

MEU DEUS É NEGRO, MEU DEUS É ÍNDIO, DEUS É MULHER, DEUS É MENINO: UMA PROPOSTA DE PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE GÊNERO(S) E RACISMO ENTRE AS JUVENTUDES EM COMUNIDADES CONFESSIONAIS

Anderson dos Santos Antonio¹

Nosso objetivo ao abordar a temática de gênero e racismo não é outro senão mostrar que embora não vivamos uma realidade como o *apartheid* em África do Sul e/ou a *segregação racial* estadunidense, vivemos no Brasil hoje, em pleno século XXI, realidades que nos colocam frente a grandes desafios e combates de opressões sociais, a saber, os preconceitos de gêneros e raças, nesse caso em específico da raça negra. Traçar uma linha imaginária do tempo com a temática do racismo não é uma tarefa fácil, se é que é possível. Reconhecendo nossas limitações, não temos a menor pretensão de esgotar a temática, mesmo vivenciando diariamente desta triste realidade – como sujeito – nessa linha imaginária do tempo poderíamos encontrar tantas outras histórias e relatos em diferentes lugares que por certo enriqueceriam a discussão em questão.

A ausência de conflitos diretos e contínuos como os exemplos citados a cima são extremamente perigosos, pois podem sugerir a falsa sensação de que alcançamos uma democracia racial, ou seja, uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivem em situação real de igualdade social, contudo, não precisamos de um esforço muito grande para perceber que isso não passa de um ideal longínquo. Aquilo que entre as ciências sociais chamariam de mito da democracia racial, ou seja, uma corrente ideológica que pretende negar as desigualdades raciais entre brancos e pretos no Brasil como fruto do racismo.

A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a raça negra, a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas deve-se a uma incapacidade inerente a algumas (GOMES.1995, p.61)

Uma questão imprescindível são as delimitações da categoria social que estamos nos propondo analisar, a saber, os jovens pretos. A juventude vem sendo concebida hoje como

¹ Bacharel em teologia pela Faculdade Messiânica, se especializando em juventude contemporânea pela FAGE – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia e mestrando no PPG Ciências da Religião pela UMESP - Rudge Ramos, SBC-SP. E-mail: ads.adsantonio25@gmail.com

uma representação sócia cultural, uma criação simbólica, criada por sociedades e/ou pelos próprios indivíduos considerados socialmente jovens, a partir de comportamentos ou atitudes por eles assumidos. Assim como a infância e velhice – ou “melhor idade” como tem sido tratada – a juventude não passa de uma categoria social.

Poderíamos também problematizar a juventude pela faixa etária, característica que serve de instrumento aferidor social para definirmos se determinados sujeitos são crianças, adolescentes e/ou jovens ou alcançaram a maior idade. Esse modo de aferição é extremamente delicado e pode facilmente ser relativizado a partir de “classes sociais, de grupos étnicos, de nacionalidades distintas, bem como, a pluralidade de gêneros” (GROPPO, 2000, pp.9-10).

Apropriando-nos da conceituação de Groppo entendemos que ao utilizarmos a temática não podemos entender o fenômeno juvenil como singular, há uma pluralidade de juventudes, bem como de subjetividades que as legitimam. Aqui há necessidade de justificarmos que os apontamentos que nos propomos fazer nessa análise tratam-se de uma realidade da juventude preta, que ainda hoje vem sendo hostilizada pela cor de sua pele enquanto sua humanidade é negligenciada.

Outro desafio, talvez fosse uma definição sistemática do que entendemos por racismo, já que ao longo da história a temática passou por tantas lentes e leituras diferentes. Convidamos para essa prosa Nilma Lino Gomes, com seu texto: “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”; Apropriamos-nos também do dossiê marxismo e questão racial organizado pelo professor Silvio Luiz de Almeida na revista Boitempo com alguns artigos que certamente contribuíram significativamente para o nosso entendimento sobre o assunto em questão: “Estado, racismo e materialismo” de Alessandra Devulsky; “Dilemas da luta contra o racismo no Brasil” de Dennis de Oliveira; “Pensamento social e relações raciais no Brasil: a análise marxista de Clóvis Moura” de Marcio Farias; “Feminismos negros e marxismo: quem deve a quem?” de Rosane Borges, entre outros.

Para introduzir a discussão gostaríamos de apontar alguns caminhos de compreensão, que inevitavelmente poderão ser problematizados por outras lentes e realidades, mas que nesse primeiro momento poderão nos auxiliar no início de nossa reflexão sobre o tema:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52).

Para Gomes, o racismo é algo emaranhado na sociedade e que se solidifica, tanto individualmente como institucionalmente. No primeiro caso o racismo aparece nas relações do cotidiano, no vai e vem da vida, com discriminações, violências – verbais e/ou físicas – e

em casos mais extremos o próprio assassinato – genocídio, limpeza étnica e tortura. Na realidade infanto-juvenil isso se mostra efervescente nos apelidos dado aos pretos², sobretudo as meninas, “macaca (o)”, “negra (o) do cabelo duro”, “beijuda (o)” etc.

Mas o que nos interessa discutir é o fato de que, em geral, garotos(as) negros(as) e brancos(as) tem apelidos que remetem a distintos significados. Entre os jovens negros em fase escolar, por exemplo, é comum que seus apelidos se refiram, direta ou indiretamente, a cor de sua pele. Ex: Pele, Obina, negão, crioulo, macaco etc. Entre as meninas negras, tal associação também tende a ocorrer. No caso delas, entretanto, as referências ao corpo e ao cabelo estão, em geral, vinculadas aos padrões de gênero e de beleza socialmente definidos. Entre os jovens brancos, a associação entre apelidos e seu pertencimento racial também ocorre, mas é, comparativamente, menos recorrente (CORREA; ALVES; MAIA, 2014, p.15).

No segundo caso, “implica em práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto, que se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos” (GOMES, 2005, p.53). Sueli Carneiro concorda com esse prisma ao dizer que: “o racismo é um sistema de dominação, exploração e exclusão que exige a resistência sistemática dos grupos por ele oprimidos, e que a organização política é essencial para esse enfrentamento” (CARNEIRO, 2016, p.13).

Silvio Luiz de Almeida lança luz à discussão quando afirma que: “ao contrário do que apregoam as leituras liberais, racismo não é apenas um problema ético, uma categoria jurídica ou um dado psicológico. Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente” (ALMEIDA, 2016, p.23). Daí a hipótese de que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais atendendo a uma demanda contingencial.

Quando observamos o constrangimento a que muitos são submetidos e nesse caso especificamente, os jovens pretos (as) podemos fazer uma leitura um pouco mais realista desse sistema estrutural. Tomando por exemplo grupos sociais afetados pelos desníveis sociais no Brasil. As pretas são um grande exemplo, isso por não atenderem as exigências de normatividades constituídas pelo sistema socioeconômico brasileiro. Tal sistema é responsável por reproduzir condições de desigualdades sociais que colocam jovens pretas no último lugar da pirâmide – alimentando nesse caso não só o sistema racista, mas, o machista – com os piores cargos e salários.

Essa estrutura se mostra tão imbricada em nossa sociedade a ponto de um grupo de estudantes do sul do país – portanto majoritariamente brancos – de dois colégios de tradição cristã (Instituto Evangélico de Novo Hamburgo e o colégio Marista de Porto Alegre),

2 Neste texto tivemos o cuidado de nos apropriar do substantivo PRETA (O) ao invés de NEGRA (O) para nos referirmos ao sujeito de nossa pesquisa – salva exceções nas citações de nossas (os) autoras (es). Isso por entender a ambiguidade do substantivo “negra (o)”.

organizarem uma festa a fantasia com a temática: “*se nada der certo*”, ridicularizando profissões que na sua grande maioria são ocupadas por pessoas pretas, como: faxineiros, atendentes do McDonalds, vendedores ambulantes, lixeiros, vendedoras do Boticário, entregadores de pizza etc³.

O estado que se apropria do materialismo histórico, ou seja, devoção excessiva a lucratividade e acúmulo de bens e/ou posses, se apropria da produção econômica, não como nível igualitário de direitos, mas como esteio das diferenças de classes e raças, promovendo alguns em detrimento de outros.

A forma-estado é uma especificidade do capitalismo, cujas práticas são moduladas pela fase de acumulação experimentada, bem como por suas crises cíclicas, ou orgânicas. Compreendido como instância apartada a intermediar e garantir a troca de mercadorias, assegurar a venda da força de trabalho constitui seu papel fundamental (DEVULSKY, 2016, p.25).

Sendo assim, o Estado assume o papel instrumental de aferir e/ou qualificar pessoas “dignas” das “não dignas”. Existe um recorte racial que promove algumas pessoas no mercado capitalista, em detrimento de outras subjugadas por um discurso meritocrático. Sua fundamentação está embasada num modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo, sem levar em consideração essa estrutura – econômica, política e subjetiva – marginal. A esse respeito Devulsky problematiza a questão:

O esteio anticapitalista da luta contra o racismo é fundamental; sem ele, as intervenções resumem-se à integração dos negros à sociedade salarial de modo precário. Não é possível abandonar a superficialidade da reflexão sobre o capitalismo na América Latina sem levar em conta o racismo, sobretudo no Brasil (Ibidem, p.27).

Dennis de Oliveira, coadunando com a discussão afirma enfaticamente que o “racismo deve ser visto como questão estrutural”. Tal como Silvio Almeida, ele reconhece nessa estrutura um viés político, herança do modo de produção do escravismo colonial, assumindo o elemento estruturante das divisões de classe, ou seja, “senhores de engenho e escravos”. Bem como um viés econômico, uma vez que a sociedade brasileira constitui-se por um capitalismo dependente e, “portanto, voltado ao atendimento prioritário das demandas externas, à manutenção da concentração da posse da terra oriunda do período colonial e à superexploração do trabalho como instrumento central da reprodução do capital”. São os pobres – na sua grande maioria excluídos por sua constituição racial – que fazem a “roda girar”. Dennis Oliveira insere um novo elemento a essa análise que é a violência como prática política permanente e

3 <http://g1.globo.com/globo-news/estudio-i/videos/v/escolas-fazem-recreio-com-o-tema-se-nada-der-certo-e-provocam-polemica-nas-redes-sociais/5921143/> - acessado em 23/11/2017 às 16h05min

não episódica, pois os instrumentos utilizados por esta estrutura perversa reprimem e oprimem qualquer iniciativa das demandas sociais excluídas aos privilégios sócio econômicos da minoria (OLIVEIRA, 2016, p.34).

Os cientistas sociais Borges, Medeiros e d'Adesky ainda relatam que os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico, sobretudo dos jovens pretos (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente, na antiga Iugoslávia e em Ruanda, entre outros países.

Entendemos com esses autores que a compreensão de racismo muito mais que um preconceito e/ou discriminação como muitos concebem, é um modo regulador de estruturar nossas relações a partir da cor da pele. Assim ver um jovem preto dirigindo um automóvel luxuoso é sem dúvidas um grande espanto e para alguns até algo suspeito, como se ele, enquanto preto (a) precisasse ser um fora da lei para desfrutar de tal privilégio. Como ver um jovem preto (a) intelectual, assumindo posições privilegiadas na construção do saber, como o caso de professores universitários. Logo, muito mais que uma luta ética, precisamos travar um compromisso político contra esse sistema opressor que deslegitimam as pessoas a partir de sua raça, credo ou opção sexual.

UM BREVE OLHAR AOS DISCURSOS DE GÊNEROS

Nossa inquietação no trato com as questões raciais inevitavelmente aumentam ao trazer-mos para discussão algumas problematizações de “gênero”. Tendo consciência que na hierarquização social a mulher pobre, preta, que faz uma decisão por uma sexualidade não binária sofrerá dissabores e não poucas repressões e agressões. Sendo assim, encontramos a necessidade de resistência e enfrentamento em pelo menos três esferas sociais, a luta de classes, a luta antirracista e a luta antissexista, lutas que assumem certa configuração pelo laço indissolúvel que as amarra no contexto das sociedades modernas.

A discriminação a mulheres é algo que vem atravessando gerações, sendo justificadas por culturas, religiões etc. É importante lembrar que “toda discriminação costuma ser justificada mediante a atribuição de qualidades e traços de temperamentos diferentes a homens e mulheres, que são utilizados para delimitar seus espaços de atuação” (ALMEIDA; SZWKO, 2009, p.118). Às mulheres por sua vez foi “naturalizado” em vários momentos da história a maternidade e o espaço doméstico e familiar.

As questões que nos interessam nessa discussão são: as distribuições sociais que são feitas, sejam de poderes, falas, oportunidades e/ou direitos, tidas como naturais, que insistem em se mostrarem desiguais no que tange a homens e mulheres. Com isso, justificamos a necessidade de problematizarmos a discussão em torno do termo gênero, contrapondo aquilo que na “linguagem do dia a dia e também nas ciências a palavra sexo – reduz – remete as distinções inatas e biológicas” (Ibidem, p.119).

Em um país como o Brasil, onde vemos mulheres administrando empresas, dirigindo carros, pilotando aviões, ocupando cargos políticos, conduzindo processos cirúrgicos, dando aulas em universidades é muito fácil nos seduzirmos pelo mito da democracia de gênero – fala minha – porém basta olharmos com um pouco mais de responsabilidade para darmos conta das desigualdades gritantes entre homens e mulheres em todo país. “Mulheres brancas ganham em média 40% menos que os homens para o mesmo trabalho, em se tratando de ser mulher preta 60% menos”, fora a jornada dupla a que são submetidas, pois, além de trabalharem fora de casa, precisam dar conta dos trabalhos domésticos e da educação dos filhos. Na grande maioria sem a ajuda dos cônjuges, duplicando a carga horária e atividades (Ibidem, p.121).

Como senão bastassem todas essas desigualdades às mulheres brasileiras, temos um grande indicio de agressões físicas, psíquicas e morais que corriqueiramente são submetidas, sejam por seus companheiros (maridos e/ou namorados) ou por ex-companheiros que transformam a vida de milhares de mulheres em um verdadeiro inferno, muitas delas impedidas de se separem desses relacionamentos opressores por crenças religiosas tradicionais, que dizem ser pecado a separação de cônjuges, mas não tratam dessas opressões veladas.

É importante lembrar que, no Brasil, a violência contra as mulheres não se restringe ao âmbito das relações com os companheiros. Se os estupros massivos em situação de guerra estão longe de nossa realidade, a violência sexual, em situações de custódia do Estado, pode assumir conotações igualmente estereotipadas (Ibidem, p.122).

Alguns teóricos como Donna Haraway, atribuem ao estadunidense Robert Stoller, psicanalista internacional, a introdução do conceito no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo (1963), na ocasião o conceito utilizado foi “*identidade de gênero*”. Segundo Stoller, apesar dos rótulos que recebemos na concepção (menina ou menino) de acordo com os órgãos genitais que temos “as maneiras de sermos homens ou mulheres não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar e a classe social” (HARAWAY, 2004, p.16).

A princípio, a discussão em torno do conceito “gênero” nasceu das intersecções do conceito de “papel social”, que tinha a finalidade de compreender os fatores que influenciavam os comportamentos humanos. Isso acontecia como uma dramaturgia, onde cada sujeito detinha o seu papel social e tinha que respeitar o enredo que estava posto (estabelecido), fosse homem ou mulher. Esse enredo caracterizado pela desigualdade vetava as mulheres o direito pelos votos, pela educação, pela aquisição de propriedade etc. Logo, nesse primeiro momento o principal esforço foi problematizar tais fatores, reivindicando a igualdade de direitos à cidadania entre homens e mulheres.

Outro esforço das feministas no trato com o conceito do gênero se deu na tentativa de tentar eliminar a dominação masculina. Muito mais que igualdades de direitos, era preciso superar o sistema patriarcal que servia como base de opressão e subordinação da mulher ao homem. Em termos gerais, o sistema patriarcal manipulava o corpo das mulheres para fins

reprodutivos e sexuais. Simone de Beauvoir em 1949 com sua obra o “*segundo sexo*”, problematizou aspectos ligados as mulheres, como, a iniciação sexual feminina, o drama da vida da mulher casada, lesbianismo, bem como com as prostitutas. “Para Beauvoir, essa dominação não se explica por aspectos inerentes ao corpo feminino, nem a natureza. A resposta estaria na compreensão do que a história e a cultura fizeram, nos termos da autora, da ‘fêmea humana’” (ALMEIDA; SZWKO, 2009, p.132). Daí a clássica frase entre as feministas: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.

Tais tratativas questionam a construção social que foi feita a figura da mulher, sobretudo, nas sociedades cristãs que constantemente concebem o homem antes da mulher, basta olhar para o mito da criação utilizado pelas religiões judaico-cristãs que descreve o corpo de Eva como um corpo segundo, tirado do corpo primeiro, o corpo de Adão, o homem, conforme descreve o Gênesis (Gn2. 18 à 25). Desde então as mulheres sempre estiveram em posição desfavoráveis aos homens.

O corpo de Eva nascido de um profundo sono de Adão e, talvez no sono, um sonho e, do sonho, o desejo profundo, agudo, daquilo que é ele mesmo, Eva. Eva, não dorme e não sonha. Seu corpo é sonho de outro, seu senhor, seu dono, aquele para o qual foi feita. Seu corpo é desejo de outro corpo (RIBEIRO, 2016, pg91).

Resgatar essas construções autoritárias, opressoras e desiguais é fundamental nos estudos de gênero na discussão a juventudes, pois a idéia subjacente é a de que o que é construído – ao não ser natural, inato, fixo – pode ser modificado.

Nessas intersecções entre gênero e raça, como sugere Sueli Carneiro, temos a imprescindível contribuição de Lélia Gonzalez que demarca outra maneira de construção dos gêneros no contexto de dominação colonial e pós-colonial – no Brasil e América Latina – perpetrada por senhores brancos contra as mulheres pretas e indígenas resultando na miscigenação que marca o nascimento daquilo que hoje conhecemos como o mito da democracia racial, herança escravagista que tratavam as mulheres pretas como meros objetos, fosse de serviço as mulheres brancas, fosse de prazeres aos senhores de engenhos.

Logo, entendemos que a luta pelas desigualdades existentes entre homens e mulheres não encerram a luta pela igualdade social, é preciso considerar questões raciais que estabelecem hegemonias entre povos, resultando na opressão e inferiorização de pessoas, credos e/ou raças, capazes por estabelecer hierarquias desumanas no seio da sociedade, favorecendo uma parcela privilegiada da sociedade em detrimento de outras.

Lélia Gonzalez estabeleceu as bases que estruturam o movimento contemporâneo de mulheres negras ao apontar o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, que desconsiderava a centralidade da questão racial nas hierarquias de gênero presentes na sociedade e universalizava para o conjunto das mulheres uma concepção ocidental, sem as mediações dos processos de dominação, violência e exploração es-

pecíficas da interação entre ocidentais e não brancos desde o período colonial. Essas questões postas por Lélia Gonzalez se tornaram a senha para mulheres negras ousarem desenhar como concepção e ação política o que hoje chamamos de “feminismo negro” (CARNEIRO, 2016, pg14).

É por essas razões que Sueli Carneiro propõe um enegrecimento dos movimentos feministas brasileiros que olhem para a história com responsabilidade e compromisso, percebendo que embora não tenhamos mais “escravas” de senhores (as) de engenho, temos realidades de empregadas domesticas que servem aos caprichos de madames, que as oprime e humilham por míseros salários.

Mulheres pretas que por mais que desenvolvam as mesmas atividades profissionais, como vimos à cima chegam a receber 60% menos que os homens para o mesmo trabalho. Sem falar da precariedade da saúde pública que negligencia as especificidades de saúde das mulheres pretas. Essas, que compõem o quadro de 62% das mortes no trabalho de parto, por negligência dos serviços de saúde oferecidos no Brasil.

Os índices de violência contra as mulheres mostram-nos que enquanto o feminicídio de não-pretas (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% nos últimos anos, entre as mulheres pretas assustadoramente o índice subiu 22%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de abordagem dessas discussões se dá pela invisibilidade de tais assuntos em vários espaços, principalmente nos religiosos, sobretudo de tradição cristã, mas também não cristã, como é o caso da Igreja Messiânica Mundial no Brasil. Ou nos meios acadêmicos, de algumas áreas do saber, como é o caso dos cursos teológicos e dos programas de Pós Graduação em Ciências da religião. Tanto o racismo, quanto o estudo de gênero, são realidades silenciadas nesses grandes e numerosos meios que dizem ter um compromisso com a justiça.

A “falácia” de gênero nesses espaços vem surgindo nas ultimas décadas devido a luta dos movimentos LGBT(s) pela dignidade e liberdade de viverem sua sexualidade livremente. Isso tem feito com que igrejas e faculdades confessionais coloquem o assunto em pauta, para pensarem e se repensarem enquanto organizações, deixando de tratarem tais questões de forma reducionista como sempre foram tratadas, justificadas pelo pecado.

O presente texto não teve a intenção de tratar desse delicado momento histórico na abordagem do conceito de *gêneros* vivido por varias comunidades de fé. Talvez pudéssemos ter nos apropriado do conceito de machismo, que também é negligenciado em tais espaços. Mas, nos apropriamos do conceito de gênero nessa construção, inspirado em teólogas feministas que também o fazem para deslegitimar as opressões a que as mulheres foram tratadas

ao longo da história, daí a necessidade de resgatar essa luta de resistência a que as feministas tiveram que travar nos séculos passados.

Logo, entendemos a necessidade de problematizarmos esses conceitos, sobretudo entre as juventudes que na verdade são muito mais que conceito são histórias de homens e mulheres, pretos e pretas, que vivem em pleno século XXI, situações de profunda opressão e/ou resistência, por serem negados a eles o direito de serem tratados com dignidade e respeito, direito facultado a todos os seres humanos. Daí nosso compromisso de resgatarmos tais inquietações, assumindo um compromisso direto com a causa dos oprimidos, a saber, a justiça.

A proposta deste texto é problematizar questões como o racismo e gêneros, provocando a discussão entre jovens e adultos de comunidades confessionais (sobretudo de tradições pentecostais), bem como, lideranças que de forma autoritária banalizam tais discussões de forma extremamente autoritária negando a subjetividade desses (as) jovens, invisibilizando-os em suas grandes molhas de opressões comunitárias e existenciais. Logo nossa intenção é dialogar com esses (as) jovens, bem como com suas lideranças, provocando reflexões, reposicionamentos e esperança.

Como apontamos no começo longe de nós a pretensão de esgotarmos esses conceitos, isso, por entendermos que essa estrutura social estratificada é muito mais complexa do que possamos imaginar. Mas uma vez que falamos de estado democrático de direitos é impossível negligenciarmos as questões raciais e de gênero. Daí nosso compromisso de dizer que do ponto de vista social, tais elementos constituem-se uma opressão coletiva e marginal; do ponto de vista humanístico, uma injustiça e negação da dignidade humana; e do ponto de vista religioso, um pecado social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWKO, José Eduardo. Diferenças, igualdade. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Dossiê: Marxismo e questão racial. **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.23-51, 2016.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002.

BORGES, Rosane. Feminismo negro e marxismo: quem deve a quem? **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.44-51, 2016.

CARNEIRO, Sueli, 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.

_____, **Margem esquerda**: Revista da Boitempo, São Paulo, n.27, p.11-21, 2016.

CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares. **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio - Juventude e diversidade etnico-racial**. Belo Horizonte, n.10, Editora UFMG, 2014.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. **Margem esquerda: Revista da Boitempo**, São Paulo, n.27, p.25-30, 2016.

FARIAS, Marcio. Pensamento Social e relações raciais no Brasil: a análise marxista de Clóvis Moura. **Margem esquerda: Revista da Boitempo**, São Paulo, n.27, p.38-43, 2016.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro, Difel, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____, *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: ministério da educação, 2005.

HARAWAY, Donna. «*Gênero*» *para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra*. **Cad. Pagu**, [online], n.22, p.201-246. 2004.

OLIVEIRA, Dennis de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. **Margem esquerda: Revista da Boitempo**, São Paulo, n.27, p.31-37, 2016.

