unicamp-SP. *E-mail:* aferrari13@globo.com

Camila Pina Brito

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié-BA. *E-mail:* milla_mpb@hotmail.com.

Inácio Manoel Neves Frade da Cruz

Doutorado em Ciências Sociais pela UFJF. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais; Coordenador de Extensão da Unidade Leopoldina/UEMG; membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE/UEMG). *E-mail:* inacio.cruz@uemg.br

Julvan Moreira de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Diretor de Ações Afirmativas. Vice-coordenador do GT 21 da ANPED na gestão 2016-2017. *E-mail:* julvan.moreira@ufjf.edu.br

Kelly da Silva

Professora pela Universidade do Estado de Minas Gerais, *campus* Ubá- MG. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF-MG. *E-mail:* kelly.silva@uemg.br.

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* luciolaufmg@yahoo.com.br

Marco Antonio Melo Franco

Professor Adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. *E-mail:* mamf.franco@gmail.com

Marcos Lopes de Souza

Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da UESB, *campus* de Jequié e Docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.
E-mail: markuslopessouza@gmail.com.

Vanessa Regina Eleutério Miranda

195

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), *campus BH*. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail*: vanessa.elm@gmail.com; vanessa.miranda@uemg.br

Shirley de Lima Ferreira Arantes

Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pelo Programa de Pós-Graduação EICOS/UFRJ. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais. *E-mail*: _shirley.ferreira@uemg.br.

Simone Ouvinha Peres

Professora do curso de Pós-graduação EICOS | UFRJ e do Departamento de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP-UFRJ).

E-mail: simoneoperes@gmail.com.

Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto foi composto em Chaparral Pro. A capa e aberturas de capítulo foram compostos em Impact.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na Gráfica CS em Presidente Prudente, SP, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.