

Pesquisas em Educação e diversidade: Inclusão e direito à diferença

Débora Alfaia da Cunha (organizadora)



Editora D.A.C.

Débora Alfaia da Cunha (Org)

Pesquisas em Educação e diversidade

Inclusão e direito à diferença

1ª edição

Belém, PA
D.A.C
2022

Número do ISBN • 978-65-00-40938-3

Pesquisas em Educação e diversidade: Inclusão e direito à diferença

1ª Edição, Belém – 2022

Editora: Débora Cunha (D.A.C)

Tipo de Suporte • E-book/PDF

EXPEDIENTE

Título • Pesquisas em Educação e diversidade: Inclusão e direito à diferença

Organizadora • Débora Alfaia da Cunha

Capa • Suzana Alfaia da Cunha

Foto da capa: arquivo LAAB

Apresentação: Débora Alfaia da Cunha

Número de páginas da obra (sem contar capa) • 263 páginas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas em educação e diversidade [livro eletrônico] : inclusão e direito à diferença / organização Débora Alfaia da Cunha. -- Belém, PA : Debora Cunha, 2022.
PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-40938-3

1. Decolonialidade 2. Diversidade cultural
3. Educação 4. Racismo I. Cunha, Débora Alfaia da.

22-103734

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e diversidade cultural 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Débora Alfaia da Cunha (Org)

Pesquisas em Educação e diversidade

Inclusão e direito à diferença

Débora Alfaia da Cunha
Assunção José Pureza Amaral
Claudio Lopes de Freitas
Francisca Andréia Gonçalves Amorim
Geiziane Ferreira de Lima
Gesiel Melo
Gleice Tatiane Barros Silva
Joel Cardoso
Lucivana Oliveira da Silva
Míghian Danae Ferreira Nunes
Rosalice Queiros dos Santos

Belém, PA
2022

Sobre os autores e autoras

Débora Alfaia da Cunha



Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) com Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (Naea/UFGA). Possui Graduação em Pedagogia (1996), habilitação em Supervisão escolar (1997), especialização em Corporeidade, esporte e educação (1998) e em Estatísticas educacionais (2006), todos pela UFGA. Atualmente é Professora Associada da UFGA, lotada no Campus Universitário de Castanhal. Na extensão, coordena o projeto de formação continuada de educadores e de vivências lúdicas em cultura africana e afro-brasileira, voltado a educação das relações étnico-raciais. Na pesquisa, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em interculturalidade e Educação (GEPIntE), voltado à problemática intercultural em espaços educativos, em especial na Educação Superior. Atualmente, exerce a Vice coordenação do Núcleo de Acessibilidade do Campus de Castanhal (NAcess) .

Assunção José Pureza Amaral

Nasceu em Belém-PA, no tradicional e festivo Bairro do Jurunas, onde iniciou seus estudos. É formado em Magistério; Bacharel em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política); licenciado em Ciências Sociais; Especialista em Educação e Problemas Regionais; Mestre em Planejamento do Desenvolvimento; Doutor em Ciência: Desenvolvimento Socioambiental. Professor de Antropologia e Sociologia da Educação da UFGA Castanhal, onde também coordena o Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo...; o Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação – GESCED, que formam o NEAB da UFGA Castanhal. É vice coordenador da Casa Brasil-África-PROINTER-UFGA; coordenador da Regional Norte de Co-Neabs/COPENE e da Escola de Políticas de Ações Afirmativas, e membro da Coordenação da Frente de Educadores Antirracista do Pará.



Joel Cardoso



Professor titular do Instituto de Ciências da Arte (ICA), vinculado ao Curso de Cinema e Audiovisual. Pós-Doutor em Artes; Doutor em Letras (Literatura Brasileira); Mestre em Teoria da Literatura; Especialista em Linguística Aplicada e Graduado em Letras, Pedagogia e Direito (OAB 60.295/MG). Autor dos livros Nelson Rodrigues: da palavra à imagem, Suíte em Sol Menor: um percurso de luz e sombras. Organizador de Desdobramento das Linguagens Artísticas, com Bene Martins e O Cinema nosso de cada dia, com Diego Miglio.

Míghian Danae Ferreira Nunes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB (2003), especialização em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) - São Paulo (2008), Mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP (2012) na linha de História da Educação e Historiografia e Doutorado em Educação na área da Sociologia da Educação na FEUSP (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais e antirracismo, gênero, estudos sociais da infância, pesquisa com crianças. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada - GRUPEAFRO, da UNLAB, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade Lueji A'Nkonde, de Angola (GEPEULAN) da Faculdade de Educação da USP e é membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atualmente é professora da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, IHL-Campus dos Malês (UNILAB, São Francisco do Conde, Bahia).



Claudio Lopes de Freitas



Mestrando em Educação em Ciências e Matemática, pelo Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC) do Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA. Especialista em Educação para Relações Étnico-raciais (IFPA/NEAB/Belém). Graduado em Pedagogia (UFPA). Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação (FAPAN). Possui experiência docente em Educação Superior na Universidade Federal do Pará e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/Pedagogia/UFPA e em cursos profissionalizantes. Professor da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); ministrante de oficinas de formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais e educacionais.