OLIVEIRA, Marco Davi de. A religião mais negra do Brasil: por que mais de oito milhões de negros são pentecostais. São Paulo, Mundo Cristão, 2004.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. (org). et al. Rasgando o verbo: teologia feminista em foco. São Paulo, Fonte Editorial. 2016.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: NEGROS E NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Danilo Henrique rodrigues Aragão¹

Edvan da Silva Conceição²

Leonardo Moraes da Costa³

Luís Carlos da Silva Barbosa⁴

Maria do Socorro Brito Trindade⁵

Taynan de Moraes Rocha⁶

Na construção social do Brasil observa-se a exclusão de indivíduos ao longo de sua história, desde o processo de colonização até os dias atuais. E um dos grupos a serem destacado é a população negra. A esta foi relegado a marginalidade em todo este processo, partindo deste ponto identifica-se a necessidade da criação de políticas que pense a condição de desigualdade entre os grupos que compõem esta sociedade. Deste modo a criação de estímulos especiais que contribuísse para a promoção desses grupos marginalizados e excluídos da sociedade se tornou um dos principais véis na busca pela equiparação de direitos, já que o contexto expressava e ainda expressa nitidamente a exclusão social e racial desse grupo. No Brasil o poder público implanta as políticas de ações afirmativas com “objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização” (MEC/SESU, 2006). Nessa perspectiva o trabalho pretende discorrer sobre as políticas de ações afirmativas em especial as que acolhem a juventude negra e a percepção da figura feminina negra neste contexto. Mostrando a relevância deste trabalho para fomentar as diversas discussões acerca do papel destes nos espaços sociais, evidenciando a mulher negra diante de uma sociedade dita “democrática”, porém formada nos moldes de um sistema colonialista patriarcal, segregador e escravocrata. Por tanto buscou-se levantar referencias nas quais processem o cerne da discussão desde a

1 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de Letras língua portuguesa, da Universidade Federal do Pará Aragodanyllo@gmail.com

2 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de história da Universidade Federal do Pará, edvan-silva1@hotmail.com

3 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de história da Universidade Federal do Pará, leo.20071994@gmail.com

4 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de história da Universidade Federal do Pará, historialuis27@gmail.com

5 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de Museologia da Universidade Federal do Pará, socorro_brito_frade@hotmail.com

6 Bolsista Conexões de Saberes, graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, taynan19kazehaya@gmail.com

importância de políticas de ações afirmativas que visam garantir os direitos inerentes a essa população, destacando o acesso à educação superior utilizando a Universidade Federal do Pará como espaço de análise. Portanto, pensar em negros e negras em espaços de discursões é fundamental para o processo de construção de referências no qual a representatividade é bastante reduzida. Reconhece-se que muito se avançou nas discussões de políticas públicas de acesso nas Universidades brasileiras, contudo, ainda é necessário que se pense para além, mostrando-se necessário a articulação de projetos que possam garantir uma permanência qualificada de negros/as nestes espaços que até certo ponto são pensados como espaços de poder.

INTRODUÇÃO

Na construção social do Brasil observa-se a exclusão de indivíduos ao longo de sua história, desde o processo de colonização até os dias atuais. E um dos grupos a serem destacado é a população negra. A esta foi relegado a marginalidade em todo este processo, partindo deste ponto identifica-se a necessidade de criar políticas que pense a condição de desigualdade entre os grupos que compõem esta sociedade. A maioria da população brasileira se considera negra, porém a maioria das vagas na escola básica ou no nível superior, não são ocupados por negros, segundo o ensaio juventude negra e exclusão radical de Silva Bento e Nathalie Beghin (2005), traz os seguintes dados que confirmam a desigualdade e a não equiparação de direitos a educação entre a população negra e branca:

O país conta com cerca de 11,5 milhões de jovens negros de 18 a 24 anos de idade, o que representa 6,6% da população brasileira. A taxa de analfabetismo, de 5,8%, é três vezes maior do que a observada para os jovens brancos (1,9%). Em média, os jovens negros têm dois anos a menos de estudo do que os brancos da mesma faixa etária: 7,5 anos e 9,4 anos, respectivamente. E mais: as desigualdades vão acirrando-se à medida que aumentam os níveis educacionais. Assim, por exemplo, se no ensino fundamental praticamente não se observam diferenças raciais nas proporções de crianças que vão à escola, o mesmo não ocorre nas universidades, nas quais a presença de jovens negros é relativamente bem menor do que a dos brancos. A comparação das taxas de escolarização líquida de negros e brancos é um excelente indicador de como o sistema educacional brasileiro não é capaz de combater as desigualdades raciais: a proporção de crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental é de 92,7% para negros e de 95% para brancos; no entanto, somente 4,4% dos negros de 18 a 24 anos estão matriculados em instituições de ensino superior; entre os brancos, esse percentual é cerca de quatro vezes maior, de 16,6%. (2005,194)

Segundo Medeiros (2007) no seu artigo intitulado *Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso*, apresenta as ações afirmativas ganhando destaque pela primeira vez em 6 de março de 1961, através do presidente dos Estados Unidos da América, John F. Kennedy na assinatura de um decreto presidencial conhecido como a *Executive Order* 10.965/61. Dizia o texto:

[...] o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade” e “[...] adotará uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade. (2007, 121)

Identificava-se deste modo, a necessidade da criação de estímulos especiais que contribuísse para a promoção desses grupos marginalizados e excluídos da sociedade. Já que o contexto social expressava nitidamente a exclusão social e racial. No Brasil o poder público implanta as políticas de ações afirmativas com “objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização” (MEC/SESU, 2006). Deste modo o poder público, por meio das ações afirmativas, busca reparar a disparidade educacional entre grupos sociais.

Segundo Piovesan (2007), o Brasil as ações afirmativas são:

Ações que constituem medidas especiais e temporárias, que buscando remediar o passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos”. Continuando ainda com Piovesan, “as ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito a igualdade, com a crença que a igualdade deve se moldar no respeito a diferença e a diversidade. (2007, 40)

Assim identificando e percebendo que as ações afirmativas são de caráter emergencial no qual busca, equiparar esses grupos historicamente excluídos. Esses conjuntos de ações afirmativas resultam em alguns casos na formação de políticas públicas sociais, o enfrentamento a discriminação começa com a adoção de alguns tipos de estratégias como por exemplo: uma ação repressivo-punitiva e outra estratégia promocional que buscam o enfrentamento da discriminação racial, sendo necessário agir em dois pontos principais, de um lado adotando uma legislação que puna e proíba os atos de racismo e, de outro, implementando políticas que visem à inclusão da população negra nos espaços nos quais ela se encontra excluída. “Sinalizando ainda que a simples proibição da exclusão, não resulta automaticamente

no processo de inclusão, nesse sentido é imprescindível a implementação de medidas específicas para viabilizar essa inclusão”. (Valverde, 2008: 42)

Nessa perspectiva o trabalho pretende discorrer sobre as políticas de ações afirmativas em especial as que acolhem a juventude negra e a percepção da figura feminina negra neste contexto. Mostrando a relevância deste trabalho para fomentar as diversas discussões acerca do papel destes nos espaços sociais, evidenciando a mulher negra diante de uma sociedade dita “democrática”, porém formada nos moldes de um sistema colonialista patriarcal, segregador e escravocrata. Por tanto buscou-se levantar referências nas quais processem o cerne da discussão desde a importância de políticas de ações afirmativas que visam garantir os direitos inerentes a essa população o qual lhes foram historicamente negados, destacando o acesso à educação de qualidade.

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Ao adentrar o sistema educacional brasileiro destacamos duas políticas públicas oriundas de discussões de caráter de ação afirmativa a exemplo a lei 10.639/2003 sendo alterada para a lei 11.645/2008, onde tem como objetivo garantir no sistema educacional público e privado o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira já que se observa a formação da sociedade brasileira através de três povos principais, indígenas, africanos e europeus. O que ainda se identifica é uma alta valorização da cultura europeia dentre as demais, entendemos que o sistema ao qual nossa construção social foi realizada destacava como ponto principal o eurocentrismo, no entanto com o passar dos anos a exclusão e o não reconhecimento da importância dos demais povos para a formação da sociedade brasileira, contribuiu expressivamente para a construção do racismo individual e institucional presente na sociedade até os dias atuais.

Segundo Henrique e Carvalho (2007) no artigo educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do ministério da educação. Trabalha o racismo institucional sendo, “um tipo de racismo ligado a estrutura da sociedade e não aos indivíduos isoladamente. O racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringe a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente a população discriminada”. Os autores ainda apontam uma grande relutância por parte da sociedade no que diz respeito a aprovação de políticas de ações afirmativas no sistema educacional.

Valverde (2008) diz no texto Para Além do Ensino Médio: A Política de Cotas da Universidade de Brasília e o Lugar do/a Jovem Negro/a na Educação, “As ações afirmativas podem ser consideradas um tipo de discriminação positiva em função do seu caráter discriminatório que favorece alguns grupos haja vista a discriminação histórica sofrida. Tem o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades e, mais do que isso, induzir a sociedade a transformações culturais que permitam que o racismo seja desconstruído das mentes dos indivíduos, de modo que às novas gerações possam ser apresentadas a uma nova sociedade”.

Ao adentrar no ensino superior destaca-se uma das mais importantes políticas de caráter afirmativo, que contribui para um aumento na entrada de negros/as nas universidades públicas federais. Segundo a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012,

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. O artigo 1º “As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O Artigo 3º “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, 2012)

A reserva de vagas no ensino superior não excluiu as desigualdades de classes, principalmente nas instituições federais de ensino. Porque além de lutar pelo acesso, precisa-se discutir a construção do papel e o lugar do negro na sociedade brasileira. Existem algumas experiências populares associado com inúmeras ações em prol da visibilidade da população negra. As várias dificuldades enfrentadas nos cursos universitários, desde a entrada até a permanência dos mesmos, devido principalmente as disparidades socioeconômicas, discussões sobre acesso permanência, raça, gênero e etnia deve ser uma constante, no sistema educacional desde o ensino básico até o superior.

A Universidade Federal do Pará ao adotar essas medidas de ações afirmativas, permite que pessoas de grupos subalternizados possam ter acesso ao ensino superior de qualidade, porém, além do acesso, ações relacionadas a tal tema também podem garantir que essas pessoas possam se manter dentro da mesma. Como nota-se nas políticas de permanência fornecidas pela instituição, como: Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Eixo Transversal e Navega Saberes, Bolsa Monitoria, entre outras. Em seguida, apresentam-se um quadro de ações que a UFPA tomou ao longo desses anos.

Quadro de Ações Afirmativas na UFPA

Ano de aprovação da política	Propostas aprovadas	Implantação	Resultados
2005	Cotas (50% das vagas ofertadas) para pessoas oriundas de escolas públicas, das quais 40% são destinadas aos pretos.	2008	Incorporação de candidatos oriundos de escolas públicas e de pessoas pretas à UFPA.
2005	Cotas para pessoas com deficiência, pretos e povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGA).	2005	Não houve demanda de povos indígenas em 2005 e nem em 2006.
2007	Sistema de cotas no Processo seletivo diferenciado para alunos oriundos do sistema público de ensino e negros – ingresso/vestibular.	2008	Em 2008 das 5.036 vagas ofertadas pela UFPA 4.494 foram preenchidas, 2.192 por estudantes cotistas e 2.302 por estudantes não-cotistas.
2007	Vagas reservadas para povos indígenas, por meio de Edital diferenciado, no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGA).	2007	Candidataram-se dois indígenas, ambos entraram. As defesas de dissertação ocorreram em dez/2009 e maio/2010.
2008	Cotas para povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS).	2008	Não houve demanda de povos indígenas em 2005 e nem em 2006.
2009	Programa Bolsa Permanência de auxílio financeiro aos estudantes da graduação da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica em risco de abandonar o curso.	2009	Em 2009 a Bolsa Permanência auxiliou mais de 1.300 estudantes. Em 2010 o número estimado é de 2.500 estudantes beneficiados.
2009	Programa de vagas reservadas para povos indígenas em todos os cursos de graduação da UFPA.	2010	Entraram 67 indígenas, apoiados pela Bolsa Permanência.
2009	Programa de vagas reservadas para pessoas com deficiência em todos os cursos de graduação da UFPA.	2010	Incorporação de pessoas com deficiência.
2009	Aprovação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento voltado exclusivamente para povos tradicionais e indígenas – Campus de Altamira	2010	Seleção recém-realizada (jul/2010) implantação prevista para agosto de 2010.

2010	Vagas reservadas para povos indígenas no Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA).	2010	Na primeira seleção realizada em junho de 2010 não houve candidatos. Haverá uma segunda seleção a ser realizada em novembro de 2010.
2011	Vagas reservadas para quilombolas, duas em todos os cursos da UFPA.	2012	Incorporação de 47 quilombolas por meio de vagas reservadas.

Fonte: Beltrão; Brito Filho e Maués, 2013.

Em um estudo realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) constatou uma participação dos/as negros/as bastante reduzida nos cursos de graduação da instituição nos últimos dez anos, depois do sistema de cotas raciais foi identificado um aumento gradual dos mesmos na universidade, sobretudo nos cursos maior prestígio (SOUSA, 2015). Quando se trata da luta pelo acesso ao ensino superior, a discussão é mais profunda e carregada de significados. Algumas pessoas não levam em consideração o contexto histórico de lutas, discriminação e vulnerabilidade social. Segundo Nascimento (apud Piovesan, 2007):

[...] inclusão do povo-afro brasileiro, um povo que luta duramente a cinco séculos no país, desde os seus primórdios, em favor dos direitos humanos. É o povo cujos direitos humanos foram mais brutalmente agredidos ao longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana.

As políticas afirmativas se configuram em um sistema de inclusão e permanência de jovens negros/as nos espaços de poder de modo que, está inserção requer compreender um pouco como se organizam as estruturas de poder, que são responsáveis por sustentar as desigualdades sociais, um dos fatores responsáveis pela sustentação deste sistema é a necessidade de se criar estruturas organizativas capazes de estabelecer um controle social gerando nesse sentido estruturas hierárquicas na coletividade como pensam Durkheim e Mauss:

Os grupos humanos sentem a necessidade de construir sistemas classificatórios que possibilitam que o mundo social e natural seja apreensível pelo processo cognitivo. Ao estabelecer este sistema classificatórios, acabam por imprimir também uma hierarquização sobre o que se vê e com o que se relaciona. (DURKHEIM e MAUSS, 1969).

Sendo assim, podemos constatar que nas próprias estruturas de organizações sociais já existem formas de hierarquias sem que sejam levados em consideração os contextos históricos da sociedade vigente, gerando assim, problemas estruturais e sociais. Entender essas estruturas e sua configuração é necessário para perceber os conflitos gerados por esses pressupostos organizativos, aja vista, que normalmente o enfrentamento seja ele social ou

étnico gira em torno da disputa de uma estrutura de poder. Levando em consideração o fator histórico da colonização e os modelos de governos sucessíveis que foram determinantes na inserção e permanência dos grupos étnicos marginalizados como Afrodescendentes, indígenas e outros.

A JUVENTUDE NEGRA E OS ESPAÇOS SOCIAIS

Dos grupos que se encontraram e ainda se encontram durante muito tempo a margem da sociedade podemos destacar os Afrodescendentes, como uma coletividade muito atingida e que até hoje sofre com as heranças “herdadas” dos modelos de governos que prevaleceram na história do Brasil. A partir da constatação desse panorama de desigualdade social e marginalização de grupos específicos podemos citar exemplos práticos de problemas consequentes da discriminação de cor e gênero no mercado de trabalho. Compreender a complexidade da realidade da juventude negra brasileira, exigindo uma compreensão da condição do jovem no Brasil, por tanto essa categoria não entendida de acordo com suas distinções culturais e econômicas que podem estar vinculadas a sua trajetória como frisa Novaes e Vanucchi (apud SAMPAIO, 2011):

Categorizar “juventude” é tarefa complexa, se consideramos que se trata de arbitrários culturais socialmente elaborados para definir em que dado momento, e mediante quais rituais de passagem, é possível transpor uma etapa da vida em direção a outra. Assim, não há como negar que, em espaços-tempos distintos, são múltiplas as juventudes: “São muitas as juventudes e entre elas sempre há territórios de resistências por força da criatividade [...]”. (NOVAES; VANUCCHI, 2004, p. 11)

Como observamos a autora cita a padronização da juventude assim como ser necessário a percepção da categoria jovem como múltipla, ou seja, categorizar como juventudes e de forma homogênea. Diante da multiplicidade apresentada por Sampaio. A autora busca focar nos problemas enfrentados por jovens de origem populares que são inerentes a questões de classe, o que qualifica esse grupo como menos favorecido são fatores extra educacionais como renda, moradia, qualidade de vida e etc.

A MULHER NEGRA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Ao analisar a composição do grupo de mulheres negras e as múltiplas discriminações sofridas nos espaços das universidades brasileiras, mais especificamente, nosso lócus de pesquisa, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Neste observa-se uma dupla discriminação no que se refere a mulher negra, primeiramente por ser mulher e segundo pela cor da sua pele. Assim, encontramos nesse contexto jovens na universidade Federal do Pará, as quais sentem no dia a dia esse processo de discriminação de gênero e raça. Para compreender essa

situação conversamos com uma jovem que é estudante do último semestre do curso de direito na UFPA, mulher negra, cotista, oriunda da camada popular, em entrevista mencionou o fato de o número de negros na Universidade ser reduzido:

[...] Até porque eu não vejo com frequência mulher negra no meu curso, tem, mas não são muitas, entendeu? [...] não precisa nem ser mulher, no caso, nesse sentido, não tem quase negro, tem ne, mas não são a maioria. (Estudante do curso de Direito)

Segundo o dossiê de mulheres negras (2013), em 2009 as mulheres negras respondiam por cerca de um quarto da população brasileira. Em mais ou menos 100 famílias chefiadas por mulheres negras, 11 estavam desempregadas. As mulheres negras apresentam desvantagens de acesso ao ensino superior, assim como o aumento da discriminação da dualidade (cor e gênero), discriminação setorial, regional. Nas instituições de ensino superior é notório a importância da representatividade da identidade negra feminina, de tal forma a estudante relatou:

[...] então, na minha turma original o pessoal da tarde, sou eu, morena, negra, né, uma amiga. Temos 3, 4 pessoas de uma turma de quase 40 pessoas, então tipo quase 10% da turma, mais ou menos, e que eu penso... Eu acho ser negro, não sei se eles se consideram, mas eu acho que sim. Então é questão da própria representatividade, tu não encontras um igual a ti, entendes? E tu tentares alcançar o teu espaço a partir das tuas vivências, de tu conquistar algo, [...]. A UFPA é rica em grupos de tudo, então tu encontras nesses grupos, muita das vezes, como o grupo de vocês, pessoas que são iguais a ti, aí tu vais conseguindo alcançar espaço, e tu passas, a partir desse momento, a representar pessoas sem tu teres noção disso. (Estudante do curso de Direito)

Por meio da fala da estudante pode-se notar que dentre esses grupos minoritários nas universidades a representação da diversidade de gênero e raça seja necessário, mesmo que para o restante consistir em uma questão de escolha da opção de curso desejado. A presença de negras nos espaços de educação é de suma importância principalmente pela questão da representação dessas pessoas para outras do mesmo grupo social, no que se refere projeção destes em lugares nos quais seus grupos são minoria, o que contribui para mudanças nas relações de poder e na identificação das desigualdades a partir do reconhecimento das diferentes culturas nas relações sociais (JOHSON, 2010, p.96).

O principal meio que garante lugar para a população negra nos espaços de poder são as ações afirmativas, pois estas têm um valor real e inimaginável, haja vista, que as desigualdades são causadas por uma estrutura de poder que perdura até os dias atuais, fazendo necessário tais políticas dentro das universidades, mercado de trabalho e etc. Reconhece-se que muito se avançou nas discussões de políticas públicas de acesso nas Universidades

brasileiras, contudo, é necessário que se assegure a permanência cada vez mais eficaz dos/as negros/as nestes espaços, através da criação de novos projetos e manutenção dessas políticas já existentes, para garantir-lhes uma formação cada vez mais qualificada e consciente afim de contribuir para a construção de uma referência dentro da sua comunidade.

Na entrevista com a estudante de direito, destacou-se a importância das cotas, como uma das ações afirmativas, para discursões de acesso na UFPA:

Eu sou favorável às cotas, principalmente por conta da representatividade, né, porque por exemplo [...] O fato de teres um negro dentro da universidade já é um impacto porque a gente está acostumada a ver o negro como? Passar e ver a pessoa ali, que é zelador e a pessoa que está na cantina, enfim, que está nos trabalhos mais braçais.

Quando se pensa em mulheres negras adentrando os espaços geralmente ocupados por homens ou pessoas brancas, há uma quebra do estereótipo padrão, como a própria estudante mencionou no caso do curso de direito. Durante a conversa com a discente, ela disse que para que o estudante de origem popular entre na universidade é necessário que este se politize nas questões que se referem ao seu grupo social, fazer parte de grupos que problematizem as questões de gênero e raça, isso foi o que ela fez e faz, o a ajudou a conquistar seu lugar e assim poder se posicionar dentro das discursões.

A estudante de direito fala que a partir do momento em que ela, estudante da escola pública, mulher, negra, passou a fazer parte do centro acadêmico de direito da UFPA, um dos mais prestigiados na universidade, este espaço lhe trouxe a oportunidade de mostrar a outros estudantes de mesma origem que é possível ter acesso à espaço de representatividade e também de poder político. Essa representatividade é imprescindível para Hall (1997), pois essa representação de um igual nos espaços de poder se configura com importante significado nas relações entre indivíduos de uma mesma cultura e perspectiva de projeção. A estudante foi presidente executiva do centro acadêmico que é equivalente à presidência. Em seu relato ela mencionou que a sua posição enquanto mulher negra em um lugar de poder trazia algum desconforto para outros estudantes, o que foi relatado na seguinte fala da estudante:

No Centro Acadêmico de Direito (CADEL) não tem presidente, tem diretores executivos, então são 3, e quando eu passei a ser executiva era eu e mais 2 homens, então era a única mulher lá a frente [...] quando tu vais dar algum tipo de... de aviso na sala de aula [...] dependendo muito de qual sala tu vais entrar, tem turma que já te olha, assim, não dá importância pra que tu vais falar, primeiro por ser movimento estudantil, tem muitas pessoas que tem preconceito com o movimento estudantil, né, aí o fato de você ser mulher talvez não tenha autoridade pra eles pra poder falar alguma coisa.

É evidente que por meio da entrevista, percebe-se que a posição da estudante como diretora executiva de um órgão de representatividade estudantil causa um incomodo por fugir dos padrões que a sociedade está acostumada a ver, cargo como estes sendo ocupado por homens, e essa diferença causa um estranhamento nas pessoas. Por isso ter no cotidiano de jovens universitários nos espaços acadêmicos acaba contribuindo na construção de uma

nova imagem para estes grupos, pensando em uma representatividade que desconstrua a colocação do negro a qual foi historicamente dada, mostrando a sociedade e principalmente para os pertencentes a estes grupos, a reparação e igualdade de direitos que lhes negaram durante séculos (SANTANA, 2014).

Portanto, pensar em negros e negras em espaços de discursões é fundamental no processo de estar presente em lugares que geralmente a representatividade feminina negra é reduzida. No instante em que esses indivíduos passam a ocupar espaços que tem grande notoriedade outros iguais passam a ter um “espelho” no qual partilham de realidades semelhantes, assim podendo estimular que mais mulheres negras possam participar da construção desses espaços de compartilhamento e construção do saber acadêmico.

De acordo com o que foi exposto, concluímos que as Ações Afirmativas têm uma importância real e inimaginável. Aja vista, que tais desigualdades são causadas por uma estrutura de poder que perdura até os dias atuais, fazendo necessário tais políticas dentro das universidades, mercado de trabalho etc. Reconhece-se que muito se avançou nas discussões de políticas públicas de acesso nas Universidades brasileiras, contudo, é necessário que se assegure a permanência cada vez mais eficaz dos/as negros/as nestes espaços, através da criação de novos projetos e manutenção dessas políticas já existentes, para garantir-lhes uma formação cada vez mais qualificada e consciente afim de pretender um retorno eficaz ao seu lugar de origem.

REFERÊNCIA

- BENTO S. A. Maria; BEGHIN Nathalie. Juventude Negra e Exclusão Radical. Ipea, 2005.
- BELTRÃO J. F; FILHO B. de M. C. J; MAUÉS M. G. A. Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará. 2013.
- HENRIQUES, C. S. Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. O Social em Questão - Ano XX, nº 37- Jan a Abr/2017.
- HALL, Stuart. Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.
- HENRIQUES, R; CAVALLEIRO, E. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. ISBN 978-85-60731-10-7. vol. 5. Ministério da Educação: UNESCO, 2005.
- JOHNSON, Richard. Estudos Culturais: Uma introdução. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MEDEIROS, A. C. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. ISBN 978-85-60731-10-7. vol. 5. Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. ISBN 978-85-60731- 10-7. vol. 5. Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

QUEIROZ, D. M. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. Revista *Ártemis*, vol. 8, pg. 132 – 145, 2008.

REIS, Dayane Brito. Acesso e permanência de negros (as) no ensino Superior: o caso da UFBA. In: **Acesso e permanência da população negra no ensino Superior**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. P.49-69.

ROSA, W. Sexo e cor/raça como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir dos dados do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. In: **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. ISBN 978-85-7811-097-0. Brasília: Ipea, 2011.

SANTANA, V. T. A representação social do negro no ensino superior no contexto brasileiro. In: congresso internacional de educação e inclusão. Campina Grande-PB: Editora Realize, 2014. v. 1. p. 1-8.

SILVÉRIO, Valter roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial in: **Ações afirmativas em combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

SOUSA, M. P. S. L. A presença de mulheres negras em cargos hierarquizados da Secretaria Municipal de Educação de Manaus: racismo e impasse na sua pertença e auto declaração. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia), Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2015.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil primeiros estudos**. Salvador: Adufba, 2011.

VALVERDE, O. DANIELLE. Para Além do Ensino Médio: A Política de Cotas na Universidade de Brasília e o Lugar do/a Jovem Negro/a na Educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm acessado em: 04/10/2017 as 23:40.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acessado em: 04/10/2017 as 23:40.

JUVENTUDE NEGRA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO JOVEM NEGRO CONTEMPORÂNEO

Lucas dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIFAL/MG

lucassantostzl@gmail.com

A formação do Brasil como nação, passa por um longo processo colonial pautado na escravidão e na grande propriedade privada, período esse em que toda e qualquer forma de manutenção da cultura e das identidades das etnias dos povos africanos aqui escravizados, foi sistematicamente oprimida social, psicológica e politicamente. A dinâmica do escravismo exigia o controle dos povos escravizados que se dava pela imposição violenta da língua, religião e hábitos dos colonizadores. O fim desse processo com a abolição da escravidão e a proclamação da república, promoveu um grande abismo social que, para além das questões econômicas, gerou uma realidade extremamente preconceituosa e discriminatória. Esse processo, naturalmente, marcou de maneira negativa a forma como se construiu a identidade do povo negro brasileiro.

Partindo desse pressuposto, é explícito afirmar que a história do Brasil como um todo, vem sendo contada pelos vencedores. Durante os séculos em que o país foi uma colônia e posteriormente um império, e até mesmo nas primeiras décadas de república, houve uma busca sistemática por aniquilar todo e qualquer vestígio de produção cultural africana e indígena, na busca de um branqueamento da sociedade brasileira. Já no século XX, com o fracasso do ideal de branqueamento, vai se buscar então a construção de uma identidade mestiça, consagrada com a ideia da democracia racial, segundo Munanga (1999), essa tentativa, nada mais é que uma sutileza ideológica para recuperar o antigo projeto de branqueamento do país.

Principalmente, a partir da década de 1930, inicia-se uma busca pela construção de uma “identidade brasileira”, que de certa forma suprimisse as diferenças sociais e históricas que envolvia as diferentes raças que compõem a gênese da sociedade brasileira, em nome de uma unidade cultural. Esse processo não se deu ao acaso, nas palavras de Lilia Moritz Schwarcs:

É claro que todo esse processo não se dá de maneira aleatória ou meramente manipulativa. No Brasil dos anos 1930, dois grandes grupos aglutinavam conteúdos particulares de nacionalidade: o nacional-popular e, sobretudo a mestiçagem, não tanto biológica como cada vez mais cultural. É nesse contexto também que uma série de intelectuais ligados ao poder público passa a pensar políticas culturais que viriam ao encontro de “uma autentica identidade brasileira” (SCHWARCS, 2012, p.47).

Nesse sentido, destaca-se a obra ‘Casa-Grande & Senzala’ de Gilberto Freyre (1933), como o maior exemplo de esforço em consolidação de uma identidade mestiça. A partir da análise das relações sociais e mesmo sexuais dentro da casa-grande nordestina, Freyre (1933) defende que a sociedade brasileira é fruto de uma mestiçagem positiva e que justamente essa mestiçagem, criou uma sociedade pacífica e cordial que tolerava as diferenças raciais, Schwarcs analisa ainda que,

Era assim que o cruzamento de raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade (SCHWARCS, 2012, p.49).

O fato é que a criação deste “mito da democracia racial” foi responsável por camuflar o racismo existente na sociedade brasileira republicana e por muitas vezes desmoralizar o discurso daqueles que defendiam políticas públicas e culturais específicas para a população negra. Ora, o discurso de que no Brasil existe uma cordialidade entre as raças e que dentro dessa lógica todos tem as mesmas possibilidades, naturalmente, excluía do debate institucional as questões de pouco ou quase nenhum acesso das crianças e jovens negros ao sistema educacional, o desemprego, a pobreza e todas as mazelas que afetavam os descendentes de escravizados no Brasil.

Porém, é também nesse período de modernização e mudanças sociais no Brasil, que surgem os primeiros movimentos negros organizados que se dedicavam, entre outras coisas, à denúncia da condição dos negros na sociedade brasileira.

Destacam-se neste período movimentos como Frente Negra Brasileira, fundada em 1931 na cidade de São Paulo e que chegou a congregar mais de cem mil membros em todo o Brasil e o Teatro Experimental Negro, fundado na década de 1940 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento. Esses grupos encampam o caráter político e cultural desse primeiro momento do movimento negro brasileiro, sendo também importantíssimos na preservação e divulgação de uma herança cultural africana presente na sociedade brasileira.

Esse debate nos apresenta um panorama de como a construção da identidade tem se configurado como um campo de disputa político-ideológico, principalmente em uma sociedade multicultural como a brasileira. O multiculturalismo, como salienta Stuart Hall (2003), é um dilema social aparente em toda sociedade que contém grupos culturais distintos, que ao mesmo tempo em que buscam uma convivência minimamente harmônica, lutam para resguardar suas tradições culturais e sua identidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a questão da identidade negra, na sociedade multicultural brasileira, é um conceito em construção, partindo de princípio de que no mundo contemporâneo, não existem identidades fixas, estáveis. A construção da identidade é algo em constante deslocamento, buscando sempre a consonância entre um passado ou herança cultural e as mudanças e reinterpretações, ou seja, ao reivindicar determinada herança de identidade cultural, estamos naturalmente a reconstruindo. (Hall, 2006)

A presente pesquisa busca justamente o questionamento de como tem se construído a identidade negra no Brasil, colocando a juventude como sujeito. Em uma pesquisa rápida em qualquer veículo de notícias pela internet, quando se digita as palavras chave “juventude negra”, as notícias tratam do genocídio ou da violência sofrida pela juventude negra brasileira. Embora, obviamente essa discussão é fundamental para a resolução de muitos dos nossos problemas sociais, as questões referentes à autoestima, educação, mídia, relações familiares são também primordiais para estabelecer um panorama sobre a construção identitária dessa juventude, na dupla jornada de construir-se como jovem e como negro.

Enfim, toma-se por desafio conseguir aliar a riqueza proporcionada pela análise dos fenômenos microssociais contidos nas experiências de jovens negros de Poços de Caldas no sul de Minas Gerais, com a possibilidade de transferir ou encontrar constâncias e similaridades com jovens negros espalhados pelo Brasil, enriquecendo o campo de estudo que pesquisa a juventude, as relações étnico-raciais e a questão da construção da identidade.

A pesquisa tem como ponto de partida a ideia de que a construção da identidade é um campo em constante disputa e que está intimamente ligada a detenção do poder, ora aqueles que detêm o poder e os meios simbólicos de representação social, acabam por determinar e “criar identidades”. Nesse sentido, a falta de representatividade do negro na mídia (televisão, cinema, revistas), nos livros didáticos e nas salas de aula, afetam negativamente a forma como os jovens negros constroem sua identidade, tal como o racismo vivenciado nas relações sociais solapa a autoestima e impedem a afirmação da negritude e o bem estar com sua autoimagem.

Para avançar nessa discussão, é importante a construção de um quadro teórico que amplie a compreensão de como tem se estruturado a construção da identidade em suas representações simbólicas e relações de poder. Também é necessário discutir profundamente a formulação sociológica do conceito de juventude e como ele se relaciona com o pensamento contemporâneo.

É necessário, para conceituar sociologicamente a juventude, superar algumas ideias postas sobre o termo, principalmente as que se debruçam sobre questões biológicas e que procuram uma análise um tanto sistêmica e quantitativa para conceituar determinada categoria. A perspectiva biológica busca enquadrar a juventude como uma fase da vida que vai dos 16 aos 24 anos, alguns afirmam que vai até os 29 anos (GROPPO, 2004). Essa fase também está ligada à concretização do processo cognitivo da criança. Segundo Piaget, é com 15 anos que o sujeito adquire a capacidade de realizar operações mentais próprias do pensamento abstrato e hipotético-dedutivo (WEISHEIMER, 2013). Outra fronteira formalmente colocada como marco da juventude é a puberdade, onde além de mudanças físicas, novas exigências sociais são impostas sobre os jovens. Embora os contextos biológicos e psicológicos sejam extremamente relevantes, quando se trata de juventude, outros aspectos devem ser considerados para compreender a complexidade do universo juvenil.

Já o término da juventude é estipulado através de uma série de exigências sociais relacionadas a uma carreira, constituição familiar, apontando um caráter não biológico, mas eminentemente sociológico

“O fim da juventude aparece relacionado à progressiva autonomia nos planos cívico (maioridade civil) e ligado à conjugação de responsabilidades produtivas (um status profissional estável); conjugais (um parceiro sexual estável assumido como cônjuge); domésticas (sustento de um domicílio autônomo); e paternal (designação de uma prole dependente). Desta forma, as fronteiras que demarcam o início e o término do período do ciclo de vida caracterizado como “juventude” envolve um conjunto de fenômenos objetivos e subjetivos, sociais e individuais que tendem a variar de sociedade para sociedade.” (WEISHEIMER, 2013,p.12)

O conceito de juventude tal como definimos atualmente, está historicamente situado na modernidade. Surge principalmente com o advento da sociedade capitalista burguesa. Weisheimer (2013) observa que dois fatores são relevantes quando se discute o conceito de juventude. O primeiro deles refere-se às mudanças ocorridas na forma de organização familiar a partir do século XII e com seu auge por volta do século XVIII. Segundo o autor nesse período a família passa a se voltar cada vez mais para si mesma, os grupos domésticos abandonam os laços amplos e volta-se para os laços mais estreitos e constrói-se um muro que separa a criança da sociedade. A juventude passa a ter um novo papel no núcleo familiar (WEISHEIMER, 2013).

O segundo fator está ligado à educação escolar. No período de consolidação da sociedade burguesa, a elite vai buscar a criação de um sistema escolar formal, como forma de manter seus filhos longe do sistema produtivo e em substituição à educação familiar que imperava até então. Essa entrada na cena social das instituições escolares começa a conferir visibilidade para a condição juvenil. A institucionalização do processo educativo, para a fase intermediária entre a infância e a fase adulta (adolescência e juventude), busca reproduzir as características do sistema produtivo e preparar as novas gerações para a introdução no mercado de trabalho (WEISHEIMER, 2013).

No campo do direito, a juventude é caracterizada como uma fase da vida intermediária entre a adolescência e a maturidade, porém mesmo reconhecendo como direitos adolescência e juventude, a perspectiva legal ignora muito da complexidade da condição juvenil (GROPPO, 2004). Portanto, para a construção de uma concepção sociológica da juventude é necessário tomá-la sobretudo como uma categoria social e não como uma condição natural do indivíduo

“A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social,

quanto é um dos elementos ‘estruturantes’ das redes de sociabilidade” (GROPPO, 2004, p.11)

Assim analisado por José Machado Pais (1990), a juventude como categoria social não pode ser tomada aqui como um conjunto unitário de indivíduos. Segundo o autor, a sociologia da juventude tem falhado em tentar enquadrar a juventude como um grupo homogêneo, com os mesmos anseios e demandas. Então, coloca-se como desafio não só explorar a juventude como um grupo etário em suas similaridades, mas principalmente as diferenças sociais entre diferentes grupos de jovens. Groppo nessa perspectiva afirma que,

“é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de desenvolvimento econômico etc.” (GROPPO, 2004,p.12)

Pais ainda afirma que a ideia de uma cultura juvenil única e homogênea é um mito e assim como todo mito, é “uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade” (PAIS, 1990,p.145). Ele relaciona, entre outras coisas, o mito de uma cultura juvenil, com as formas de representação impostas socialmente, principalmente pela mídia. O mundo da propaganda e do consumo necessita criar uma espécie de cultura juvenil, que justifique uma determinada linha de produtos, de programas, estilos musicais, entre outras coisas destinadas especificamente para a juventude. Pais (1990) ainda critica certas linhas sociológicas que pra ele tendem a ser uma “caixa de ressonância” da mídia e acabam por fortalecer o senso comum do que seria ser jovem.

Aqui cabe relacionar que, é justamente no período da juventude que a identidade começa a se consolidar, mas principalmente essa questão coloca-se como conflituosa, pois a família deixa de ser a principal representação identitária e as relações sociais, a influência da educação escolar, a participação em grupos específicos e as representações simbólicas da mídia vão afetar diretamente a forma como os jovens compreendem a si mesmos. Sobre isso, Weller e Nunes (2015) vão buscar em Hall a observação de que as mudanças da chamada pós-modernidade, provocam, com a velocidade de informação, um conflito pessoal no que tange a subjetivação da identidade pelos jovens

“A cultura de massa, a virulência dos meios de comunicação, as novas possibilidades de cantadas no universo on-line, dentre outros, são elementos das sociedades contemporâneas que têm influência direta neste grupo etário em pleno processo de formação identitária. Assim, condicionadas a se mover em múltiplas cenas da vida cotidiana, através de lógicas de ação diversas, confrontadas a experiências plurais. e mobilizando, portanto. Aspectos diferentes e às vezes contraditórios de sua identidade, as juventudes hoje estão submersas numa ampla gama de estímulos próprios daquilo que alguns autores denominam de pós-modernidade” (NUNES e WELLER, 2015,p.45)

Por fim, cabe salientar que é consenso que, para grande parte dos estudiosos da condição juvenil, o conceito de juventude é extremamente complicado no que se refere a buscar definições precisas. Além do mais, sendo 'juventude' um conceito histórico e socialmente construído ele é passível de constantes revisões e resignificações, principalmente se realmente vivemos em uma pós-modernidade como afirmam muitos autores, uma época de constantes transformações sociais, em que a juventude como categoria social se encontra também em constante mudança e rearticulação de ideias, representações e noções de mundo.

O conceito de identidade vem sendo amplamente discutido nas Ciências Sociais, principalmente nos debates a cerca da pós-modernidade e multiculturalismo, desde a segunda metade do século XX. No entanto, a discussão sobre identidade não é nova. Tanto a Filosofia, a Psicologia e a Antropologia tem se dedicado a analisar a questão da construção da identidade, as representações simbólicas e relações de poder nelas envolvidas. Porém, o campo que mais tem se preocupado com essa temática é o dos Estudos Culturais¹ que tem dado enfoque, no que tange a construção da identidade no mundo contemporâneo, a discutir conceitos como etnia, raça, gênero, cultura popular, pós-colonialismo, entre outros e a crítica à hierarquização de culturas.

Nessa perspectiva, a primeira consideração a ser feita sobre a identidade é que esta é relacional. Toda e qualquer construção identitária se relaciona diretamente com a diferença. Ao afirmar que somos isso, estamos antes de qualquer coisa afirmando que não somos aquilo, assim a identificação é parte de uma cadeia de negações. Exemplo: ser brasileiro significa não ser argentino, nem japonês, nem alemão e assim por diante (SILVA, 2014). A isso, soma-se o fato de que por serem relações sociais, identidade e diferença estão em constante disputa, pois mais do que simples representações pessoais, representam relações de poder, portanto não são definidas ao acaso, são impostas.

Podemos dizer que a afirmação da identidade é uma espécie de criação de fronteiras, onde se decide quem está dentro e quem está fora, quem está incluído e quem é excluído. Essa demarcação de fronteiras ou limites, podemos dizer que afirmam também as relações de poder, o poder de incluir e excluir (SILVA, 2014). Tomaz Tadeu da Silva cita Derrida ao afirmar que as relações de identidade e diferença se estruturam em oposições binárias: branco/negro, heterossexual/homossexual, masculino/feminino. Dentro dessas oposições binárias um dos termos está sempre em condição privilegiada, com o poder de determinar a identidade "normal" e que, portanto, questionar identidade e diferença, significa acima de tudo questionar esses binarismos (SILVA, 2014).

A lógica histórica da construção da identidade, principalmente a nacional, segue a lógica da tentativa de fixação. Busca-se através de signos e símbolos a afirmação de uma homogeneidade entre os habitantes de determinado lugar. Mitos fundadores, uma língua única,

1 O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos surgiu na Universidade de Birmingham, Inglaterra, na década de 1950, contando com autores como Richard Hoggart, Stuart Hall e E.P. Thompson. Uma das grandes inovações do centro foi trazer para a análise cultural, a importância da linguagem e as discussões relacionadas a raça e gênero e sua opção decisiva pela luta política.

heróis nacionais, bandeira, hinos, manifestações culturais, são instrumentos de construção da identidade nacional. Para Stuart Hall, a formação de identidade ou cultura nacional contribui para criação de padrões como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Porém, Hall afirma que a identidade nacional é uma comunidade imaginada (HALL, 2006). Na medida em que não existe uma comunidade natural em torno da qual se reúne as pessoas, a identidade é inventada, imaginada, através de símbolos, língua, heróis e mitos. Pouco importa se essa herança comum seja ou não verdadeira, o que importa é que a narrativa funciona como uma espécie de liga sentimental e afetiva entre os indivíduos e a nação, pois

“não importa quão diferentes seus membros posam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional.” (WOODWARD, 2014, p.59).

Esse tipo de construção, que busca tornar a identidade fixa, imutável, quase natural ou biológica, pode ser caracterizado como essencialista. Esse essencialismo fundamenta suas afirmações em “verdades” fixas de um passado partilhado ou em verdades biológicas. O corpo é um exemplo que elucida bem essa questão. Ele é uma marca que define biologicamente a identidade, como é o caso da cor da pele ou da identidade sexual. Esse pensamento é fortemente combatido por muitos autores, como Hall (2003), Woodward (2014) e Bhabha (2013), que discordam do essencialismo no que se refere à identidade e defendem que nos últimos anos as identidades tem cada vez mais se deslocado, em função das mudanças pelas quais o mundo vem passando, principalmente da década de 1960 pra cá.

Boa parte dos estudiosos dessa questão tem defendido que a globalização aproximou culturas e modos de vida e, logo, identidades diferentes. Essa convivência com o diferente faz com que as identidades se afirmem em relação ao outro e floresçam. Junto a isso cabe destacar a crise dos estados nacionais, que se sustenta pela reconfiguração do estado nacional em vários níveis (militar, econômico, social) e os interesses cada vez se apresentando nas esferas transnacionais. Tudo isso têm provocado um deslizamento das identidades. Portanto, pode-se afirmar que a modernidade tardia gerou uma “crise de identidades” (SILVA, 2014), pois ao mesmo tempo em que a globalização aproxima identidades e cria uma espécie de homogeneidade cultural que distancia os indivíduos da cultura local, cria uma resistência que fortalece identidades locais e cria ou afirmam novas posições de sujeito.

Hall destaca alguns aspectos que explicam esse deslocamento das identidades. Um deles está ligado às migrações humanas de países periféricos para os grandes centros, como Europa e Estados Unidos, o que obriga esses povos a lutarem para a afirmação de sua cultura. Homi K. Bhabha, ao citar Franz Fanon, reconhece a importância crucial para esses povos subordinados de afirmar sua identidade, porém reconhece também os perigos de tentar afirmar uma identidade fixa (BHABHA, 2013). Cabe também ressaltar que esse processo de migração também foi corrente no Brasil tanto no período escravocrata dos séculos XVI ao XIX, quanto na imigração europeia dos séculos XIX e XX. Tanto no caso brasileiro quanto dos grandes centros, essa relação entre identidades culturais distintas, cria identidades híbridas.

Outro aspecto relevante levantado por Stuart Hall é o decentramento provocado pelo feminismo e todos os outros movimento ligados às mobilizações de 1968. Segundo Hall, esses “novos movimentos culturais” apelavam para

“a identidade social de seus sustentadores. Assim o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante.” (HALL, 2006, p.45)

Isso, ainda segundo Hall, deu origem ao que mais tarde veio a ser conhecido como política de identidade, que pressupunha uma identidade para cada movimento. Esse legado deixado pelos movimentos de contestação das décadas de 60 e 70 tem trazido à tona novas formas de organização identitárias que não se ligam mais a questões como classe. Esse substrato, tão caro à teoria marxista, não é por si só capaz de dar conta da complexidade das relações de identidade dentro da modernidade tardia. Segundo Woodward,

“O reconhecimento da complexidade das divisões sociais pela política de identidade, na qual a ‘raça’, a etnia e o gênero são centrais, tem chamado a atenção para outras divisões sociais, sugerindo que não é mais suficiente argumentar que as identidades podem ser deduzidas da posição classe (especialmente quando essa própria posição de classe está mudando) ou que as formas pelas quais elas são representadas têm pouco impacto sobre sua definição.” (WOODWARD, 2014, p.47)

Bhabha aponta que esse distanciamento gera resultado que influem cada vez mais na concepção de sujeito e na construção da identidade na modernidade tardia

“O afastamento das singularidades de ‘classe’ e ‘gênero’ como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma nova consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno.” (BHABHA, 2013, p.20).

Woodward (2014) cita Laclau, ao afirmar que a emancipação social não se dará por uma única classe ou uma classe homogênea, unitária. Isso pode ser tomado como positivo, da perspectiva em que a importância das afiliações classistas como sindicatos e partidos políticos diminuíram, porém emergem organizações identitárias que ocupam espaço em outros campos de conflito social, como o movimento negro, feminista, LGBTT, sem terra, entre outros.

Do ponto de vista do indivíduo, vivemos inseridos em diversas instituições como família, escola, grupos de trabalho, movimentos sociais, partidos políticos, organizações religiosas, entre outros. Participamos desses campos com graus maiores ou menores de autonomia

e em cada um deles, de acordo com o conjunto de recursos simbólicos e o contexto material, moldamos nossa identidade pessoal. O primeiro contato que temos com representações identitárias sobre nós mesmos se dá no grupo familiar, é também nesse campo que temos contato com as representações pelas quais a mídia produz e impõe concepções identitárias. “A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular” (WOODWARD, 2014, p.18), como o jovem esperto, o pai trabalhador, a mãe dona-de-casa.

A identidade é articulada na subjetividade, ou seja, a compreensão que temos sobre o nosso “eu”. Entretanto vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significados e constroem nossa identidade. Qualquer que seja o significado do discurso ele nos recruta como sujeitos. Woodward (2014) recorre a Althusser para afirmar que o posicionamento como sujeito não é um processo totalmente próprio, como ela enfatiza

“Ocupar uma posição de sujeito determinada [...] não é uma questão simplesmente de escolha pessoal consciente; somos, na verdade, recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação. O investimento que nela fazemos é, igualmente, um elemento central nesse processo” (WOODWARD, 2014, p.61)

Por fim, Stuart Hall defende que, para se discutir a identidade na contemporaneidade, é necessária uma nova conceitualização de sujeito. É, para Hall, necessário repensá-lo em sua nova posição cada vez mais deslocada e descentrada. Para isso, Hall propõe uma rearticulação dos conceitos de identidade e identificação. A identidade, colocado sob-rasura por ele, seria o processo de construção discursiva, o que envolve construções simbólicas e relações de poder. Já a identificação enfatiza a subjetividade, a forma como cada um constrói sua percepção sobre si mesmo. Coloca-se aqui que identidade é ainda um conceito em constante discussão e disputa nesse contexto de modernidade tardia, globalização, migrações forçadas ou não

“Têm a ver não tanto com as questões de ‘quem somos nós’ ou ‘de onde viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’” (SILVA, 2014, p.109)

Para a realização desta pesquisa será tomada como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, utilizando como ferramentas de coletas de dados os questionários e os grupos focais². A pesquisa qualitativa, segundo Minayo, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, anseios, crenças, valores e atitudes, que representam um espaço profundo de relações sociais e dos fenômenos, e que não podem ser reduzidos à análise e operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Nesse sentido, no campo da pesquisa social, as pesquisas qualitativas têm se consolidado cada vez mais em oposição à pesquisa quantitativa

2 O grupo focal contará com a participação de dez a quinze jovens negros entre 15 e 19 anos (Ensino Médio) de uma escola estadual localizada na cidade de Poços de Caldas-MG.

típica das ciências da natureza. Partindo do princípio de que sujeito e realidade são elementos indissociáveis e que as subjetividades e as particularidades das percepções dos indivíduos não podem ser mensuradas, justifica-se aqui escolha de tal abordagem para esta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2º Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Freyre, Gilberto. Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1933.

GROPPO, Luis Antonio. Dialética da juventude moderna e contemporânea. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>. Acessado em: 17/05/2017

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.103-133

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.

NUNES, Brasilmar Ferreira, WELLER, Wivian. A JUVENTUDE NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO. Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 9, n. 2, 2015, p. 43-57

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV(105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

SCHWARCS, Lilia Moritz. Nem preto nem branco muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira. – 1º Ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEISHEIMER, Nilson. Apontamentos para uma sociologia da juventude. Disponível em: <http://www.faculdadesocial.edu.br/revistas/index.php/dialogospossiveis/article/view/202>. Acessado em: 28/04/2017

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

AS INDIFERENÇAS QUE NOS ATRAÍEM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E VIVÊNCIAS HOMOAFETIVAS EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Cirlene Cristina de Sousa

Marcos Antonio Silva

Este artigo apresenta uma síntese investigativa sobre as relações étnico-raciais e de gênero vivenciadas por alunos da escola básica. Pesquisa desenvolvida pelo DEA (Dessemelhanças que nos atrai), grupo de estudo, fundado em 2017, por professores e alunos da rede pública de Minas Gerais. Em termos metodológicos, trabalhou-se com cartas, escritas por estudantes da educação básica, que narram suas trajetórias escolares como jovens-alunos negros(as), lésbicas, gays e trans. Nessa escrita de si, os jovens tecem narrativas de violências e medo, de isolamento e de traumas psicológicos e o risco de suicídio. Mas tecem também sonhos e desejos. Diante de tal complexidade, assume-se a responsabilidade de não deixar que tais escritas durmam em palavras. O artigo está dividido em três partes: na primeira, discute-se a pesquisa no seu princípio educativo; na segunda, pontua-se alguns elementos metodológicos; na terceira, apresenta-se tópicos de análise das cartas.

Palavras Chave: Diversidade, Relações Étnico-raciais, Diversidade Sexual e escola.

INTRODUÇÃO

Conhecer de fato o contexto sociocultural em que vivem as juventudes afetadas por nossas práticas educativas é algo essencial para se efetivar relações de aprendizagens e de humanização. Autores brasileiros da pedagogia contemporânea como Francois Dubet (2008), Juarez Dayrell (1996), Miguel Arroyo (2014) e Paulo Freire (1987) apontam para a necessidade de uma educação contextualiza. Para esses autores não há como educar para a humanização, se nossas ações educativas não dialogarem com os desafios comunicativos, políticos, econômicos, culturais e identitários vividos pelos sujeitos que habitam nossas ambiências escolares. Sabemos que a produção de tal conhecimento ainda enfrenta uma série de problematizações, como: o pouco investimento governamental na escola básica, um currículo que não dialoga com a cultura juvenil e com seus coletivos, o desprestígio e a precarização do ofício de professores, o divórcio entre academia e o chão da escola, o distanciamento entre ser pesquisador e ser professor na educação básica. Mas, fundamentalmente, reflete-se pouco sobre os jovens-alunos que frequentam a escola básica. Como nos indaga Dayrell (2007): “a escola faz as juventudes”? Nesse sentido, notar-se-á neste artigo, a importância da pesquisa para nos humanizar e nos educar para as relações étnico-raciais e de gênero presentes no chão da escola. Se nos projetos políticos pedagógicos, das grandes universidades brasileiras, ensino e pesquisa tendem a se articular. Na educação básica, a pesquisa é uma realidade distante, são poucas as experiências de investigação, de problematizações das vivências escolares.

Tal ausência da pesquisa pode produzir uma educação extensiona, com experiências escolares “pobres” e “ingênuas”, frente a uma juventude que está sempre grávida de vida, mas, que cotidianamente, vive experiências de medo, desumanização e de morte. Paulo Freire (2002), destaca que numa educação extensionista, os sujeitos se anulam, o educar se faz por

transferências de conhecimento, de forma linear, bancária e instrumental. Pelo extensionismo, o educando é transformado em um “depósito” que vai sendo preenchido, pelas coisas do “mundo alheio”. Por conta disso, tanto os sujeitos como seus pensamentos estão isolados, não se torna possível escutar as vozes da alteridade. E se não é possível ouvir o outro, não é possível nos educar para uma relação com a diversidade. Ao criticar este extensionismo, Paulo Freire destaca que só é possível educar para o diverso, no âmbito de uma educação-comunicativa, os sujeitos nela envolvidos são colocados como sujeitos pensantes, que problematizam os objetos e as situações que mediatizam suas aprendizagens. O trabalho aqui relatado tem como proposta metodológica desafiar essa educação extensionista e contribuir para uma educação humanizadora. Para tanto, compreende-se a prática da pesquisa, como uma experiência educativa-comunicacional.

A PESQUISA NO SEU SENTIDO EDUCATIVO

A premissa básica das pedagogias de Paulo Freire é que educar pela pesquisa é humanizar os sujeitos nela envolvidos e isto significa viver a educação no seu sentido libertador. Em Pedagogia da autonomia, os verbos perguntar e problematizar costuram o “método educativo” freireano. Nos processos de alfabetização de adultos, este educador sempre estruturou a aprendizagem dos seus alunos, iniciando uma pesquisa sobre os universos vocabulares, aos quais eles estavam envolvidos cultural e socialmente. Assim, o processo de aprender a ler é, fundamentalmente, leitura de mundo. Por isso, a dupla pergunta-e-problema é uma crítica freireana à pedagogia da resposta. Pedagogia esta que anula a pesquisa no seu princípio educativo.

Esta foi uma realidade constatada na própria experiência dos alunos e professores que compõem o DEA, observou-se que uma parte desses sujeitos pouco tinham se envolvido com pesquisas na educação básica. O DEA era a primeira experiência de observação mais atenta, do fazer perguntas e questionamentos, de propor leituras e estudos bibliográficos, e do pensar metodologias e problematizar a vida escolar. Pesquisar e problematizar passa a ser então o foco do DEA. Aliás, é preciso situar que esse grupo surge de uma questão-problema colocada por dois alunos a uma professora de história. Episódio esse, que relatamos a seguir:

Aula de história: conteúdo, Estatuto da Juventude. Após essa aula, a professora é procurada por dois alunos (uma moça e um rapaz de 17 anos), que questionam: Professora! Existe alguma lei que protege os homossexuais na escola? A princípio sem formular bem sua resposta, a professora destaca: existe na legislação educativa que propõe e defende de uma educação para a diversidade. Porém, a professora indaga aos alunos: mas por que vocês estão me fazendo tal questionamento? Demonstrando-se constrangidos, os alunos disseram: “é porque aconteceu uma situação de homofobia aqui na escola e nós não sabemos o que fazer e nem a quem recorrer. Diante do fato, a professora propõe duas possibilidades: “se vocês se sentem lesados

nos seus direitos e violentados em suas identidades, há o recurso da denúncia”. Mas vendo a denúncia, por si só, como pouco educativa. A professora convida aqueles alunos a escrever uma carta que pontua-se o acontecido e que a mesma fosse objeto de discussão entre eles e outros sujeitos escolares.

Esta segunda possibilidade foi imediatamente aceita por aqueles alunos. A carta chega até a professora no dia seguinte, uma escrita que ultrapassa o episódio de homofobia, pois, a narrativa ali tecida traz ricas e desconcertantes trajetórias escolares daqueles alunos. Incomodada com tal situação, a professora convida um grupo de alunos e professores para debater as vivências escolares daqueles jovens-alunos. Essa experiência leva à fundação do grupo de pesquisa DEA. Portanto, de uma pergunta posta, de respostas ainda pouco elaboradas, de uma situação concreta de homofobia, surge a necessidade de pesquisar mais a fundo as vivências escolares juvenis. Como destaca Paulo Freire (1996), a pesquisa deve ser uma prática de quem ensina e de quem educa. Para tal autor, ensino e pesquisa são inseparáveis, não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa, sem problematização, sem perguntas. Assim, a construção de uma pedagogia da pesquisa escolar se faz urgente. Mediante tal urgência, o DEA passa a aprofundar, em suas pesquisas, as relações étnico-raciais e de gênero vividas por jovens-alunos do ensino médio em algumas escolas públicas e particular de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa-ação construída a partir de um diálogo horizontal entre jovens estudantes e professores, que se propuseram a compreender as diferentes faces das experiências escolares das juventudes negras, lésbicas, gays e trans em escolas mineiras. Para refletirmos sobre essas juventudes, construímos uma metodologia de análise, que vem descrita a seguir¹.

1.2. METODOLOGIA: ENTRE CARTAS QUE NOS CHEGAM E PALAVRAS QUE NOS MOVEM

Para sustentar a pesquisa no seu sentido educativo, o DEA trabalhou com materiais produzidos por alunos do ensino médio, que através de cartas narraram suas histórias de jovens negros(as), lésbicas, gays e trans na educação básica. Ao escreverem suas trajetórias escolares, essa juventude faz ecoar um universo de palavras e vivências, que nos dão acesso a um processo complexo de desumanização. Os jovens conseguem, ao tecer suas palavras, estabelecer um território de interlocução com a escola e seus sujeitos, o que tende a provocar um processo de desnaturalização das vivências juvenis escolarizadas. Assim, as cartas aqui produzidas e analisadas foram notadas como uma “mola impulsionadora” da vida dessa juventude negra, lésbica, gay e trans, ainda muito invisibilizada em nossas práticas escolares.

1 A inserção da questão étnico-racial se fez devido a entrada no DEA de alunas negras que também buscavam narrar e pensar suas trajetórias escolares.

Dividimos nossa metodologia em três momentos:

Primeiro momento: Escrita das cartas. Os pesquisadores do DEA convidam alguns jovens a escreverem suas experiências escolares, raciais e homoafetivas. Tomou-se o cuidado de convidar jovens que já estavam para completar sua maioridade².

Segundo Momento: Criou-se uma agenda de leitura das cartas e de bibliografias. Quanto a agenda bibliográfica, desenvolveu-se estudos sobre a temática das relações étnico-raciais, de gênero e do conceito de juventudes. Quanto a leitura as cartas, produziu-se uma dinâmica de leituras individuais e coletivas. Todos os pesquisadores liam as cartas e compartilhavam em coletivos, suas impressões e reflexões. Depois dessa dinâmica de leitura, cada pesquisador do DEA reenvia cartas para os jovens-autores, dizendo o que as leituras dessas haviam lhes provocado.

Terceiro Momento: análise das cartas. Para tanto, inspiramo-nos na obra “correspondência” de Bartolomeu Campos de Queirós. Fomos movidos por sua perspectiva de que “as palavras sabem muito mais longe”. Nessa belíssima obra, textos e imagens vão nos fazendo viajar e refletir sobre os sonhos de um Brasil tão diverso. O livro dialoga com o contexto brasileiro do fim do *Regime militar*, do movimento das *Diretas já*, e dos debates da elaboração de constituição democrática, para uma nação que grita por liberdade, por justiça e por igualdade. A proposta literária parece-nos ser a escrita de uma carta que, ao atravessar os vários cantos do Brasil, mostra suas diversidades, desigualdades e diferenças. Na obra desse autor, a carta visa uma produção coletiva de um povo que anseia por justiça. Essa dinamicidade na confecção de tal carta chama a atenção dos pesquisadores do DEA. Escrita coletivamente, a carta vai viajando pelas regiões do Brasil, por cada lugar que passa: seja de canoa, trem, ônibus, bicicleta, à cavalo ou de avião, ela vai sendo movida pelos sonhos daquela gente diversa e se recheando com palavras, que são enviadas de presente. Ao final, temos em carta, o sonho de um Brasil justo. A continuidade, circularidade e o progresso narrativo humanizador da escrita desta carta/livro, inspirou a produção e a análise das cartas juvenis analisadas pelos pesquisadores do DEA. A ideia é a de que tais escritas juvenis possam chegar, tocar e incomodar vários sujeitos e instituições educativas, que ao serem envolvidos por tais escritas, possam se mobilizar para prática da escuta e para a luta por uma escola mais justa. A carta maior, ainda não está pronta, o ciclo não se fechou... o convite será levado a todos aqueles que se preocupam com a diversidade da juventude brasileira. Por fim, seguindo a proposta de Bartolomeu de Queirós, procuramos, ao analisar as cartas, palavras que deveriam fazer dormir as violências contra as minorias juvenis, outras que deveriam acordar nosso olhar sobre esses “outros”, aquelas que deveriam sonhar as juventudes. E, mais, aquelas que deveriam ir mais longe na escuta da juventude negra, lésbica, gay e trans desse nosso Brasil tão diverso.

2 Porém, fomos surpreendidos por outros alunos e alunas menores de idade que queriam nos revelar suas histórias. As cartas desses alunos ainda não entraram na análise de tal artigo, pois suas cartas devem passar pelo conselho de ética.

Sumário das palavras em quatro cartas³:

Ir mais longe e ressignificar	Dormir	Acordar	Sonhar
Assumir, escolha, jovem	Viadinho, bichinha, morte	Afeminado, Homem	Amigos
Homossexual, padrão	Preconceito, Constrangimento, inferioridade.	Escola, professores, supervisão e direção, amigos	Família, esperança
O olhar, preto, beleza, cor, cabelo, encaracolada	Homofobia, aceitar, alma branca, Preto, Morena.	Disciplinas escolares, escola	Questões e perguntas
Acolhimento, Diferenças, aceitar, diversidade, relação	Violência, ameaças, agressão, ofensa, rua, culpabilização, machismo, racismo, punição, invisibilidade	Sexualidade, amor, afeto, impotência, mídia, aula, silêncios, cabelo, mulher	Acolhimento, alegria, felicidade
Alteridade, carinho, gosto, reconhecimento	Reprimido, Medo, Angústia, piadinhas, mentira, tristeza.	Homem, gay, futebol, cabelos crespos,	Igualdade
Perguntas e dúvidas, gay, namoro, rendimento escolar	Suicídio, erro, Julgamentos, Fardo, anular, censurar, reafirmar	Amigos, respeito, religião, crença, distanciamento	Ser visível, amor, namoro
Homem, reconhecer, Adolescência, pai, mãe, escutar, voz, nome social.	Carga (peso), encaixar, chacota, ignorância, deboches, banheiros escolares	Homofobia, amor homoafetivo, chacota, racismo	Carinho, beijo, aprendizagem, atenção, futuro

1.3. PEQUENO ESBOÇO DE ANÁLISE: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES JUVENIS

Muitas palavras que teceram as narrativas juvenis, revelou-nos situações de violências simbólicas e físicas, que dão corpo há traumas psicológicos, subjetivos, sociais, familiares, religiosos e escolares. Das palavras enviadas são se tecendo uma rede de instituições: escola, família, igreja; e de sujeitos: professores, pedagogos, alunos, pais, mães e irmãos, envolvidos no processo de agressão e discriminação dessas minorias juvenis. Em se tratando da escola, as cartas descreve um ambiente pouco preparado para o reconhecimento das diversidades que a compõe. A escola apesar de se inscrever como universal e igualitária, nessas escritas, ela se mostra uma ambiência machista, homofóbica e racista.

Sempre gostei muito de estudar e ir para escola, mas a partir desse dia (agressão física), acabou toda minha vontade de ir pra escola, de estar com pessoas. Depois desse dia comecei a me isolar, me fechei num mundo só meu, um mundo que ninguém entrava, ninguém fazia parte, era só eu com meus medos e com minha angústia.... Com isso fiquei muito prejudicado, matei aula, fingia doença, tudo medo de estar na escola. Passando por tudo isso, foi quando pensei em suicido pela primeira vez. (Estudante gay, escola pública).

Salvo alguns atitudes isoladas, a escola se configura como um local onde as questões étnico-raciais e de gênero não são refletidas de forma a educar a relação. São muitos as denúncias sofre silenciamentos, omissões e dificuldades dos educadores em lidar com a diversidade

3 Até o momento foram recebidas 15 cartas juvenis, o sumário acima está em processo de análise.

sexual e racial. Mesmo em suas ações de inclusão, a escola acaba por segregar histórias e identidades, pois as minorias juvenis estão fisicamente ali presentes, mais não reconhecidas e respeitadas nos seus direitos. No relato abaixo fica perceptível, tal situação de segregação:

A direção da escola também nunca soube lidar com esse tipo de situação, lembro de uma vez que estava eu e meus amigos (na maioria também homossexuais) sentados em roda no pátio da escola jogando cartas e brincando de “Verdade ou consequência”, quando vários funcionários da escola ficavam parado olhando o que estávamos fazendo, toda hora ia uma pessoa e ficava tentando ouvir do que estávamos falando, pararam alguns alunos e ficaram olhando com se fossemos pessoas estranhas, como se tivesse algo de errado conosco. (Estudante lésbica, escola pública).

O processo de socialização escolar na vida de tais jovens produz outros impactos em suas identidades. Como nos informou Dayrell (1996), a escola é, por excelência, um espaço sociocultural, de forma especial nas escolas públicas, temos um rico encontro de diversidades, como a racial, a sexual, a religiosa e até mesmo econômica, mas pouco vividas e problematizadas como tal na escola, como notada na fala abaixo:

Na escola pública, eu sempre sofri preconceito, passei por situações constrangedoras, a pior delas foi quando eu e minha família nos mudamos para Santa luzia, lá foi onde eu vivi meus piores dias no ambiente escolar. Nunca tinha passado por momentos tão aterrorizantes na minha vida. Tudo começou no primeiro dia de aula, quando cheguei na sala de aula e alguns alunos começaram a fazer comentários e “brincadeiras” homofóbicas. No segundo horário, aula de educação física, foi quando tudo começou. Chegou um garoto por trás de mim e me segurou pelo pescoço, e começou a me arrastar para o banheiro, falando que ia me matar, que iria enfiar minha cabeça no vaso, que eu não iria passar daquele dia, e me enforcando cada vez mais. A partir daquele dia, comecei viver reprimido, escondido, assustado e com medo... (Estudante gay, escola pública).

Esse relato nos leva a indagar sobre os processos que levam tais jovens a adotarem posturas como a descrita acima. Uma hipótese é que tal situação de crueldade, cometida por esse grupo de estudantes, está vinculada ao processo de socialização em que eles estão submetidos, e que se reproduz no ambiente escolar. Na escola é perceptível a presença de um mercado de violência simbólico e físico que se fundamenta em valores machistas, sexistas e racistas. Na situação descrita anteriormente, deixa-nos claro, o quanto na escola se faz presente padrões estéticos, sexuais e morais que levam os jovens a definir quem seria moral e digno de respeito.

Às vezes me pego triste, por saber que nesse mundo grande, ainda somos vistos, muitas vezes, como um erro da natureza. É estranho pensar que talvez eu nunca tenha a chance de andar de mãos dadas na rua com meu parceiro, sem medo de algo ruim me acontecer. Ou até mesmo demonstrar simples atos de afeto, sem que eu seja julgado. (Estudante Gay, escola particular).

Assim, os alunos agressores encontram nos padrões naturalizados e colonizados, forças para impor e viver relações segregacionais e de superioridade. Esta situação vai se configurando num processo “desumanizador” coletivo, com relações juvenis que se traduzem em situações mais intensas de opressão, tais como: pessoas negras que são levadas a apresentar comportamentos racistas, meninas com comportamentos machistas, minorias sexuais que se hostilizam. Esse quadro dialoga com a afirmação de Paulo Freire (1987), ao relatar que o ciclo da opressão está completo quando a própria vítima da violência, em questão, passa a reproduzir o discurso do opressor. “A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais.” (Freire, 1987, p. 25).

Cabe ressaltar, ainda, que estes comportamentos não são característicos da idade ou produto da imaturidade de nossos jovens, pois como nos alerta Melucci (1994), podemos entender esses atores sociais como a ponta de um iceberg, que torna visíveis as tensões e contradições da sociedade em que vivem. “Desde pequeno, antes mesmo de começar a desenvolver minha orientação sexual, sempre fui taxado como o “viadinho” “bichinha” “afeminado”, e os professores não sabiam lidar muito bem com essas situações”. (Estudante gay, escola pública). A seguir, descrevemos o relato de duas jovens alunas sobre tais situações.

1.3.1. A escrita de si: jovem Júnia

Júnia estudante do Ensino Médio, relata-nos a vivência de uma jovem mulher lésbica na escola pública. Sem depreciar demasiadamente a escola pública, essa aluna destaca que esta instituição pode, “ter profissionais bons ou ruins”, com destaque para aqueles que “além de um domínio de conteúdo têm os ouvidos atentos para seus alunos, lhes sendo apoios e referências”. O que nesta fala nos chama atenção é importância que Júnia dá à escuta. Para esta jovem, os melhores professores são aqueles que desenvolvem a prática e a pedagogia da escuta.

Mesmo afirmando gostar da escola e nela ter vivido alguns situações de acolhimento. Júnia aponta sérios limites, tal como: a pouca habilidade de um parte significativa de seus profissionais para trabalhar e viver com a diversidade. Este limite fica bem destacado em sua vivência como jovem-aluna lésbica. Tal jovem relata que não fora fácil assumir sua identidade lésbica no espaço escolar. Ela descreve o julgamento negativo de alguns sujeitos, as violências

verbais de outros, a perda de alguns colegas, que resolveram se afastar. Mas também, diz de algumas manifestações de apoio e da conquista de algumas amizades. Ela relata que sua grande surpresa foi perceber que as reações mais negativas e com maior carga de violência, preconceitos, intolerância, dúvida e agressividade veio justamente daqueles que ela menos esperava tais atitudes, a saber: diretores, pedagogos e professores.

Júnia nos narra situações bastantes desagradáveis, uma delas a teria marcando profundamente, a saber: ela e a namorada foram chamadas pela direção da escola para uma conversa intitulada “nosso comportamento homossexual”, nesta ocasião estavam presentes o vice-diretor e duas supervisoras. Assim, Júnia descreve a cena: “uma supervisora ficava me olhando atentamente e a outra escrevia tudo o que era dito. O vice-diretor tomou a palavra e disse que elas foram chamadas para que tivessem: uma “conversa saudável, sem envolver os pais, para que fosse mais tranquilo” ... Júnia nota isto como um tom de ameaça. A fala do vice-diretor continua no sentido de dizer que a “escolha” delas era ruim, pois as pessoas eram hipócritas e não estavam preparadas para aceitarem tal ato, que elas precisavam se preservar”. Esta conversa se alonga até que uma das supervisoras pediu a elas que assinassem a ata. Ao lerem a ata houve uma reação imediata ao escrito “opção sexual”, Zai a namorada rebateu “não é opção” e a outra supervisora rebateu: “É sim, pq não tem nada comprovado quanto a isso!”. Zai disse: “algumas pessoas preferem chamar de orientação sexual”. Imediatamente o vice-diretor reage dizendo: “Ah! quer dizer que então te orientaram à isso?” Sua resposta foi: “Não. Mas também não é uma escolha”. Segundo Júnia, elas assinaram a ata porque não tinham conhecimento do que fazer e por medo de que uma ocorrência daquela situação chegassem aos seus pais.

Ao refletir sobre esse episódio, Júnia relata sentimentos que ficaram daquela situação, o principal diz respeito ao sentimento de injustiça. Pois, segundo tal aluna, casais heterossexuais, nessa mesma escola, não passam pelo constrangimento sofrido por ela e sua namorada, quando mostravam suas relações de afetos. Ela afirma que o constrangimento sofrido junto a direção não foi um fato isolado. Em suas palavras: “Já ouvi vários comentários desagradáveis vindo por parte de profissionais da escola como “você é tão bonita pra isso”, “É algum trauma?”, “porque você escolheu assim?”, “Deve que não teve um homem que te pegasse de jeito” e um dos piores, vindo de uma professora dizendo que “o órgão sexual masculino era bem melhor, se referindo com outras palavras, que eu não tenho coragem de repetir aqui.” Analisando esse comportamento, Júnia é enfática: “Esse tipo de profissional deveria ter um treinamento, para saber como lidar com as diferenças, precisamos de pessoas que nos acolham [...] a escola é para mim, lugar de aprendizado...”.

1.3.2. Escrita de si: relato da jovem Maria

Maria, ao escrever sua carta, estudava em uma escola particular, onde a maioria dos estudantes eram Brancos, diferentes de si uma jovem negra. A sua relação com essa instituição já era de longa data, pois a frequentou na pré-escola, a qual abandonou, em certa ocasião,

mediante uma situação de intolerância racial. Nesse intervalo, a jovem frequentou um colégio Militar até o sétimo ano do fundamental II, regressando, em seguida, à sua escola particular.

O fato de ser negra em um ambiente familiar e educacional que silencia às questões étnico-raciais, provocavam-lhe sensações, por vezes, contraditórias. Ela afirma que quando criança e durante parte significativa de sua adolescência não se considerava negra “Cresci ouvindo que preto pobre não tem vez. Mas, claro, não me encaixava no pobre e muito menos me aceitava preta. Era uma morena escura de alma branca, como muitos já me disseram e passei a acreditar nisso”. A negação de sua cor não a livrou dos impactos da cultura racista e normativa brasileira, como ela mesmo descreve em seu relato: “Nunca me odiei por ser negra, mas eu não gostava da minha cor, pedia pra Deus me “branquear”, me colocar mais clarinha pra que eu ficasse mais parecida com minhas amigas.” A volta para a escola particular, coloca novamente em evidência sua cor, ela afirma que os proprietários da escola, sempre defenderam aquela instituição como um espaço que deveria preservar e tratar todos com igualdade. Porém, na prática e na pele, em muitas ocasiões, naquela escola, ela viveu práticas racistas, de intolerância e de invisibilidade.

Maria destaca que essas falas sobre igualdade e respeito são mais protocolares do que realidades nas escola, o que pode ser notado em várias situações de racismo, relatadas em sua carta. Aos oito anos de idade, Maria teria vivido de forma mais consciente, a primeira agressão de cunho racial naquela escola. Ela fora hostilizada por alunos, que cursavam o ensino médio. Esses alunos faziam piadas, que tinha como motivação os seus cabelos crespos e encaracolados. Sobre essa agressão, Maria reflete:

Por volta de 2008 meu cabelo encrespado mais uma vez foi alvo de chacota de alguns alunos mais velhos, eles tinham 14 a 15 anos e eu, uns oito. Por estar sempre “armado”, “pra cima” como diziam, me dei conta de que quando alguém apontava para o meu cabelo e ria dizendo que estava “em pé”, a ignorância dessa pessoa não a permitia ver que: em pé, armado, pra cima, pro lado, alto, escandaloso: foda-se! Que seja! Pra mim é imponência! Porque cabelo de negro não é só resistente, é resistência!”. (Estudante negra, escola particular).

Mas nem sempre, situações e agressões racistas são tão explícitas como o descrito acima. O fato de não se encaixar no padrão estético dos estudantes daquela instituição, por exemplo, sempre despertou olhares racistas de funcionários e de alguns visitantes, o que gerava constrangimentos e impactava fortemente na autoestima de Maria. O episódio que deixou mais explícito, a forma como a escola lidava com tais situações, ocorreu em 2013, como Maria relata:

Final de 2013, ano de formatura. Aula de Espanhol, professora X. O 9º ano em si era superunido, aquela história de um por todos e todos por um. 30 alunos aproximadamente podem confirmar esse fato. Tal aluno Y estava com muita raiva porque um amigo meu tinha supostamente sujado o boné dele. Eu intervi, disse pra não falar daquele jeito com meu amigo, pois tudo era resolvido na conversa e ele (Y).

- Cala a boca! Vai se fuder! Ta entrando na conversa, por quê?
- Por que o senhorzinho tá gritando com o meu amigo por coisa que ele não fez!
- Foi você então? Preto é uma desgraça mesmo, tinha que morrer todo mundo dessa raça, filha da puta!
- Repete!
- Não sou gravador minha filha, se não ouviu o problema é todo seu. Faz eu bater em você aqui na frente de todo mundo não.

No fragmento acima, fica claro que todos os presentes ouviram os insultos raciais. A professora a princípio não fez nenhuma intervenção, reagiu apenas quando aquele aluno ameaçou fisicamente a jovem Maria. A professora envia ambos os alunos para diretoria. Ao descrever o ocorrido e apresentar o desejo em denunciar o crime de racismo, à direção logo tratou de instruir Maria a não levar aquela situação mais longe. Saldo final, nem um pedido de desculpa. Ao contrário, Maria diz ter sido obrigada a pedir desculpas ao agressor, pois ela teria iniciado aquela situação, considerada uma situação indisciplina e não de racismo.

No relato dessa jovem, um ponto positivo de sua volta a tal instituição foi à tomada de consciência de sua negritude. Segundo Maria, as aulas de histórias, no ensino médio, começaram a sensibilizá-la para sua condição de jovem, mulher e negra. A professora de história começa a incluir em suas aulas, questões étnico-raciais. Nesse momento, Maria diz que começa a ter acesso à discussões realizadas pelo Movimento Negro e foi aos poucos se tornando uma Cyber-Militante negra. Ela descreve esta experiência de reconhecimento da seguinte forma: “Me aceitei faz pouco tempo, me aceitei **negra, preta e encaracolada**. Me aceitei quando neguei esse padrão imposto por uma mídia, uma escola e uma sociedade que não pensa a diversidade”.

APONTAMENTOS FINAIS

Por visibilizarem histórias silenciadas e vidas violentadas e contribuem para desnaturalizar nossos olhares sobre os modos de ser jovem e ser alunos na educação básica, as cartas juvenis se tornam um gesto comunicativo e educativo ao promover a conscientização e humanização dos sujeitos envolvidos em suas narrativas. Assim, ao comunicar de forma tão viva os processos de desumanização escolares juvenis, tais escritas trazem a força e o desejo de apagar e fazer dormir palavras e situações que violentam nossa juventude escolarizada. A escrita juvenil nos dão a chance de inverter práticas educativas desumanizadoras, deslocando-nos de nossos lugares de fala e trazendo-nos ao lugar de fala do outro, trazendo-nos à prática da escuta. A carta revela o lugar de enunciador dos jovens (emudecidos no chão da escola) e trazem a complexidade das diásporas vividas pela juventude negra, lésbica, gay e trans nas escolas mineiras. Diásporas que se traduzem em fortes experiências de abandono,

de medo, de violências físicas/simbólicas e até mesmo tentativas de suicídio. A escrita dos “diversos” dizem também de resistências, de afetos e de demonstração de coragem juvenis. Os jovens buscam uma escola mais justa e essa busca é de todos nós. Por isto, a pesquisa foi notada pelo grupo como um campo possibilidade de reflexão sobre uma educação viva, intensa e libertadora, uma vivência que pode transformar a “ossatura normatizada” da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação e Sociedade*, v. 28, 2007, p. 1105-1128.

_____. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.): *Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p.

MELUCCI, A. *Passaggio d'epoca; il futuro è adesso*. Milano: Feltrinelli, 1994.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Correspondências*. Belo Horizonte: Miguilim, 1986.

A PERMANÊNCIA DE JOVENS NEGROS NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)

Natália Silva Colen

*Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão
Social da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*

naty.colen@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas e iniciativas para pensar a permanência dos estudantes pobres e negros no Ensino Superior ainda são incipientes e recebem poucos estudos empíricos. Desse modo, o atual estudo pretende realizar discussão sobre a democratização da universidade, com foco na questão da permanência de jovens pobres e negros.

Mayorga e Souza (2009) apontam que os debates sobre as ações afirmativas em sua maioria têm privilegiado as discussões acerca da democratização do acesso, sendo necessários também estudos que promovam discussões acerca dos percalços encontrados na democratização da permanência de estudantes negros na Universidade.

De acordo com o IPEA (2016), os dados do Censo Demográfico de 2010, apontam que cerca de 1,1 milhão de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos haviam frequentado algum curso de graduação, mas, desses, 42% teriam evadido sem concluir o estudo (IPEA, 2016). Este dado revela que não existem limitações apenas no acesso desses jovens ao ensino superior, mas, também às condições de permanência. Nesse ínterim, Gomes (2005) afirma que as políticas de ações afirmativas existentes apontam para o fato de que a trajetória acadêmica dos estudantes negros na Universidade, sem uma política de permanência adequada, não é uma tarefa fácil. Nessa direção, a autora, acrescenta que não se trata apenas de abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica.

Mayorga e Souza (2012) acrescentam que, de modo geral, as universidades públicas brasileiras adotam programas de assistência estudantil que auxiliam os estudantes a lidarem com os obstáculos de ordem financeira e material. Nesse sentido, segundo as autoras, os estudos apontam apenas questões referentes à permanência material dos estudantes na universidade, como incentivos de apoio à moradia, alimentação, transporte, bolsas estudantis, etc. Desse modo, interessa-nos pensar nesse estudo a dimensão simbólica da permanência dos estudantes, para além das cotas e do acesso, levando-se em conta os atravessamentos do racismo.

Nesse sentido pode suscitar debates que questionem em que medida as discriminações e preconceitos engendrados ou não, pelas universidades públicas impactam na efetivação de políticas de permanência e consequentemente nas trajetórias acadêmicas de jovens negros.

Jesus (2011) aponta que as políticas de ações afirmativas deveriam ir além da reserva de vagas e de aspectos compensatórios, restitutivos, punitivos ou jurídicos. Para, além disso, deveriam envolver questões de promoção de identidades positivas possibilitando mudanças no quadro depreciativo e negativo em que essas identidades discriminadas têm sido colocadas historicamente.

A partir desse aspecto, pensar a permanência de estudantes jovens e negros na universidade, sobretudo na perspectiva da permanência simbólica, coloca em cena a discussão sobre o racismo presente nas relações sociais, bem como sobre o racismo das instituições, vivenciado por esses jovens no espaço da Universidade. Para entender tal questão, nos debruçamos sobre a política de permanência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), local em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO

Ao analisar as referências bibliográficas acerca da história da educação brasileira, nota-se poucas e ainda emergentes referências relativas às experiências de escolarização da população negra antes da década de 1960, momento em que há grande ampliação na oferta de vagas no ensino público (CRUZ, 2005). Nesse sentido, percebe-se que há poucos registros históricos sobre as organizações e movimentos do povo negro e às iniciativas construídas ao longo das décadas para inserção e ocupação do campo educacional.

Cruz (2005) salienta que estudiosos críticos da história da educação brasileira têm explicitado que tal historiografia apresenta diversos limites, já que restringe o campo de escolarização apenas às experiências da classe média, invisibilizando outros aspectos da vida social e cultural do povo brasileiro. Desse modo, acrescenta que o registro da história brasileira, ao negar a multiplicidade de outras experiências de seu povo, tem servido como veículo de propagação e reprodução das desigualdades em relação a grupos que foram riscados da história, como negros e índios. A partir disso, a autora argumenta sobre a importância da emergência de estudos voltados para a realidade afro-descendente no contexto brasileiro, o que viabilizaria novas narrativas sobre a história da educação no Brasil.

Silva e Araújo (2005), ao escreverem sobre a história de escolarização do povo negro, enfatizam que a desumana escravidão a que o negro foi submetido, além de significar uma série de violações de direitos, também representou um legado para esta população: o impedimento à educação formal. Os autores lembram que, mesmo após a libertação, os negros continuaram fadados a esta e outras restrições de participação da vida social e política. Assim, “a camada senhoril organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.65).

No início dos séculos XIX e XX a abolição da escravatura significou o fim de uma etapa do colonialismo, mas, no entanto, não concretizou uma ruptura com o passado. Em paralelo ao movimento de libertação tem-se uma grande expansão da chegada de mão de obra branca

européia, assumindo os postos de trabalho e criando uma barreira ao acesso da mão de obra negra ao trabalho livre. Tal barreira contribuiu para que as oportunidades de integração dos negros à sociedade fossem reduzidas, excluindo-os dos processos econômicos e políticos. Tinha-se, portanto, um contexto de extrema hostilidade à população negra e consequentemente o campo educacional forjado nessa conjuntura era extremamente discriminatório (SILVA e ARAÚJO, 2005).

Contudo, apesar do contexto desfavorável, ainda nos primeiros anos do século XX, surgem as primeiras oportunidades de ingresso da população negra na educação. Isto ocorre em função da expansão industrial do final do século XIX que acabou impulsionando o surgimento do ensino popular e profissionalizante. O ensino popular se deu por meio de grupos escolares urbanos com oferta do ensino primário, e também por meio de escolas isoladas que ofertavam cursos diurnos e noturnos em fazendas e bairros operários, (SILVA e ARAÚJO, 2005).

A entrada da população negra na educação formal e o início de sua ascensão social, ainda que de curto alcance (PASTORE; SILVA, 2000), contribuíram para o fortalecimento dos negros e de seus movimentos, além de possibilitar novos debates e concepções acerca desse grupo em diversos espaços (SILVA e ARAÚJO, 2005). Na década de 1920, os movimentos negros obtiveram significativos avanços nas reivindicações por igualdade de direitos e por uma ampliação da educação para negros recém-libertos, além de sua participação na vida social, cultural, econômica e política. Assim essas manifestações pregavam a valorização do povo negro e a possibilidade de ascensão por meio da educação. Entre estas iniciativas de fomento à ações educacionais específicas para a população negra destaca-se a criação de uma escola implantada pela Frente Negra Brasileira, um importante movimento negro paulista que se expandiu para outros estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. (SILVA e ARAÚJO, 2005).

Embora, ao longo das décadas, a população negra tenha conquistado muitos espaços e tido grandes avanços na inserção no espaço escolar, nota-se que a tendência à exclusão de outra se repete na atualidade. Os negros, especialmente jovens ainda possuem menor índice de escolaridade em relação ao branco. Os autores abaixo citados, e suas respectivas pesquisas, evidenciam a tendência à manutenção destas desigualdades.

Nesta perspectiva, Dayrell e Gomes (2011) trazem algumas questões sobre a condição da juventude brasileira, apontando aspectos das desigualdades de raça/etnia, gênero, classe social que ainda persistem entre nós.

Dayrel e Gomes (2011) trazem informações referentes a uma pesquisa sobre a desigualdade racial no Brasil nos anos 90, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA:

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estu-

do. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens e adultos brasileiros é extremamente alta. (DAYRELL & GOMES, 2011, p.6).

Quanto aos anos de estudo, essa população continua em desvantagem aos brancos:

Em 2009, 75,6% dos adolescentes brancos entre 16 e 17 anos tinham o ensino fundamental completo. Entre os negros, esse percentual era de 56% e, entre os indígenas, de 61,8%. No que se refere ao ensino médio, enquanto 60,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos brancos frequentavam as escolas em 2009, entre os adolescentes negros, o índice era de 43,4% e, entre os indígenas, de 49,7%³². (UNICEF, 2011, p.51).

Nessa direção, Henriques (2001) aponta que em todos os níveis de escolaridade as posições entre brancos e negros são extremamente desiguais e muito mais punitivas em direção à população negra. O autor acrescenta ainda, que as desigualdades no campo educacional se tornam mais expressivas nos períodos mais avançados da educação formal. Como demonstra, no ano de 1999, cerca de 98% dos jovens negros não haviam ingressado na universidade demonstrando praticamente a inexistência do acesso destes ao Ensino Superior.

Em estudo mais recente, Lima e Prates (2015) apontam que ao longo dos anos 1990 o acesso ao ensino superior cresceu de forma tímida. Indicam que houveram avanços importantes nas taxas de escolarização e uma ampliação do acesso ao ensino superior, contudo, ainda em 2010 há uma distância expressiva entre os grupos de brancos e negros no que tange à inserção na Universidade.

Todas as colocações dos autores citados acima, concatenam para a proposição de que a população negra sempre esteve afastada do contexto educacional em seus diversos níveis ao longo da história, e tal fato se mostra mais expressivo no acesso à Universidade. Tais proposições convocam para o importante debate acerca da elitização do Ensino Superior e o recente processo de democratização da Universidade, que teceremos no tópico seguinte.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

A história da universidade brasileira apresenta-se extremamente complexa. Mayorga, Costa e Cardoso (2010) apontam que a universidade é, sobretudo uma idéia histórica, na medida em que se coloca como a instância máxima do sistema educacional formal de um país. Desse modo, segundo as autoras, tal instituição está intimamente relacionada com valores e idéias das variadas instituições sociais. Neste sentido, assinalam que ao lançar olhar sobre a universidade brasileira torna-se fundamental revisitar as diversas circunstâncias históricas que a permeiam, pois, esta se estrutura sob um projeto político de sociedade.

O Brasil foi o último país da América Latina, em meados do século 20, a implementar o Ensino Superior universitário. Tal atraso se deu em função de diversos conflitos acerca do

projeto, envolvendo atores como a Igreja e o Estado. Neste período a formação dos brasileiros se dava principalmente na Europa. Em relação ao público que acessava a educação no Brasil, as autoras destacam que se tratava de homens, brancos, filhos de senhores de engenho, de criadores de gado e de funcionários públicos.

As pesquisadoras Mayorga, Costa e Cardoso (2010) acrescentam que a neutralidade que se buscou com a ciência e também com a universidade não se concretizou, na medida em que estas se revelaram desde sua construção como um projeto hegemônico claro. Destacam que para sustentar tal lugar foi necessário construir e manter a ideia do colonizado e tudo o que ela representa.

Em seu texto “A universidade do século XXI” Santos (2004) aponta que a Universidade se depara com algumas crises importantes: a crise da hegemonia, resultado das contradições entre a crise de legitimidade que envolve as contradições entre as hierarquizações dos saberes construídos por ela e das demandas sociais por políticas de democratização que permitam a entrada de sujeitos de classes populares neste espaço; a crise institucional que diz respeito às contradições que envolvem a autonomia da universidade na definição de seus valores e a crescente pressão dos ideais de produtividade e ao mesmo tempo de responsabilidade social.

De acordo com Santos (2004), a globalização capitalista impossibilita a concretização de uma democratização e, menos ainda, uma democratização radical. Diante disso, o autor propõe uma articulação global para lidar com os problemas das universidades públicas, para que se construam alternativas contra-hegemônicas. Segundo o autor os cidadãos organizados, individual ou coletivamente, como sindicatos, movimentos sociais e outras organizações com interesse em articular cooperações entre a universidade e os interesses sociais que estes grupos representam são grandes protagonistas nas mudanças necessárias.

Nesse sentido, o movimento negro, como ator que provocou o fomento das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, aparece como um desses protagonistas de extrema importância para o movimento de democratização da universidade pública. Jesus (2011) elucida que as atuais reivindicações das entidades negras no campo educacional mantêm estreita relação com as demandas apresentadas no século XX pelo movimento negro. De acordo com o autor, o Civil Right Movement, a frente negra e o TEN aparecem como um dos principais movimentos que inspiraram as ações afirmativas no Brasil.

No Brasil, tais políticas aparecem como alternativas importantes para lidar com questões como o racismo e a desigualdade racial, fatores determinantes que engendram as relações sociais. Além disso, o debate sobre ações afirmativas tem colaborado para o reconhecimento de que há no Brasil um grande problema racial (MAYORGA & SOUZA, 2010). O fomento ao debate em torno da questão racial no Brasil e a denúncia sobre as imensas desigualdades raciais que marcam a concepção de cidadania e as relações sociais brasileiras acabou fortalecendo, a partir das contribuições do Movimento Negro, o debate acerca de direitos e da diversidade étnico-racial. Além disso, também provocaram questionamentos sobre as políticas universais para a promoção da igualdade de grupos específicos (MAYORGA & SOUZA, 2010).

Em relação ao objetivo de democratização do acesso, Santos (2004) escreve que este não foi atingido nas últimas décadas. Explica que na maioria dos países, questões de discriminação de raça, classe, etnia, e sexo continuam fazendo o acesso uma mistura de mérito e privilégio.

Outro ponto destacado pelo autor é que em países com ampla diversidade cultural em que o racismo existe e é um fato, mesmo que seja muitas vezes negada, a discriminação racial deve ser combatida por meio de programas de ações afirmativas, como cotas e outras medidas, que objetivem não só o acesso, mas também o acompanhamento dos estudantes público desses programas. Sobre isso, Santos (2004) observa que as discriminações étnicas e de raça estão atreladas às de classe, contudo, não deve ser reduzida a esta e, portanto, deve ter ações e medidas específicas. Nesse contexto a reforma na universidade deve ter como centro ações específicas contra a discriminação racial, que fossem articuladas a outras medidas como, por exemplo, acesso ao mercado de trabalho e empregos públicos e de forma mais geral ao projeto do país.

Nesse sentido, o autor ainda pontua que a democratização da universidade não se limita à questão do acesso, mas envolve outras dimensões, como a permanência. Como elucida Gomes (2009) as cotas raciais já são uma realidade no Brasil, nesse sentido, é preciso que as instituições federais que adotaram tal política assumam o desafio de avaliar a política de acesso e de investirem na permanência dos jovens negros no Ensino Superior.

A partir da realidade das cotas nas universidades públicas, nos anos de 2000, surgem algumas experiências de programas e projetos de ações afirmativas voltadas para a permanência bem sucedida dos jovens negros na graduação. Contudo, muitas dessas iniciativas aconteciam por tempo limitado e por investimento de fundações internacionais, não se caracterizando como intervenções públicas para a superação das desigualdades raciais (GOMES, 2009). A partir dessa afirmação, o que autora aponta, é que tais ações têm caráter pontual e apresentam limites de alcance, restringindo-se muitas vezes, à concessão de bolsas acadêmicas aos jovens negros.

Nesse sentido, sem deixar de reconhecer a importância das bolsas acadêmicas, para a garantia de condições mínimas como: alimentação, transporte, dentre outros, a autora contrapõe, afirmando que “ao serem desarticuladas de uma política de permanência mais arrojada, as bolsas acadêmicas acabam dando um caráter assistencialista ao fortalecimento acadêmico dos jovens negros” (GOMES, 2009, p.204).

A partir das elucidações destacadas pela autora entendemos que pensar a permanência de jovens negros na Universidade, requer uma série de elementos que atravessem as diferentes questões trazidas pelo ambiente acadêmico. Nesse sentido, neste projeto pensamos no conceito de permanência a partir da teorização de duas autoras: Gomes (2009) e Santos (2009) por compreendermos que estes se articulam e se complementam para pensarmos a política de permanência no contexto da UFRB.

Assim, Gomes (2009) descreve no que implica a permanência bem sucedida de jovens negros na universidade:

A permanência implica, além das bolsas, o aprendizado de língua estrangeira, o domínio dos instrumentais acadêmicos para a elaboração de projetos de pesquisa, a inserção dos alunos negros em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a criação de condições adequadas para participação dos universitários negros em congressos e fóruns acadêmicos fora de sua universidade de origem, a inserção da discussão sobre a questão racial nos currículos de graduação, preparação dos alunos para a entrada na pós-graduação e um maior conhecimento de potencial da vida acadêmica. (GOMES, 2009, p.205 e 206).

Nessa perspectiva, para Santos (2009), o conceito de permanência apresenta uma dupla dimensão (material e simbólica), que impacta diretamente na continuidade dos jovens no campo acadêmico, principalmente dos jovens negros e pobres oriundos de escolas públicas, os quais estiveram historicamente distantes da universidade. Nas palavras da autora:

É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanchar, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele. (SANTOS, 2009, p. 70).

Nesse sentido Santos (2004) esclarece que as tarefas para democratização são urgentes e envolvem disputas, já que envolvem o questionamento da universidade como um todo, bem como os conhecimentos que esta produz e ensina. O autor aponta que a Universidade em nome da ciência, além de participar da exclusão social das raças ainda teorizou a sua inferioridade e consequentemente os seus saberes.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB: A UNIVERSIDADE NEGRA

A UFRB foi criada em 2005 a partir da Lei n 11.151 de 29/07/2005. A universidade foi criada a partir de um projeto político governamental baseada nos princípios de expansão do ensino superior e interiorização do conhecimento.

A UFRB configurou-se como uma universidade multicampi visando o desenvolvimento socioeconômico, científico tecnológico, cultural e artístico da região. Uma concepção que norteia a criação da UFRB é sua configuração multicampi. A ideia é que a Universidade conseguisse manter constante interlocução entre o saber científico e a complexa realidade do Recôncavo, explorando as culturas locais e incorporando diálogo direto com seu contexto econômico, político, cultural e histórico (SALVADOR, 2003).

Nesse sentido, a UFRB tem institucionalmente uma série de princípios, que retratam sua preocupação com o desenvolvimento regional, bem como com o constante diálogo e relação entre comunidade acadêmica e comunidade do entorno, denotando seu um caráter extremamente inclusivo. Dentre eles, o que nos chamou atenção e nos interessa de modo mais expressivo é o princípio de adoção de políticas afirmativas e inclusão social. Importante destacar que este é um dos princípios de sustentação da UFRB antes mesmo de sua implementação. Desse modo, esta Universidade nasce com um projeto de ações afirmativas e de reserva de vagas para estudantes de escola pública autodeclarados pretos e pardos ou indígenas e se torna pioneira na criação de uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas.

Entender as concepções de criação da UFRB nos aponta para a questão que nos faz escolher esta Universidade como o lócus desta pesquisa. Trata-se de uma Universidade singular, no que tange à implementação de ações afirmativas, visto que, em 2003 estes princípios já norteavam sua criação e em 2005 esta nasce com a proposta de reserva de vagas, 07 anos antes da promulgação da Lei 12.711/2012.

Os dados apresentados pela ANDIFES em 2011 em relação ao perfil das instituições federais de ensino superior demonstram que a UFRB conta com 38% de alunos pretos e 46% de alunos pardos, superando a média nacional em relação a esses índices. A partir dessa constatação, Sena (2013) afirma que a UFRB é a universidade mais negra do Brasil e consequentemente uma das mais inclusivas do país. Nesse sentido, a comunidade de alunos de graduação é composta por 84% de alunos negros e desses, 71,9% - a grande maioria - compõem um grupo com grande vulnerabilidade socioeconômica correspondendo às faixas C, D e E.

A partir do perfil dos estudantes, nota-se a inserção de uma maioria de jovens, pobres e negros na Universidade. Nesse sentido, e especialmente por se tratarem em sua maioria de estudantes jovens – com faixa etária entre 16 e 25 anos- Sena (2013) aponta esta como uma inserção positiva e coerente já que pode refletir em mudanças na vida desses jovens podendo representar em muitos casos uma ascensão ou mobilidade social, econômica, política, cultural e simbólica.

Tendo em vista o contexto de criação da UFRB, bem como o perfil de seus estudantes, majoritariamente negros e pobres, podemos pensar que esta se difere das demais Universidades Federais do Brasil, por se constituir, segundo nossa compreensão por ideais de democratização do Ensino Superior e com o rompimento do caráter elitista que historicamente se faz presente nas Universidades do Brasil, sendo a maioria de seus estudantes moradores da Região do Recôncavo.

A partir das discussões realizadas algumas questões surgem e esperamos compreendê-las no decorrer da pesquisa: A UFRB promove uma política de permanência que dialoga com sua perspectiva de universidade negra? De que forma a universidade acolhe e lida com os novos sujeitos e os novos corpos que chegam ao Ensino Superior? É possível que mesmo em uma Universidade concebida como negra e inclusiva, localizada em um território especialmente negro, como a UFRB que o racismo produza atravessamentos em sua política de permanência? Qual a concepção de ação afirmativa e política de permanência dessa Universidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

GOMES, Nilma Lino. MARTINS. Aracy Alves (Orgs). Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na Universidade. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

_____. A Universidade Pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito racial: modos, temas e tempos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Preconceitos; v.6).

IPEA. Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2016.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? UFMG FAE. 2011.

MAYORGA, C; COSTA, F.C.S; CARDOSO, T.L. Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In MAYORGA, C. Universidade cindida – Universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade. Belo Horizonte. Ed.UFMG, 2010, p.19-45.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. (2010). Ação Afirmativa na Universidade: Quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, C. (org.). Universidade Cindida, Universidade em Conexão: Ensaio Sobre a Democratização da Universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SANTOS, Boa Ventura Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa. UFBA. 2009.

ENTRE A “ESCOLHA” FEITA AGORA E AS REVERBERAÇÕES DA “DECISÃO” NO FUTURO: PERCURSOS ESCOLARES DE JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Natalino Neves da Silva.
Prof. Dr. ICHL, UNIFAL-MG
natalino.silva@unifal-mg.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo central fazer uma reflexão em torno do complexo dilema social enfrentado por jovens negros (as)¹ e brancos(as) estudantes do Ensino Médio em relação a “sutil” imposição da escolha da carreira e os possíveis desdobramentos dessa decisão no seu futuro profissional. Esses indivíduos se sentem cada vez mais pressionados em atender demandas sociais externas. Em se tratando de compreendê-los a partir de suas especificidades étnico-raciais, de gênero e de classe, para além do papel social de aluno, a investigação realizada suscitou a necessidade de perceber esse dilema em uma instituição de ensino.

Uma vez que, esses importantes marcadores sociais são “apagados” no contexto escolar resta aos estudantes terem de desenvolver determinada capacidade “individual” de lidar com esse dilema social contemporâneo (PAIVA, 2001). Tal problematização emergiu a partir da realização da pesquisa de doutorado a qual buscou investigar o valor da experiência social e escolar de jovens negros (as) e brancos (as) inseridos nesse nível de ensino (SILVA, 2015).

A investigação foi realizada numa escola estadual localizada na região central de Belo Horizonte, em um período de sete meses. Os sujeitos deste estudo foram 29 jovens. Dentre eles, 18 são mulheres e 11, homens, que se autodeclararam como pretos, pardos e brancos. É importante ressaltar que, todos eles (as) estavam na idade/série “regular”. Foram realizados 4 (quatro) grupos de discussão com jovens estudantes da turma em que foi feita a observação participante (VIANNA, 2007). Além disso, aplicamos questionários com questões abertas e fechadas para todos os discentes das demais turmas do turno diurno. Verificamos que 595 estudantes frequentavam o terceiro ano no mês de aplicação do questionário. A partir daí, fizemos o cálculo da amostragem, com erro de 4%. O resultado obtido consistiu em uma amostragem estatística significativa de um total de 243 questionários respondidos.

A categoria juventude é aqui entendida enquanto uma construção social haja vista as singularidades contextuais socioeconômicas, raciais, religiosas, e educacionais, e outras, que se relacionam com a produção social dos indivíduos desse segmento. Assim sendo, a interpretação da produção social dessa categoria² não se atém somente à noção de desenvolvimento

1 Entende-se por negro as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

2 Para um maior aprofundamento a respeito de juventudes enquanto uma construção sociocultural, conferir ABRAMO, 1997, BENTO; BEHGIN, 2005, CARRANO, 2000, DAYRELL, 2007, SPÓSITO, 1999.

biopsíquico dos indivíduos, pois não se trata de um “fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos” (PERALVA, 1997, p. 13).

A partir desse entendimento torna-se cada vez mais necessário problematizar sob a perspectiva das desigualdades raciais³, educacionais e sociais, como os mecanismos de classificação, de hierarquização e de segregação incidem sobre a vivência juvenil. No caso específico entre a escolha feita agora e as reverberações dela no futuro apresenta implicações singulares na vida desses indivíduos.

Lançar um olhar sobre jovens estudantes do Ensino Médio a partir de marcadores sociais étnico-raciais, de gênero, classe social, deficiência, entre outros, pode descortinar aspectos que dizem respeito à subjetividade os quais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, a capacidade de autogestão individual do “destino futuro” a ser realizada por eles (as) está relacionada com os modos de produção social do sujeito e da sua subjetividade (REY, 2003). A angústia, a ansiedade e o sentimento de desemparo revelam nesse caso como características sociopsíquicas preponderantes em seus relatos.

Por se tratar de compreender esse dilema de maneira relacional notadamente alguns jovens autodeclarados negros (as) intentam provar “para si” e “para o outro” como capaz de encarar “de frente” essa situação. Nesse caso, o racismo e seus efeitos (MUNANGA, 2004) não emergem em seus depoimentos como uma categoria explicativa produtora de desigualdades sociorraciais na sociedade brasileira.

Os resultados do estudo revelam que na fase de vida em que os jovens se encontram, eles são impelidos socialmente a tomar sérias decisões. Ou seja, paira sobre o imaginário juvenil decidir a escolha mais acertada sobre as suas vidas. Todavia, nada, e muito menos ninguém, é capaz de definir, com certeza, o que se trata a “escolha certa”. Nessa perspectiva, é extensa a lista das reações comportamentais juvenis. Para efeitos de elucidação, destacamos algumas delas, a saber: a atitude de indiferença como também a de resistência; a insegurança em relação a tudo isso; a imobilização aparece também como manifestação da reação adquirida; e a conformação de conduta, em face ao atendimento das exigências do Estado e Mercado, é aquela que, aparentemente, mais se sobressai. Não obstante, seja qual for o posicionamento social adotado pelos jovens negros (as) e brancos (as), a consternação subjetiva perpassa em graus diferenciados todos eles.

3 A noção de “raça” é entendida aqui como uma construção social, histórica e política.

CERTIFICAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO MÉDIA, MERCADO DE TRABALHO E DESIGUALDADES RACIAIS

Assistimos hoje o mercado formal de trabalho se retrair e a demanda juvenil por emprego cada vez mais aumentar. Nesse caso, a certificação da escolaridade média emerge como uma exigência requisitada por parte desse setor. A esse respeito, constatamos que principalmente para alguns jovens negros (as) a certificação oferece a possibilidade de *sobrevivência*, já para outros o diploma além de ter pouco valor, nada com ele é de fato garantido. Seguindo as trilhas dessa perspectiva, foi possível identificar determinada *lógica linear*, presente nos discursos dos estudantes, em relação à aquisição da certificação e a inserção no mercado formal de trabalho.

Miriam⁴ (Parda): Porque hoje o mundo está querendo que você termine o mais rápido possível para engrenar já numa empresa e ser uma boa engenheira. Ou, entrar é num hospital e ser um excelente médico. **Mais às vezes o tempo do mundo não é o seu. Mas aí você se auto se cobra para poder estar no mesmo tempo de todos.**

Elisa (Parda): Você se cobra também em relação, a comparação. Fala: nossa esse menino formou e já entrou [na faculdade] e eu estou aqui até hoje. Gente a um tempão. Aí assim já tem aquela cobrança tanto externa, que você vê que está todo mundo está conquistando as coisas. Já com uma faculdade ou está fazendo um curso profissionalizante. Então você fala: **Não eu quero isso pra mim também. Quero estar num estágio bom para o mercado. Então eu acho que acontece isso tanto interna quanto externa.**

Machado (Pardo): Eu acho que o externo não é bem isso. Eu acho que não influencia tanto sabe, você comparar (...) porque desde pequeno eu falava que ia fazer faculdade **até chegar esse ano e eu pensar em não fazer mais isso, mexer só no ramo que não envolve a faculdade.**

Edimilson (Branco): A gente acaba ficando nessa pressa e não ter tempo de aproveitar as coisas de verdade. (Grupo de Discussão com estudantes, grifos nossos)

Apesar da correlação entre o maior nível de escolaridade e a inserção no mercado formal de trabalho ganhar materialidade na realidade empírica é preciso problematizar melhor esse tipo de associação. Em tempos de terceirização, de flexibilização das leis trabalhistas e da exaltação por parte do governo no empreendedorismo individual, etc., esse ideário de

4 Por motivos éticos de pesquisa todos os nomes relacionados aos jovens são fictícios. Como modo de prestar uma homenagem os nomes dados são de escritores e escritoras da Literatura Afro-brasileira.

mobilidade social parece que está cada vez mais longínquo. Vanilda Paiva (1999) diz a esse respeito que vivenciamos um novo processo de racionalização em que a noção de qualificação tende a ser substituída pela de competência entendida não somente do ponto de vista técnico, como também sociomotivacional e atitudinal. Nesse sentido, não é só o conhecimento, ou a qualificação técnica, que faz parte das atuais exigências socioprofissionais realizadas pelo mercado. Exige-se do indivíduo agora também “maiores forças psíquicas e virtudes pessoais. São atributos que transcendem as possibilidades do sistema educacional”. (PAIVA, 1999, p. 130)

Pode-se dizer que, estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão. Ao invés de se enfatizar o papel das chances educacionais como elemento de redução das desigualdades sociais e como fator capaz de propiciar mobilidade horizontal e vertical, tende-se hoje a reconhecer que é cada vez mais difícil quebrar a desigualdade cumulativa ao longo da biografia individual. Se se reconhece que a educação se tornou um programa para toda a vida, também se conclui que, os problemas clássicos do que se considerava como uma educação permanente já não constitui o cerne da questão.

Ao mesmo tempo em que se constata que as instituições educacionais de todo tipo vem perdendo suas funções como instâncias legitimadoras e normativas na regulação dos trans-cursos de vida, observa-se que uma crescente polarização das chances de educação e de integração no mercado de trabalho ocorre ao mesmo tempo em que a competição educacional por toda vida transformou-se no cotidiano de imensos grupos da população. Isto significa que, se os processos educacionais ainda desempenham um papel essencial para mudanças e passagens menos traumáticas e para a identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho na juventude. (op. cit., p. 132)

Diante disso, a certificação voltada para o mercado de trabalho, apesar de legítima em se tratando de observar a realidade socioeconômica e racial das juventudes brasileiras, porém, ela é, por sua vez, limitada. O imaginário de que a mobilidade social só ocorrerá a partir da estabilidade socioprofissional parece conter, na verdade, em sua premissa, a responsabilização tão-somente do indivíduo pelo seu destino da carreira profissional.

A exaltação social do individualismo meritocrático exacerbado deixa transparecer que por meio do esforço pessoal de cada um é possível atingir o Éden terreno. O perigo é que esse tipo de interpretação tende a atenuar as desigualdades sociorraciais e escolares as quais são produzidas e reproduzidas nas e pelas instituições.

Em relação às desigualdades raciais, os dados têm sido inequívocos e mostram como o processo cumulativo de desvantagens socioeconômicas não só colocou a população negra na base da pirâmide social, como também revelou forte capacidade de reprodução, fazendo que diversas gerações desse grupo tenham maiores dificuldades de mobilidade social (LIMA; PRATES, 2015, p. 188)

Um dos principais perigos em relação a não problematização das desigualdades sociorraciais no ambiente escolar é o de descontextualizar o lugar social ocupado por parte de jovens negros (as) e brancos (as) no estrato da pirâmide social. De que maneira então a problematização desse tipo de desigualdades pode ser realizada na escolarização média? A realização do processo de ensino-aprendizagem de maneira articulada com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na Lei nº. 10.639, bem como o Parecer do CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004⁵, tem sido uma importante estratégia pedagógica.

Em algumas dessas práticas conta-se com educadores (as) comprometidos (as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares - articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais -, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista. (GOMES, 2012, p.15)

Cabe ressaltar que, se o acesso e a permanência de jovens têm sido ampliados nesse nível, isso se deu por meio de lutas e conquistas sociais históricas. Nesse sentido, é prudente não perder de vista o tipo societário colonial que estrutura a sociedade brasileira, pois por trás da ideia motriz “decidir a carreira profissional” subjaz históricas assimetrias sociorraciais e educacionais.

A INCERTEZA DE LIDAR COM DEMANDAS SOCIAIS DA REALIDADE SOCIAL CONTEMPORÂNEA

No estudo foi possível perceber que os jovens são praticamente impelidos, quase o tempo todo, a atender demandas sociais externas e internas. A vivência desse dilema social, não só por eles, mas também por todos nós, está relacionada, segundo Martuccelli e Araújo (2010), aos novos processos de individuação contemporâneos. Segundo o(a) autor(a), todos os indivíduos, por estarem em sociedade, estão obrigados a enfrentar provas/desafios estruturais de maneira diferenciada. O sentimento de dor, desilusão e incompletude é inerente à vivência desse processo pelo indivíduo.

5 A Lei 10.639, considerada pelo movimento negro uma medida de Ação Afirmativa, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que passou a vigorar acrescida dos artigos: Art. 26-A, Art. 79-A (Vetado) e o Art. 79-B. A Lei 10.639 prevê a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. Em 2008, a Lei sofreu uma alteração para a Lei nº. 11.645 e passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. No caso deste texto, abordamos a perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

A maneira dos jovens lidarem com o tempo parece coincidir com a decorrência desse fato. Apesar de 71,5% dos jovens acreditarem possuir todo o futuro pela frente e de estar fazendo tudo para alcançá-lo, no diálogo em grupo de discussão com eles, foi possível constatar que o futuro é entendido muito mais enquanto tempo presente de realização individual. Nesse sentido, os projetos de vida juvenil passam a ter sentido inseridos no tempo presente. Pois é aqui e agora que eles se sentem obrigados não só a responderem às demandas sociais, mas também a conceberem sua individualidade.

A forma com que esses atores se relacionam com o tempo futuro/presente em suas vivências aproxima-se da noção “presente estendido” que conforme a pesquisadora Carmem Leccardi (2005) significa:

Com o termo “presente estendido” entende-se o espaço temporal que bordejando o presente, adquirindo um valor crescente, paralelamente à **aceleração temporal contemporânea, favorecida pela velocidade dos tempos tecnológicos e pela exigência de flexibilidade que é seu corolário.** (...) Nessa perspectiva, não mais o futuro, mas o presente mais próximo – o lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo – tornar-se-ia o novo tempo da ação. Nos quadros temporais de **finis do século XX, em suma, o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado.** (LECCARDI, 2005, p. 45-46, grifos nossos)

Inseridos numa lógica moderna temporal que traz como marca o presente estendido, os jovens são pressionados em todas as direções. A cobrança social recai sobre eles (as) não só de maneira externa, mas também é exercida pela própria família. Neste sentido, ser jovem, no caso dos atores sociais com os quais dialogamos, efetiva-se também em consequência desse fato.

Esmeralda (Branca): Mas essa coisa de ser muito novo, apesar disso, não é assim que se vê, né. Porque você ter dezessete anos e não sabe o que vai fazer, tipo: ‘nossa!’

Carolina (Parda): É estranho.

Esmeralda (Branca): Se eu não souber, poxa...

Pesquisador (Negro): Mas quem diz isso?

Esmeralda (Branca): Tem uma pressão. Eu tenho que ser isso. Eu lembro que o meu ex-namorado, quando terminou o ensino médio,

ele estava com dezesseis anos e tinha uma pressão absurda que ele não podia ficar um ano parado, ele tinha que entrar na faculdade.

Carolina (Parda): Hum, hum!

Esmeralda (Branca): Você só não vai entrar na faculdade se você não passar. Ah, eu não quero. Eu quero ficar um ano. Imagina que alguém quer, tem que entrar na faculdade. **É uma pressão...** só se você não passar...

Pesquisador (Negro): Existe essa pressão então?

(TODOS): Existe.

Cruz e Souza (Pardo): Sim, lá em casa, principalmente meu pai, ontem estava falando comigo que o cursinho não adiantou em nada, que eu não passei. Eu falei: 'não, as coisas não funcionam assim. Tem que ir insistindo. Não é porque eu estou acabando o ensino médio que eu vou sair da escola e eu vou pra faculdade direto. É difícil fazer isso.'

Pesquisador (Negro): Sim. Existe uma cobrança de resultados?

Éle Semong (Preto): É.

Pesquisador (Negro): Você também sente essa cobrança Éle Semong?

Éle Semong (Preto): Sim.

Pesquisador (Negro): Por parte de quem?

Éle Semong (Preto): Família.

Conceição (Parda): Minha mãe não faz muita pressão não, mas meu pai. Meu pai e toda família dele, todas as tias.

Carolina (Parda): Bom, lá em casa eu tenho a impressão que, tipo assim, eu sou a mais nova e tenho que fazer a UFMG, porque todos os meus irmãos fizeram a faculdade particular.

Cruz e Souza (Pardo): No caso, o dinheiro também influencia porque você quer fazer cursinho, mas precisa ter dinheiro... mas o seu pai está te cobrando o cursinho, falando que está gastando dinheiro. Aí você aguenta isso, quer arranjar um serviço, mas não tem tempo para fazer cursinho.

Conceição (Parda): Aí você se sente culpada porque o seu pai está

gastando dinheiro, mas você não está dando conta. (Grupo de Discussão com estudantes, grifos nossos)

Uma conduta responsável é o que se espera socialmente em relação à vivência juvenil. A pressão é sentida e externada por eles como fazendo parte das exigências e cobranças sociais e familiares. Às vezes, os agentes socializadores, por exemplo, a família, não dão conta de perceber que a realização de tal pressão afeta diretamente as suas autoestima. Isso fica evidenciado através das falas de Esmeralda, Conceição e Cruz e Souza. Parece que, nesse aspecto, não há distinção racial e de gênero. Em outras palavras, jovens negros (as) e brancos (as) estão submetidos à determinada cobrança social de resultados.

A aparente cobrança por desempenho social e profissional *eficaz*, conforme explicitado em seus depoimentos, parece escamotear determinado *modus operandi* societário de controle que tem se mostrado cada vez mais vigente nas relações sociais brasileiras. O controle e a vigilância se constituem enquanto processos autorreguladores da vida dos indivíduos. A atenção a esses processos autorreguladores pode auxiliar na compreensão de que “nas sociedades de disciplina não se parava de recomençar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação”. (DELEUZE, 2013, p. 225-6)

Seguindo as trilhas do pensamento deste filósofo traçando um paralelo com relatos obtidos é possível ponderar que os (as) jovens já estão sentido em sua vida o “peso” da cobrança e exigência marcadamente deste tipo societário. Constatamos, contudo, que o modo de reagir ante essa pressão por parte de cada um deles (as) irá variar tendo em vista as diferentes biografias e percursos sociais.

Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas (DELEUZE, 2013, p. 230)

No caso específico dos (as) jovens negros(as), apesar de estarem compartilhando aparentemente de uma “mesma posição” em relação à escolaridade média que a dos brancos(as), além do controle social regulatório, eles(as) têm de lidar de maneira consciente e/ou inconscientemente com as desigualdades sociorraciais as quais são produzidas e reproduzidas pelo tipo de racismo estrutural e estruturante verificado em nossa sociedade.

Sabe-se que, os objetivos da escolaridade média não se limitam à instrumentação técnica. Cabendo a esse nível de ensino também a função de formação humana e cidadã. Levando em consideração os relatos obtidos, a efetivação desse último é ainda bastante desafiadora. Nessa perspectiva, tendo em vista os efeitos autorregulatórios expressos em uma sociedade de controle que se concretiza por meio da exigência e cobrança de resultados faz com que jovens negros(as) e brancos(as) cada vez mais se relacionem com a sua escolaridade média

de maneira utilitária e pragmática. As palavras de Esmeralda são bastante elucidativas a esse respeito: “Mas essa coisa de ser muito novo, apesar disso, não é assim que se vê, né. Porque você ter dezessete anos e não sabe o que vai fazer, tipo: nossa!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autorregulação concretizada por meio da correlação entre a escolha de uma possível carreira profissional feita agora e as reverberações dela em decisões futuras tem atingido de certo modo jovens negros (as) e brancos(as), estudantes do ensino médio, oriundos de classes populares. No entanto, verificou-se que a autorregulação se manifesta que em suas vidas como *concessão de liberdade “individual” de decisão de livre de escolha*.

As seguintes mensagens: “você pode tudo!”, “o seu futuro é você que decide!”, “Tudo depende de você!” têm sido capazes de influenciar também o imaginário dos (as) estudantes de camadas sociais populares os quais conseguiram alcançar o término da escolaridade básica. Não obstante, por trás da cotidiana exacerbação social de promoção “individualista” universal as desigualdades de gênero, sociorraciais, econômicas e escolares se manifestam. Sabe-se que, 49% dos(as) jovens negros(as) em idade/série “adequada” não estão matriculados neste nível de ensino. A evasão, a retenção no ensino fundamental, o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, entre outros, são apontados pelas pesquisas como sendo algumas das principais causas que atinge esse grupo juvenil. Acrescentaríamos ainda que, em se tratando de analisar a situação especificamente dos jovens negros, é preciso levar em consideração o genocídio que acomete a juventude negra em nosso País.

Logo, o sentimento de impotência juvenil parece ser revelador das características da sociedade de controle. A aproximação relacional com os(as) jovens negros(as) e brancos(as) portanto se apresentou bastante reveladora, pois a partir dos diálogos estabelecidos foi possível entender melhor os nefastos efeitos das novas configurações de autorregulação subjetivas exercidas sobre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 5-6, p.25-49, set./out./nov./dez., 1997.

BENTO, M. A. S.; BEGHIN, N. Juventude negra e exclusão radical. In: Ipea. Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada (Org.). **Políticas sociais: acompanhamento e análise Brasília**: IPEA, 2005. p. 194-197.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 maio. 2015.

CARRANO, Paulo César. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, Niterói, p. 11-27, maio 2000.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: SPÓSITO, M; CARRANO, P.; FÁVERO, O; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p 155-178.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. 3ªed. São Paulo: Editora 34, 2013.

GOMES, N.. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N.. (Coord.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 19-34.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p.163-192.

MARTUCCELLI, Danilo; ARAÚJO, Kathya. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 77-91, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, 2004, p.17-34.

PAIVA, Vanilda. Nova relação entre educação, economia e sociedade. **Contemporaneidade e Educação**, v.4, n.6, p. 120-149, 1999.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de capital humano. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 185-191, jul. 2001.

REY, Fernando Gonzáles. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad. Raquel Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Natalino Neves da. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.29, p. 7-13, jun. 1999.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

AFRODESCENDENTES DE SUCESSO EDUCACIONAL: COMPARANDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES E HOMENS UNIVERSITÁRIOS

Rayane Gomes Abreu Bacelar
Graduada em Pedagogia – UFPI
rayane_bacelar@hotmail.com

A realidade da sociedade brasileira é cruel para as pessoas de descendência africana; brasileiras/os cujos antepassados foram criminosamente escravizados e trazidos para esta região das Américas, hoje chamado Brasil. Apesar de fazer parte da realidade da formação deste país, brasileiras/os afrodescendentes continuam sendo marginalizadas/os, sofrendo todos os tipos de discriminação, violências que se manifestam de maneiras diversas. É neste contexto que o presente trabalho retrata as experiências de mulheres e homens afrodescendentes que têm conseguido sucesso educacional visto que conseguiram chegar, pelo menos, até o ensino superior. As questões raciais e de gênero, que estão relacionados também aos problemas sociais e financeiros determinam as oportunidades desiguais no Brasil. Enquanto brasileiras/os afrodescendentes desproporcionalmente se encontram nos grupos dos empobrecidos e miseráveis, pessoas de descendência explicitamente europeia, usufruem de mais benefícios; são mais privilegiadas. Com isso, esse estudo tem como objetivos identificar-caracterizar, analisar e comparar as experiências escolares de homens e mulheres afrodescendentes universitários, buscando compreender os fatores que esclarecem o êxito escolar deste grupo da população afrodescendente, e como as suas experiências foram semelhantes e diferentes. Assim, procuramos conhecer as experiências escolares de alguns homens e algumas mulheres brasileiras/os afrodescendentes com o propósito de compará-las. A metodologia utilizada nessa investigação foi a de abordagem de natureza qualitativa, tendo como instrumento a entrevista para conseguir as informações das/os entrevistadas/os. A pesquisa foi embasada nas leituras de trabalhos feitos por pesquisadores como Crenshaw (2012), Louro (2010) e Boakari (2010). Os resultados evidenciaram que tanto a origem racial e o gênero, quanto à condição econômica estavam presentes na realidade das/os afrodescendentes do estudo. Estes elementos influenciaram no sucesso educacional dos/as entrevistados/as. Da mesma forma que contribuíram para gerar desigualdades e intolerâncias sofridas pela população afrodescendente. Avaliamos que ainda é por meio da educação escolar que estes brasileiros estão conseguindo buscar um futuro melhor. Nesse sentido, com a entrada no ensino superior, apesar de situações adversas, alguns afrodescendentes, estão conseguindo desenvolver respostas desafiadoras para sociedade e conquistando alguma mobilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Afrodescendência – Sucesso Educacional – Homens e Mulheres

INTRODUÇÃO

O Brasil é considerado uma sociedade de diversidades, diferenças e desigualdades sociais históricas. Neste cenário de diferenças que determinam desigualdades, as questões raciais e de gênero são importantes; determinam muitos outros fatores que alimentam as condições/oportunidades desiguais no Brasil. Os fatores de pertencimento racial e de gênero são relacionados aos problemas financeiros e econômicos e estes, são considerados cruciais na vida educacional e assim, na vida social também. Há discriminações baseadas no fator racial, aqui entendendo a raça no seu sentido sociológico, uma vez que somente existe uma raça, a humana da espécie dos seres humanos. Além desta construção para tentar explicar

as discriminações, o pertencimento de gênero, homem ou mulher, mulher/homem, também determina outras discriminações. O gênero mulher é fator para discriminar na nossa sociedade. Deste modo, as mulheres de descendência africana, de aparência mais explicitamente africana sul-sariana, sofrem mais discriminações. São marginalizadas por serem mulheres e por evidenciarem a sua origem africana. Geralmente, também, são discriminadas por serem economicamente pobres, vivendo em condições com muitos desafios!

Esta pesquisa foi sobre as experiências de mulheres e homens afrodescendentes que tem conseguido o sucesso educacional uma vez que conseguiram se tornar universitários. Entendendo o sucesso educacional como sendo ter chegado a um curso universitário, este estudo tinha como objetivos identificar-caracterizar, analisar e comparar as experiências escolares de homens e mulheres afrodescendentes universitários, buscando compreender os fatores que esclarecem o êxito escolar deste grupo da população afrodescendente, e como as suas experiências foram semelhantes e diferentes.

Neste estudo foi utilizado o termo “afrodescendente”, pois esta categoria é mais descritiva e melhor caracteriza as pessoas de origem africana. Pessoas de origem africana tanto dentro quanto fora daquele continente são descendentes africanas e precisam ser reconhecidas assim. As palavras “negro/negra” e outros termos assim serão evitados porque possuem significados negativos e trazem consigo uma história de desumanizações, lembrando das condições de escravidão e, assim, facilmente promovem a desvalorização de pessoas a partir da aparência física como a maioria de africanas/os da região sul do Saara, África Sul-Sariana.

Neste estudo foi verificado que elementos como gênero, raça e classe social influenciam para promover discriminações e propagar a exclusão social. É importante entender isto tendo em vista que é no decorrer do processo escolar dos/as afrodescendentes que esses elementos e seus efeitos são reproduzidos/absorvidos negativamente, contribuindo para o fracasso escolar inicialmente, e também, para as desigualdades entre as pessoas de pertencimento racial diferente.

RELAÇÕES DE GÊNERO E HOMENS E MULHERES AFRODESCENDENTES

Quando falamos acerca das questões de gênero, podemos considerar que as mulheres brasileiras, possuem uma história marcada por muitas negações de direitos e foram, durante muito tempo, consideradas inferiores e frágeis em comparação aos homens. Quando nos referimos à mulher afrodescendente essas negações e preconceitos se tornam mais graves e mais frequentes, pois a mulher sofre por ser mulher, por ser afrodescendente e essa situação se agrava ainda mais quando ela possui baixa condição econômica.

Os homens por outro lado, conseguiram um destaque a mais na sociedade brasileira, mas isso não quer dizer que eles também não tenham sofrido preconceitos e discriminações. O homem afrodescendente de forma especial suporta o peso de pertencer à cultura africana e por ter poucas condições econômicas. Isso acontece porque o brasileiro afrodescendente

também sofre as consequências da escravidão sendo considerado um ser inferior, marginalizado e merecedor dos cargos mais baixos no mercado de trabalho.

Nesse trabalho, o gênero é conceituado como uma construção social, na qual as características físicas de uma pessoa determinam a sua função dentro da sociedade. Essa construção é feita por meio da cultura que estamos inseridos, na qual as pessoas idealizam o modelo de homem e mulher para a sociedade.

De acordo com Louro (2010, p.21) “nas relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos biológicos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. A grande parte da população acaba entendendo esse conceito como algo correspondente a nossa natureza biológica, algo determinado pelas características dos nossos corpos. Entretanto, o conceito vai muito além disso, pois há diferenças de valor que se estabelecem entre os homens e as mulheres, gerando desigualdades entre ambos os sexos.

As discriminações racial e de gênero que podem atuar juntas aumentando as possibilidades de mais discriminações e chegar a questões de interseccionalidade. As experiências dos homens e principalmente das mulheres afrodescendentes não podem ser colocadas de forma separada nas categorias das discriminações de raça ou de gênero. Essas categorias precisam ser expandidas para chegar às questões de interseccionalidade que eles e elas enfrentam. Segundo Crenshaw (2012):

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. (CRENSHAW, 2012, p. 08)

Entender as discriminações de raça e gênero juntas, por meio da interseccionalidade, pode facilitar a compreensão de como ocorre à atuação dessas duas discriminações na agressão sobre uma pessoa. Isso pode facilitar na compreensão de que as experiências das mulheres afrodescendentes não são as mesmas dos homens afrodescendentes e sua discriminação de gênero não é a mesma sofrida por mulheres eurodescendentes.

A interseccionalidade é exemplificada por meio de eixos sobrepostos que se entrecruzam. Dessa forma, as diferentes discriminações atuam juntas e estão ligadas de tal modo que estas se combinam e afetam alguns grupos de pessoas. As mulheres afrodescendentes sofrem vários tipos de discriminações, deste modo, as discriminações de raça e gênero se sobrepõem e fazem combinações com vários outros tipos de intolerâncias criando eixos que geram situações de mais exclusões.

Os homens também enfrentam situações específicas de gênero, especialmente o afrodescendente que igualmente sofre com a discriminação de raça, enfrentando situações

constrangedoras, principalmente relacionadas à criminalização, na qual são acusados injustamente por causa da cor da sua pele. Os homens suportam ainda o desafio de ter que comprovar a sua masculinidade em tudo que fazem. Caso contrário, as discriminações também são constantes.

PROBLEMAS FINANCEIROS E O SUCESSO EDUCACIONAL DE PESSOAS AFRODESCENDENTES

Com relação à condição econômica o/a afrodescendente também foi negado a ocupar os espaços e empregos mais valorizados, por isso grande parte da população afrodescendente é de origem pobre. De acordo com Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2011):

Os dados evidenciam uma clara segmentação ocupacional, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça. As mulheres, especialmente as negras, estão mais concentradas no setor de serviços sociais (cerca de 34% da mão de obra feminina), grupo que abarca os serviços de cuidado em sentido amplo (educação, saúde, serviços sociais e domésticos). Já os homens, sobretudo os negros, estão sobrerrepresentados na construção civil (em 2009, este setor empregava cerca de 13% dos homens e menos de 1% das mulheres). (IPEA, 2011, p. 27)

De acordo com os dados, observamos que as formas de trabalho da população afrodescendente informam que eles possuem mais problemas financeiros, por atuar em cargos mais desvalorizados. Nesse sentido, a pobreza é vivenciada principalmente por brasileiros/as afrodescendentes e isso se reflete claramente nos cargos de trabalhos que atuam e nos lugares que residem, pois eles enfrentam desigualdades e falta de oportunidades para ter uma vida melhor. Segundo Boakari (2010):

Como grupo social, os afrodescendentes ganham mal e vivem em condições precárias porque um grande número está geralmente desempregado; a maioria só consegue sub-empregos ou trabalhos mal remunerados. Esta situação é influenciada também, pelo nível educacional deste grupo de brasileiros. (BOAKARI, 2010, p.03)

Um dos principais fatores que geram essas dificuldades educacionais os/as afrodescendentes brasileiros/as é a condição econômica. A grande maioria possui baixa condição econômica e nem sempre apresentam condições para garantir uma educação escolar que lhes permita chegar ao sucesso educacional.

Ao serem trazidos como escravizados, as desigualdades foram se estabelecendo para os afrodescendentes, sendo isto hoje um dos principais elementos das injustiças no Brasil. Tais desigualdades ainda repercutem na busca de sucesso educacional e de empregos no mercado

de trabalho. De acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014) na análise das condições de vida da população brasileira, podemos observar que:

Em 2013, nos 10% mais pobres, 75,0% eram pretos ou pardos e 23,9%, brancos. Em 2004, eram 72,8% de pretos ou pardos e 26,9% de brancos nesse grupo. Já no outro extremo da distribuição, quer dizer, no 1% com maiores rendimentos da população em 2013, 14,6% eram pretos ou pardos, contra 83,6% de brancos. (IBGE, 2004, p.155)

Estes dados mostram como é difícil para o/a afrodescendente conquistar um espaço reconhecido no mercado de trabalho. Além disso, o crescimento das desigualdades acarretou várias consequências negativas para a população afrodescendente. Dentre elas podemos destacar a falta de oportunidades de trabalho e educação, preconceitos, desvalorização da cultura africana e identidade fragmentada.

O homem afrodescendente teve que entrar mais cedo que a mulher no mercado de trabalho para ajudar financeiramente a família. Em meio a tantas dificuldades eles tinham que optar por soluções imediatas e, com isso, a educação se tornava a sua última opção. Agora, as mulheres afrodescendentes, possuem mais anos de estudo do que os homens afrodescendentes, mas isso não diminui a desvalorização e falta de oportunidades imposta sobre elas. De acordo com a sociedade dominante elas também não possuem o padrão beleza exigido e por isso as negações lhes atingem consideravelmente.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Na análise das informações desta pesquisa foi feita a comparação das experiências de homens e mulheres afrodescendentes. Buscamos desenvolver uma visão geral dos fatos a partir das suas histórias de vida. Por isso, a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa. Esta abordagem foi escolhida porque ela ofereceu maiores possibilidades para a análise das informações obtidas. De acordo com Minayo (1994, p. 21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Para adquirir as informações necessárias para essa investigação foi feito um convite para a participação de algumas pessoas que se enquadravam no perfil dos participantes requisitados para o estudo, ou seja, mulheres e homens afrodescendentes que já conseguiram sucesso educacional por meio do ingresso, pelo menos, no ensino superior. As/os entrevistadas/os foram estudantes afrodescendentes universitários/as dos cursos de graduação e mestrado da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Para a participação no estudo, também, buscamos alunos/as que se afirmavam como afrodescendentes e estavam dispostos a contar um pouco da sua história escolar e de vida.

A fim de garantir o anonimato das pessoas entrevistadas na pesquisa, utilizamos nomes de personalidades afrodescendentes que marcaram a História do Brasil.

O instrumento utilizado para conseguir as informações das/os entrevistadas/os foi à entrevista. Esse recurso, através dos relatos dos/as afrodescendentes, nos auxiliou para compreender melhor a trajetória educacional e de vida dos/as entrevistados/as. Na pesquisa foram utilizadas entrevistas com perguntas abertas que foram previamente formuladas, estas serviram de base para nortear a obtenção de informações e permitiu que ao/os entrevistadas/os tivessem mais liberdade nas opiniões que foram compartilhadas.

RESULTADOS

OBSTÁCULOS VIVENCIADOS DURANTE O PROCESSO ESCOLAR

De acordo com os relatos das entrevistas alguns problemas financeiros refletiram de forma desfavorável no percurso educacional das mulheres e dos homens afrodescendentes que foram entrevistados. A grande maioria declarou que é proveniente de famílias pobres. Essa condição acabou dificultando ainda mais a busca do sucesso educacional das/os participantes.

Em algumas falas o problema financeiro foi colocado de forma mais geral como um obstáculo ao longo da trajetória educacional e outras no momento atual em que o entrevistado/a se encontrava no ensino superior. No caso da entrevistada Luíza Mahin relatou que: *“No meu processo educacional foi à dificuldade financeira mesmo. Depois que eu entrei no ensino médio eu comecei a trabalhar aí eu mesmo custeava tudo, mas sempre com muita dificuldade”*. (LUÍZA MAHIN, 2015). Observamos que o problema financeiro afetou a vida educacional de Luíza obrigando-a a ter que estudar e trabalhar ao mesmo tempo para ajudar a família nas despesas.

Para Chiquinha Gonzaga também não foi tão fácil conquistar o espaço universitário devido a problemas financeiros: *“Financeiro, a dificuldade financeira, o maior empecilho que eu encontro hoje é essa questão de incentivo financeiro”*. Apesar de algumas outras dificuldades, o problema financeiro foi o que mais pesou para esta entrevistada, pois ela morava no interior e veio para a cidade na busca de uma vida melhor, teve que trabalhar e estudar ao mesmo tempo para arcar com as despesas.

A entrevistada Aqualtune igualmente comentou a sua experiência com relação à condição econômica: *“Quando você não tem condições, você vai ter que trabalhar e isso faz com que você não tenha acesso à educação. Você não tem outra opção. Então quando eu já vim entrar no mestrado foi quando eu tinha um salário melhor”* (AQUALTUNE, 2015).

No seu relato ela mostrou que ao terminar a educação básica não foi possível de imediato buscar uma formação mais ampla, visto que, por não ter uma condição econômica favorável, a única opção disponível para ela no momento foi procurar um emprego para ajudar nas despesas da família. Isso acabou interferindo na continuação dos seus estudos, pois ela coloca que teve que se estabilizar financeiramente para poder voltar a pensar em concluir a sua formação educacional.

Nos relatos dos homens afrodescendentes, analisamos também como os problemas financeiros interferiram nas suas experiências educacionais. Sobre isso Luiz Gama mostrou que: *“Tem um pouco de dificuldade. As condições de tirar xerox, comprar livro, de passes, pegar ônibus, isso afeta na minha vida acadêmica um pouco, pelas condições financeiras”*. (LUIZ GAMA, 2015)

Para Luiz Gama a condição econômica não tão favorável de sua família, de certa forma, acabou atingindo a sua vida acadêmica porque os gastos na universidade acabam sendo maiores do que o esperado para sua renda familiar.

O partícipe Cruz e Souza igualmente mostrou a sua experiência com relação ao problema financeiro:

Esse lado econômico é o que mais impõe dificuldade, como é falado a pessoa que não é negra que tem uma estrutura, que tem uma base familiar financeira legal ela está em igualdade de condições. A questão de nós negros é que estamos nesse lado da sociedade que está sem as condições materiais e econômicas pra estar alcançando o nosso objetivo. (CRUZ E SOUZA, 2015)

Na sua fala, Cruz e Souza colocou que a dificuldade financeira é a que mais causa dificuldades na trajetória de muitos estudantes afrodescendentes, inclusive na dele mesmo. Na sua visão a pessoa que possui uma estrutura financeira e familiar favorável, permite que o/a estudante se saia bem no seu desempenho educacional independentemente de cor ou qualquer outro tipo de diferença. Desse modo ele mostrou que as pessoas afrodescendentes não conseguem melhores resultados educacionais porque eles são a parcela da população que está desfavorecida financeiramente.

No caso de Joaquim Barbosa, do mesmo modo, relata: *“As maiores dificuldades que enfrento, atualmente, são dificuldades de caráter financeiro, pois como ainda sou um estudante em formação tenho que arcar com algumas despesas dos meus estudos”*. (JOAQUIM BARBOSA, 2015). Este entrevistado também mostrou como a dificuldade financeira apresenta-se como um empecilho na sua formação.

Com isso, a dificuldade financeira, no relato da maioria dos entrevistados apareceu como um obstáculo presente na busca pelo sucesso educacional. Nesse sentido, o problema financeiro acabou sujeitando alguns homens e mulheres afrodescendentes entrevistados a tomarem decisões complicadas durante o processo escolar, na qual foi necessária a procura estratégias para que eles e elas conquistassem os seus objetivos educacionais e profissionais.

QUESTÃO DE GÊNERO

Com base nas entrevistas percebemos no relato dos entrevistados que, tanto as mulheres, quanto os homens, passaram por situações específicas de gênero. No caso de Dandara o fato que marcou sua trajetória educacional foi no momento da escolha do curso para o

ingresso no ensino superior. Nesse momento ela se sentiu inferiorizada por ser mulher, pois a perspectiva dos seus pais com relação a sua profissão era diferente para ela e para o seu irmão. Nesse caso, o ponto de vista dos pais com relação à escolha do curso mudava com base no gênero. No relato de Dandara, ela colocou:

Quando eu passei no vestibular, quando teve a seleção do vestibular eu já vim logo. Não você vai fazer pedagogia! Passei e vim. O meu irmão não, o meu irmão passou pra matemática aqui, a minha mãe não quis que ele viesse cursar e ele não veio cursar. - você vai cursar engenharia elétrica ou uma das engenharias. Então lá por casa já pode se tirar um bom exemplo que eu faço uma licenciatura, na desmerecendo o curso de jeito nenhum, mas a minha mãe não quis que meu irmão viesse cursar uma licenciatura, ela quis que ele viesse cursar um curso elitizado. Então pra mim foi uma coisa e pro meu irmão foi outra. (DANDARA, 2015)

Com base na sua fala podemos verificar como os pais de Dandara possuem uma perspectiva diferenciada com relação à formação educacional esperada para os seus filhos.

Já no caso de Chiquinha Gonzaga, diferentemente das outras entrevistadas, ela destacou sua opinião com relação à questão de gênero, mas destacando quem sofre mais com a questão racial: *“Eu acho que o homem ele enfrenta mais do que a mulher. Aconteceu algo de errado foi fulano. Porquê? Por causa da cor. Então acho que nessa questão de discriminação com relação à cor da pessoa acho que vai mais pro homem”* (CHIQUEINHA GONZAGA, 2015). Na opinião de Chiquinha Gonzaga os homens enfrentam mais discriminações do que as mulheres. Ela colocou que já viu situações em que o homem acaba sofrendo algumas injustiças a mais relacionada à origem racial.

Nas entrevistas dos homens também observamos algumas experiências ou opiniões sobre a questão do gênero. Suas falas mostram situações vivenciadas de forma específica por homens sobre o gênero ou opiniões sobre o enfrentamento de discriminações. Sobre isso Luiz Gama comentou que:

Uma diferença é essas questões de cursos mais pra homem e curso pra mulher. Tipo pedagogia e serviço social pra mulher e engenharias pra homem. Tão tal que eu lembro essa questão de ah sei lá que principalmente física e matemática disciplinas de cursar... eu acho que tem aquela coisa de achar que o homem seja mais capaz do que a mulher, principalmente física, matemática e química. (LUIZ GAMA, 2015)

O entrevistado Luiz Gama mostrou um pouco da sua opinião, relacionando com a questão da diferença que pode ser destacada na questão dos cursos direcionados aos sexos, onde a mulher se sairia melhor em cursos de Pedagogia e Serviço social, com menos prestígio social e os homens as engenharias que seriam cursos mais elitizados. Além disso, o entrevistado colocou que na sua experiência escolar ele também verificou que as mulheres

que atuam como professoras das disciplinas de exatas, muitas vezes, têm a sua capacidade colocada como inferior para atuar nessas disciplinas.

Já a experiência de Joaquim Barbosa está relacionada à escolha do curso superior. Ele relatou uma experiência específica de gênero que poderá surgir como uma dificuldade a mais que ele deverá enfrentar futuramente por conta de sua formação profissional: *“Quando eu terminar e sair da graduação para o mercado de trabalho, além das dificuldades financeiras terão também as dificuldades de lidar com o preconceito, principalmente pelo fato de eu pertencer ao sexo masculino numa área de predominância feminina, e também pelo fato de ser negro”*. (JOAQUIM BARBOSA, 2015)

Em sua fala Joaquim Barbosa mencionou uma situação difícil que ele irá enfrentar. Além de ter dificuldades de cunho financeiro e sofrer preconceitos por ser afrodescendente, ele também colocou que terá de suportar o preconceito por ser do sexo masculino. Dessa forma, ele compreendeu que não vai ser fácil atuar em uma profissão onde a maioria dos profissionais é do sexo feminino.

A partir dos relatos, analisamos que alguns entrevistados/as vivenciaram experiências marcantes gênero ou como eles/elas compreendem essa questão de forma particular. Com isso, percebemos que existem situações de gênero específicas tanto para os homens quanto para as mulheres. É importante destacar que as situações ou concepções de gênero mostradas apresentam experiências negativas de desigualdade ou discriminação, que de certa forma interferiram/interferem na vida educacional dos/as participantes da pesquisa na busca pelo sucesso acadêmico.

DISCUSSÃO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Com base nos resultados da pesquisa através de qual realizamos a comparação de algumas experiências de mulheres e homens afrodescendentes de sucesso escolar, evidenciamos que a trajetória educacional da população afrodescendente é marcada por barreiras, conquistas, desafios, escolhas, dentre outros aspectos.

Para a maioria dos/as entrevistados/as a situação financeira desfavorável foi um dos grandes obstáculos enfrentados ao longo da vida escolar. Deste modo, a condição econômica foi muito decisiva no processo educacional dos homens e das mulheres entrevistadas, principalmente no que diz respeito ao financiamento material e cuidados pessoais que a educação escolar exige. Em alguns casos, quando a condição econômica se apresentou como uma barreira muito grande, os/as entrevistados/as buscaram diferentes estratégias como trabalhar para garantir alguma renda.

Com relação ao gênero percebemos que as mulheres continuam sofrendo com esse tipo de discriminação, pois nossa sociedade ainda permanece altamente machista. No entanto, com base nas entrevistas percebemos que os homens também sofrem com as discriminações específicas de gênero, principalmente relacionadas as suas escolhas profissionais.

Todos os aspectos mencionados tanto o pertencimento racial e o gênero, quanto à condição econômica estão presentes na realidade do/a afrodescendente. Estes elementos fazem parte da luta em buscar uma vida melhor e acabar com concepções que há tanto tempo vem refletindo em desigualdades e intolerâncias sofridas pela população brasileira afrodescendente. Um grande reprodutor dessas concepções é o ambiente escolar que carrega consigo práticas e instrumentos de desigualdades e discriminações.

Entretanto, ainda é por meio da educação escolar pública, sobretudo, que estas/es brasileiras/os podem alcançar um futuro melhor. Assim sendo, ao longo do processo escolar até a entrada no ensino superior, apesar da situação adversa enfrentada por algumas afrodescendentes, cada vez mais, eles/elas conseguem desenvolver respostas desafiadoras para sociedade. Assim, negando a sua condição de dominação, eles/elas estão conquistando alguma mobilidade social.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa. **Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras.** *Anais – Fazenda 9 – diásporas, diversidades, deslocamentos*, 2010, p. 01.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 28 Jan. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uma análise das condições de vida da população brasileira.** – Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf. Acesso em: 19 Jul. 2015.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 19 Jul. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

JUVENTUDE E MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS

Thaís Augusto do Nascimento¹

Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia

Especialização em Juventude no mundo Contemporâneo

tha.agto@gmail.com

Neste artigo pretende-se olhar para os homens e a masculinidade tentando promover, brevemente, um diálogo sobre as teorias de gênero e as relações de poder, estudando, sobretudo, o conceito de masculinidade hegemônica. Depois, considerando-se a adolescência e a juventude como períodos importantes do desenvolvimento psicoafetivo, apreendemos o impacto e os conflitos oriundos das masculinidades hegemônicas sobre os processos de subjetivação dos jovens, dialogando com algumas pesquisas qualitativas que ilustram e fazem refletir sobre a hierarquia entre as masculinidades juvenis.

Palavras-chave: Masculinidade hegemônica; gênero; homossexualidade; juventude.

MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS

O interesse em elaborar o presente artigo nasce a partir da inquietude diante da desigualdade entre homens e mulheres. O movimento feminista, historicamente, vem criticando e desnaturalizando as diferenças culturalmente impostas aos gêneros e, muito embora seja possível reconhecer inúmeras transformações que permitiram com que as mulheres alcançassem a ampliação de seus direitos, conquistando condições de liberdade de expressão, de participação na vida política, de circulação e ocupação das cidades, de acesso à educação e trabalho, de saúde e direitos reprodutivos, ainda observa-se a igualdade, ou a equidade, como utopias. Primeiramente, porque tais conquistas não foram partilhadas igualmente entre todas as mulheres, e depois, porque a sociedade patriarcal parece sempre adaptar-se as transformações e reinventar mecanismos que assegurem as assimetrias de gênero. Desse modo, acredita-se que, entender a masculinidade, os modos como ela se torna hegemônica na sociedade contemporânea, as relações de poder e privilégio, bem como, a influência na subjetividade e identidade dos homens, possa contribuir para que, de fato, nada na masculinidade seja visto como óbvio, natural ou trivial. Ademais, considerando-se a adolescência e a juventude como períodos importantes do desenvolvimento psicoafetivo, objetiva-se entender o impacto e os conflitos oriundos das masculinidades hegemônicas sobre os processos de subjetivação dos jovens.

É possível observar diferenças de gênero nas histórias bíblicas, nos textos infantis, nos mitos greco-romanos, e em tantas outras narrativas, que de certo modo, vão compondo o imaginário social, forjando e sustentando inúmeras disparidades, que nada tem de natural, como apontam os estudos feministas.

¹ Artigo apresentado como exigência para a conclusão do II Módulo da Especialização em Juventude no mundo Contemporâneo, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, 2017.

Por gênero, a partir de uma perspectiva sociológica, entende-se a apropriação socio-cultural da diferença sexual biologicamente determinada, ou seja, é a forma como a cultura assimila e constrói a diferença entre os sexos (macho e fêmea), o que significa dizer que, gênero representa o ser mulher ou o ser homem em determinado tempo e espaço, conforme explicam Martins e Souza (2007, p.113).

Introdutoriamente podemos considerar que a masculinidade pode ser entendida como

“(...) um espaço simbólico que serve para estruturar a identidade de ser homem, modelando atitudes, comportamentos e emoções a serem adotados. (...) a masculinidade – situada no âmbito de gênero – representa um conjunto de atributos, valores, funções e condutas que se espera que um homem tenha numa determinada cultura (GOMES 2008, p. 70 *apud* VACONCELOS *et al*, 2016, p. 188).

Em concordância com as teorias de gênero, Pierre Bourdieu (2002), na obra *A Dominação Masculina*, assinala que a divisão diferencial entre masculino e feminino “é uma condição arbitrária do biológico.” (p.33), fruto de uma construção simbólica tanto performativa quanto diferencial dos corpos, que determina a corporeidade legítima e restringe a possibilidade de qualquer aproximação com as características e atributos do gênero oposto. O autor traz uma interessante contribuição para a compreensão da questão de gênero na medida em que se propõe a aprofundar a temática da construção social da sexualidade, tentando esmiuçar o modo como a dominação masculina é incorporada e mantida. Para o autor, as diferenças biológicas entre os corpos femininos e masculinos são interpretadas segundo uma ótica androcêntrica e, a partir daí, passam a legitimar e instituir, na prática, a diferença entre os sexos, fazendo surgir o que ele chama de *habitus*. Desse modo,

“(...) a força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: “*ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada.*” (BOURDIEU, 2002, p.33).

Bourdieu, assim como as teorias feministas que o precedem, classificam que as diferenças entre masculino e feminino constituem-se como relações altamente hierarquizadas. Para ele, a dominação masculina está situada no campo da violência simbólica, e portanto, acontece de modo inconsciente, invisível até mesmo para suas vítimas, que estão passíveis da reprodução de tais violências. E, embora o autor reconheça as transformações que fazem com que a dominação seja hoje questionável, graças ao embate das mulheres (2002, p.106), ele mesmo alerta que as mudanças observáveis na vida feminina cotidiana podem vir a camuflar os problemas estruturais invisíveis.

Os discursos sobre o que vem a ser a masculinidade e a feminilidade variam com o passar do tempo. De acordo com Oliveira (1998), a partir dos trabalhos feministas que denunciavam as relações de opressão dos homens sobre as mulheres, foram produzidos os primeiros

discursos sobre masculinidade, enquanto uma categoria de privilégio. Porém, algumas vezes, isso ocorria de modo generalizado ou essencialista (p. 91). O autor exemplifica uma série de traços apontados pela literatura como sendo comportamentos e tendências masculinas, referenciados sobretudo, pela teoria dos papéis sociais. De acordo com essa teoria, a identidade masculina é forjada de modo a representar o papel de “macho”, obtendo uma imagem de homens “(...) associada à autonomia, autoconfiança, liderança, agressividade, força, aventura, arrogância, poder de decisão, capacidade de domínio, assertividade, rusticidade orientação para a realização (...)” (OLIVEIRA, 1998, p. 103). Outras qualificações para homens comumente reiteram papéis masculinos que determinam, por exemplo: alienação no trabalho e na suposta responsabilidade de sustento familiar; dificuldade com vínculos, afetos e expressões de cuidado; culto a corporeidades viris, másculas e hipersexualizadas; pouca expressão afetiva e cuidadora; controle, domínio e objetificação das mulheres; dentre outras.

Muito embora considere-se que tais comportamentos descritos possam ser verificáveis na prática, observa-se a necessidade de teorias que permitam avançar e apontar caminhos na transformação das relações de gênero. Oliveira (1998, p.102 a 104), tece uma crítica à *Teoria dos Papéis Sociais*, afirmando que ela não reconhece as relações de poder entre homens e mulheres, uma vez que marca os condicionamentos sociais como criadores e reprodutores de papéis cristalizados. Desse modo, ao estabelecer os papéis como grandes “vilões”, esvazia-se os homens da responsabilidade pelos próprios comportamentos, alienando-os em uma justificativa social.

São criticadas ainda teorias que analisam a masculinidade a partir de discursos psicologizantes ou vitimários (OLIVEIRA, 1998, p.92- 97), que criam uma narrativa de homens oprimidos pelo sistema social, quer seja pelos costumes familiares e de outras instituições socializadoras, quer pelos resquícios psíquicos de cuidados e abusos maternos e femininos durante a primeira infância. Tais abordagens enfocariam os sofrimentos e prejuízos que os papéis masculinos outorgam aos sujeitos, apontando a masculinidade como extremamente frágil e justificando, em partes, o comportamento agressivo masculino como uma forma de reação. Oliveira (p. 97) também critica o uso de vertentes marxistas para justificar a alienação do homem ao trabalho, no modo de produção capitalista, pois elas contribuiriam para a criação de subjetividades transformadas em engrenagens desumanizadas, tornando os homens portanto, inconscientes e irresponsáveis diante da própria condição opressora.

Para Oliveira, é preciso cuidado com as teorias que parecem querer desfazer-se dos sofrimentos masculinos, sem, contudo, abrir mão dos privilégios. Como alternativa a tais pressupostos, em concordância com o autor, propõe-se neste artigo, uma perspectiva crítica que se pretenda olhar “(...) para a dinâmica das relações e a estrutura de poder que as fundamenta.” (1998, p. 100).

Tentando dar conta de uma perspectiva mais crítica, relacional e complexa, surge, por volta dos anos 60, de acordo com Connell e Messerschmidt (2013, p. 241 a 244), a teoria da masculinidade hegemônica, influenciada pelos movimentos de libertação gay, que apontavam para uma proposta de rompimento com os estereótipos de gênero, trazendo à

visibilidade uma espécie de hierarquia de masculinidade, baseada no caráter normativo dela. Aqui, nota-se que o conceito de hierarquia que pautou a relação entre homens e mulheres em tantos trabalhos feministas, assim como na obra de Bourdieu discutida anteriormente, é retomado, dessa vez, para discutir a relação hierárquica entre os próprios homens, do ponto de vista cultural e ao mesmo tempo subjetivo, desse modo,

A masculinidade é definida como uma configuração de práticas organizadas em relação à estrutura das relações de gênero. A prática social humana cria relações de gênero na história. O conceito de masculinidade hegemônica embute uma visão histórica dinâmica do gênero na qual é impossível apagar o sujeito. (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.259)

Ainda como pontuam Connell e Messerschmidt (2013), a pesquisa social empírica acrescentava o conhecimento sobre culturas e hierarquias específicas de gênero, permitindo perceber que, assim como se fala em juventudes, no plural, também se pode falar de masculinidades, que são diversas e complexas. E nesse sentido, essa teoria vai superando os papéis de gênero, que tendiam a apresentar uma análise mais cristalizada sobre o que representava ser homem. De acordo com os autores, as masculinidades (tanto as hegemônicas quanto as subordinadas) variam conforme a localidade, a geração e também os marcadores sociais raciais e econômicos, por exemplo (p.248).

Os estudos apontam que a masculinidade hegemônica determina um padrão, que diferencia-se das masculinidades subordinadas e das feminilidades, tal qual aquela distinção descrita por Bourdieu (2002). Embora tal modelo não seja adotado por todos os homens, sendo inclusive inalcançável para boa parte deles, entende-se que, a coerção dentro de uma sociedade patriarcal leva os indivíduos, de acordo com Oliveira (1998, p. 104), a rechaçar qualquer variação desviante, ainda que isso implique sofrimentos físicos e emocionais. Desse modo, as masculinidades hegemônicas vão sendo assimiladas e estimuladas pela cultura, não necessariamente através da violência física, mas sim, de instâncias como a mídia, o Estado, a religião, a família e escola, tal qual apontado por Connell e Messerschmidt (2013). Ademais, percebe-se que, para perpetuar a masculinidade hegemônica é fundamental certa convivência masculina, em função do que os estudos chamam de “gratificação fantasiosa”:

“(...) A masculinidade hegemônica é sustentada e mantida por um amplo segmento da população masculina em função da gratificação fantasiosa de fazer parte do poder que ela proporciona, além, é claro, dos motivos concretos, tal como retirar daí benefícios (melhores salários e postos, por exemplo) através da dominação institucionalizada masculina em relação às mulheres.(...)” (CARRIGAN, CONNELL E LEE, 1985, *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 105)

Um dos pontos mais interessantes das teorias que trabalham com o conceito de masculinidade hegemônica advém da possibilidade de analisar não apenas a dominação e violência

dos homens sobre as mulheres, mas também, outras masculinidades que oferecem resistências e novos paradigmas, como as masculinidades não heterossexuais. Conclui-se que não se deve atribuir juízo de valor ou perfis rígidos sobre o que é ser homem, pois conforme afirmam Connell e Messerschmidt (2013, p.245- 256), analisar apenas aspectos negativos da masculinidade hegemônica é uma redução de horizontes, de modo que alguns estudos, *“ironicamente observam, uma das mais efetivas formas de “ser um homem” em certos contextos locais pode ser a demonstração da distância da masculinidade hegemônica regional.”* (WETHERELL E EDLEY, 1999 *apud* CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.255).

A masculinidade hegemônica não é um atributo que define a personalidade de um homem, mas pelo contrário, permite o trânsito conforme suas necessidades e interesses. Desse modo, observa-se que a masculinidade hegemônica transforma-se conforme os tempos históricos, para incorporar valores e comportamentos antes subordinados e contestadores, dessa forma ela adapta-se às demandas do entorno, sem necessariamente abrir mão dos privilégios que envolvem a hegemonia, como bem postulam Connell e Messerschmidt (2013, p.257). Dessa forma, entendendo a flexibilidade da masculinidade, acredita-se, com o apoio dos postulados desses autores, que seja possível encontrar espaço para o olhar crítico e a transformação efetiva das relações de gênero, a partir da ação dos movimentos feministas e das próprias masculinidades não hegemônicas, sempre que se haja consciência das relações de poder e dos privilégios patriarcais que precisam ser combatidos.

MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS E JUVENTUDES

Compreendendo-se o conceito de masculinidade hegemônica como ferramenta para analisar as relações e estruturas de poder, tem-se o interesse de entender a forma como esse conceito pode estar ligado à categoria social da juventude, bem como, seus impactos e conflitos na vida de adolescentes e jovens.

Os estudos sobre adolescência e juventude comumente apontam a sexualidade como primordial para o desenvolvimento e amadurecimento psicossocial. A adolescência é narrada como o período da vida em que o sujeito depara-se com a inauguração de um corpo sexuado, com a afirmação da identidade, com mais intensa inserção na sociedade e nos grupos de pares, com a possibilidade de novas experimentações e moratórias, com a reelaboração de conflitos psíquicos da infância e com novos discursos sociais e estereótipos que o interpelam.

Muito embora a origem socioeconômica determine diferenças entre o processos de experimentação, a juventude e adolescência implicam a necessidade dos sujeitos adquirirem novos repertórios. De acordo com Heilborn (2012),

Um conjunto de pequenos rituais de passagem constitui o processo de transição para a vida adulta. A adolescência/juventude é a etapa da vida em que representações, valores, práticas, papéis e condutas sociais são consolidados. Neste sentido, um elenco de pequenas e sucessivas experiências de primeira vez modula a socialização do

jovem (Bozon, 2003; Giami & Schiltz, 2004) tal como o primeiro namorado, a primeira relação sexual e o primeiro trabalho. (p. 59)

No entanto, embora haja o reconhecimento dessa fase como período de construção identitária, é mais fácil encontrar trabalhos que analisem a sexualidade do ponto de vista das relações sexuais, sobretudo em sua intersecção com a saúde e com a prevenção de DSTs e gravidez considerada precoce. Acredita-se que essa perspectiva possa estar relacionada a alguns resquícios das noções de adolescência e juventude como uma etapa crítica e problemática, típica de uma população que é considerada desviante e predisposta a comportamentos de risco, como bem ilustrado por Abramo (2005, p. 20 -21).

De antemão, defende-se aqui a necessidade de trazer para o debate da juventude as questões de gênero, considerando adolescentes e jovens como sujeitos de seus processos de desenvolvimento e portadores de direitos, pois

(...) uma perspectiva adequada na abordagem da temática da sexualidade juvenil deve centrar-se na compreensão de que a sexualidade não se reduz à explicação do amadurecimento sexual orgânico, pois abrange a compreensão dos cenários relacionais da mesma que importam em relações de gênero, em reconhecer o desejo ou não de estabelecer intimidade corporal com alguém, capacidade de refletir sobre as convenções sexuais e proteger-se tanto da eventualidade reprodutiva como de potenciais infecções sexualmente transmissíveis. (HEILBORN, 2012, p. 66)

De acordo com a pesquisa *Agenda Juventude Brasil*, as disparidades de gênero são percebidas na própria perspectiva dos e das jovens, quando são questionados sobre se é preferível ser homem ou ser mulher. A maioria dos e das entrevistadas afirmou que é melhor ser homem (52%) do que mulher (apenas 33%). As justificativas que aparecem com maior frequência para esse resultado indicam a “maior liberdade que o homem tem” e “ter mais oportunidade de trabalho.” (ABRAMO, 2016, p. 27 - 28).

No que tange a masculinidade, acredita-se que a juventude seja um período chave para a afirmação da identidade, no qual, certamente, o jovem depara-se com a hierarquia, com as exigências sociais, assim como com os privilégios de ser homem. A princípio, devemos considerar o caráter grupal da sociabilidade na juventude, período predominantemente marcado por afastamentos e questionamentos com relação ao grupo familiar de origem, concomitante à inserção e circulação nos meios sociais, acredita-se que

(...) as relações de sociabilidade entre amigos são fonte de definição e redefinição identitária, cujos primeiros contornos têm início na família. A identidade social, elaborada por meio do contraste e da oposição “nós-outros”, inclui os atributos dos vários grupos dos quais o indivíduo participa, como camada social, ocupação, religião e gênero, permitindo que ele incorpore diferentes identidades sociais que o

distinguem dos integrantes de outros grupos (WATARAI, 2006 apud RISK e ROMANELLI, 2008, p. 59).

Nesse sentido, as proposições de Bourdieu (2002) sobre virilidade são muito significativas, na medida em que o autor assinala que os privilégios masculinos também são onerosos, uma vez que há uma imposição de que os homens afirmem constantemente sua virilidade, “(...) entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e a violência (...)” (p.64), para que esta seja apreciada pelos outros homens. Tal postura viril, por vezes, expõe os homens a comportamentos de risco, em rituais de passagem e aceitação, que comprovem a ausência de medo, bem como, das características socialmente atribuídas à masculinidades não hegemônicas ou às mulheres. Tal coragem, levada a cabo diante dos outros homens, parte, na verdade, do “medo viril” de não ser aceito pelos pares, de não conseguir comprovar a masculinidade ou de identificar-se com o feminino (p.66).

“É importante salientar que a androssocialidade, isto é, a sociabilidade entre homens, compreende marcas de gênero extremamente relevantes, pois constitui um dos recursos para a construção da identidade e da masculinidade, sobretudo em grupos de jovens.” (ROMANELLI, 1995 apud RISK e ROMANELLI, 2008, p. 60). Dessa forma, acredita-se que, a adolescência e juventude constituam-se períodos especialmente delicados, nos quais os homens tenham que zelar por performances que sejam competitivas e comprovem sua “macheza” diante do grupo, considerando especialmente que essa fase inaugura uma corporeidade sexuada, que precisaria identificar-se com a hegemonia heterossexual, viril e por vezes violenta, que não raramente representa riscos físicos e emocionais aos jovens. Considerando os interesses de mercado, a sociabilidade grupal e possíveis posturas de enfrentamento familiar, essa população coloca-se especialmente suscetível ao abuso de drogas, a violência e criminalidade, ao consumo de bens materiais que os façam pertencer ao grupo, à modificações corporais arriscadas, ao consumo de pornografia, etc.

No que diz respeito à sexualidade masculina e hegemônica Heilborn, (2012, p. 62) reitera que os jovens são pressionados a manterem relações sexuais com pessoas do sexo oposto o mais depressa possível, inclusive para afastar qualquer suspeita de homossexualidade ou de feminilidade, assegurando, por outro lado, estigmas que mantém os homossexuais atrelados a imagem de passivos e efeminados e, às mulheres, o lugar de “recatadas”. E, de acordo com Vasconcelos *et al* (2016), para os rapazes, sexo pode não pressupor um vínculo afetivo, mas sim uma ferramenta para afirmação da virilidade perante os pares, podendo submeter os jovens a riscos de saúde, pois entende-se que não necessariamente há aí uma relação de cuidado.

Embora não se pretenda ter aqui uma visão essencialista, é notório que muitos estudos desdobram-se sobre a questão dos jovens e adolescentes tenderem a negligenciar, por vezes, a própria saúde, pois, aparentemente, o comportamento de cuidado remete à posturas maternas e femininas que são contrárias às masculinidades hegemônicas (Buirdieu, 2012; Vasconcelos *et al*, 2016; Santos, 2007). Desse modo, os jovens homens costumam ter menos comportamentos preventivos e menor aderência a tratamentos, afirmando assim, a virilidade e força ilimitada do próprio corpo.

Quanto à percepção dos sujeitos jovens com relação as masculinidades hegemônicas, destacaremos duas pesquisas: *Eu Virei Homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva* e, também, *Modelos de Masculinidade na Percepção de Jovens Homens de Baixa Renda*. Ambas não pretendem definir um padrão de masculinidade hegemônica, como já vimos ser impossível, uma vez que os jovens pertencem a territórios distintos, certamente atravessados por marcadores sociais muito diversificados. No entanto, as percepções ajudam a ilustrar e melhor entender como se dão os processos hierárquicos entre os jovens.

O primeiro estudo, *Eu Virei Homem* (Vasconcelos *et al*, 2016), foi realizado junto à 24 adolescentes entre 13 e 17 anos, em grupos, nas dependências de uma escola pública de ensino fundamental, com a finalidade de entender as masculinidades hegemônicas para pensar em alternativas de promoção de saúde. Obtiveram como resultados, dentre esse grupo de jovens, que as transformações corporais típicas da adolescência eram significadas positivamente, como ritos de passagem para um corpo e uma vida adulta, e também que os adolescentes sentiam vergonha de falar sobre o próprio corpo em grupo. Ademais, verificou-se a paternidade como critério capaz de transformar alguém em “homem”, e embora alguns rapazes tivessem valorizado o cuidado do filho, outros asseguraram que o papel do pai era exclusivamente financeiro e provedor. Por fim, quanto às relações de gênero, é possível destacar o pouco conhecimento dos adolescentes, que restringiam o termo ao uso biológico e, além disso, alguns discursos legitimavam a posição de subalternidade feminina, reiterando os privilégios dos homens sobre as mulheres. Os autores relatam posturas sexistas e recusa de participar de jogos onde os adolescentes tivessem que interpretar figuras femininas, como se isso conflitasse com suas masculinidades. Os jovens relatavam que a afirmação como homens dependia de demonstrações de virilidade, sobretudo do ponto de vista da exibição sexual. Encontrou-se a valorização da sexualidade masculina e da inexperiência e virgindade feminina. E, por fim, observou-se o tabu quanto à homossexualidade, pois, para esses adolescentes, “ser homem” está inevitavelmente atrelado ao interesse e desejo por mulheres.

Por sua vez, o estudo *Modelos de Masculinidade na Percepção de Jovens Homens de Baixa Renda* (SANTOS, 2007) foi realizado em uma escola de futebol (ambiente altamente masculinizado), na periferia da Paraíba, junto a 17 jovens de 15 a 19 anos. Para os entrevistados, a categoria que mais remete à masculinidade é a responsabilidade, seja sobre si mesmos, sustentando-se, seja sobre uma família, nos tradicionais moldes patriarcais, com relação a qual seriam responsáveis pelo sustento. Observou-se também alguns relatos que evidenciavam a posição de provedor em detrimento da mulher, que nessa caso seria responsável afetivamente pelo lar.

Observa-se, com estes jovens mais velhos, uma preocupação central em serem responsáveis e, junto a isso, está atrelada a categoria trabalho, e portanto, uma inquietação com a independência, autonomia social e financeira e com a definição de um projeto de vida, capaz de sustentar um modelo ideal de masculinidade e também de vida adulta.

Tanto os adolescentes do primeiro estudo quanto esses últimos jovens, descrevem atributos que são capazes de transparecer masculinidades hegemônicas. Observa-se que, ambos

os grupos transitam por entre discursos que, muitas vezes, não são representativos de suas realidades, mas sim, de um ideal de masculinidade. Nos dois estudos os autores relatam situações de discursos que transparecem conformidade com as disparidades de gênero e que também são homofóbicos.

Conclui-se que, como abordado anteriormente, o estudo das masculinidades hegemônicas permite perceber que, a despeito das transformações sociais e conquistas das minorias, ainda é necessário caminhar muito na direção de transformar as masculinidades em padrões capazes de serem mais equânimes e menos hierárquicos e opressores para com as mulheres e os próprios homens. Por fim, como caminho palpável, considera-se que “(...) *as pesquisas sobre masculinidade hegemônica agora precisam estar mais atentas às práticas das mulheres e à ação histórica recíproca entre feminilidades e masculinidades.*” (Connell e Messerschmidt, 2013, p. 266).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Abramo, Helena Wendel & León, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa: 2005, pp 19-36.

_____. Identidades Juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In NOVAES, R.; VENTURI, G.; RIBEIRO, E.; *et al.* **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p. 19- 59.

BORDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 11ªed. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2012.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Abril 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2013000100014&lng=en&nrmiso>. Acesso em 05 de outubro de 2017.

HEILBORN, Maria Luiza. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 57-68, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652012000100005&lng=e&nrm=iso>. Acesso em 05 Out. 2017.

MARTINS, C.H.S; SOUZA, P.L.A. Lazer e Tempo Livre dos(as) Jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: Abramovay, M.; Andrade, E. R.; Esteves, L. C. G (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, Edições MEC/Unesco, 2007. p 117 - 146.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. “Discursos sobre a masculinidade”. **Revista Estudos Feministas**, IFCS/UFRJ, v. 6, n. 1, p. 91-112, 1998.

RISK, Eduardo Name; ROMANELLI, Geraldo. Sociabilidade grupal entre jovens de camadas populares: subjetividade e gênero. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 45-49, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702008000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 5 de outubro de 2017.

SANTOS Willian Tito Maia. Modelos de Masculinidade na Percepção de Jovens Homens de Baixa Renda. **Barbarói**: Santa Cruz do Sul, n. 27, jul./dez. 2007 p. 130 - 157.

VASCONCELOS, Anna Carolina de Sena e et al. Eu virei homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 186-197, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902016000100186&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5 out. 2017.