Francisca Andréia Gonçalves de Amorim



Mulher preta em diáspora, nascida em 1996, no interior do Pará, graduada em Pedagogia pela UFPA. O contato com obras de autores como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga durante sua formação acadêmica, aliado a sua experiência de vida enquanto pessoa negra no Brasil foram fatores cruciais para despertar sua consciência racial e fazê-la empoderar-se de sua negritude, o que culminou em seu interesse e dedicação por temáticas que atuem diretamente na luta contra o racismo e na descolonização da mentalidade do povo preto.

Gesiel Melo



Gesiel dos Santos Melo, Bragantino nascido na praia de Ajuruteua -Pará. É de descendência quilombola da comunidade remanescente de Quilombola do América. Formado em Pedagogia e Artes Visuais pela UFPA, (2013 e 2014, respectivamente). Especialista pelo Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para A Juventude na Amazônia pela UFPA (2014). É, desde 2008, membro da Academia de Letras e Artes de Bragança (ALAB) e, atualmente, é ativista e militante da Educação e da causa preta quilombola de Bragança.

Geiziane Ferreira de Lima



Geiziane Ferreira de Lima, natural de Santa Izabel do Pará-Pará. Formada em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2022).

Gleice Tatiane Barros Silva



Tatiane Barros. Graduanda em Museologia na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro de Pesquisa e Extensão do Projeto Educação e Ludicidade Africana e Afro-Brasileira (LAAB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação (GEPIntE).

Lucivana Oliveira da Silva



Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2022), tenho 24 anos, sou natural de Castanhal no estado do Pará. É motivo de muito orgulho poder fazer parte deste trabalho e retribuir de alguma forma os conhecimentos e aprendizados adquiridos ao longo desta caminhada de quase 5 anos dentro da UFPA do campus de Castanhal-Pa.

Rosalice Queiros dos Santos



Rosalice Queiros dos Santos. Formada em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual do Pará (UEPA – 2016), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade De Educação Superior De Paragominas (FACESP – 2020), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA – 2022).

Agradecimentos

Como sempre reafirmo, todo o trabalho individual é fruto de uma coletividade, sem a qual o sujeito não teria condições culturais, econômicas e emocionais para produzir e criar. Por isso, o agradecimento é sempre fundamental, sendo o reconhecimento de nossa “vocação” coletiva.

Dito isso, agradeço aos meus colegas de produção escrita e aos demais autores que gentilmente aceitaram compartilhar esse espaço de divulgação científica e pedagógica: Assunção José Pureza Amaral; Claudio Lopes de Freitas; Francisca Andréia Gonçalves Amorim; Geiziane Ferreira de Lima, Gesiel Melo; Gleice Tatiane Barros Silva; Joel Cardoso; Lucivana Oliveira da Silva; Míghian Danae Ferreira Nunes e Rosalice Queiros dos Santos.

Na lista de autores, destaco a produção que nasceu da orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), das minhas ex-orientandas e agora pedagogas: Francisca Andréia Gonçalves Amorim; Gleice Tatiane Barros Silva; Lucivana Oliveira da Silva; Geiziane Ferreira de Lima e Rosalice Queiros dos Santos. Agradeço a confiança e a partilha desse momento tão especial na vida acadêmica. Escrever a primeira pesquisa é um grande desafio e a relação com a orientadora nem sempre é fácil. Por isso, às vezes, os alunos procuram fugir de algumas professoras consideradas “exigentes”, na ilusão de que isso facilitaria a produção do texto. Tenho a felicidade de ter tido orientandas sem medo e conscientes de seus compromissos como autoras de seus textos e histórias. A educação ganhou muito com a formação dessas novas profissionais. Muito sucesso a cada uma.

Agradeço à Suzana Alfaia da Cunha, minha irmã e artista visual, que continuamente me auxilia em todas as publicações.

Agradeço à UFPA, a Pró-reitoria de Extensão, ao Campus de Castanhal e ao coletivo da Faculdade de Pedagogia, por todo apoio as ações de extensão e de pesquisa.

Agradeço ao Nucleo de Acessibilidade do Campus de Castanhal (NAcess) pela opostuinidade de ampliar minha compreensão e minha práxis sobre a inclusão.

Por fim, agradeço a todos e a todas que nos auxiliam, diuturnamente, no trabalho e no compromisso de anunciar uma educação antirracista, voltada para a diversidade, inclusão e garantia do direito à diferença.

Sumário

Apresentação	11
---------------------------	-----------

Decolonialidade, direito à diferença e novas epistemologias

Negritude e Direito à Diferença na Educação Superior: Estudos de acesso e permanência de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará	14
Débora Alfaia da Cunha Assunção José Pureza Amara	

“Quando estava no meu país eu não sabia que era diferente”: os alunos de países africanos nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará	37
Débora Alfaia da Cunha Gleice Tatiane Barros Silva	

Formação intercultural para educadores matemáticos: por uma geometria decolonial.....	66
Débora Alfaia da Cunha Claudio Lopes de Freitas	

Corporeidade e negritude

Identidade e negritude: cor negra e cabelo crespo sob o olhar de jovens alunos de uma escola pública	84
Francisca Andréia Gonçalves de Amorim Débora Alfaia da Cunha	

Botando o bloco na rua – Malezinho: carnaval, infâncias e a cidade de Salvador (BA).....	141
Míghian Danae Ferreira Nunes	

Entre a tradição e a modernidade, aspectos sócio culturais da presença afro na Marujada de São Benedito de Bragança-PA.....	160
Joel Cardoso Gesiel Melo	

Inclusão e direito à diferença na Amazônia paraense

Motivações para estudar Libras entre mulheres inscritas no projeto “Libras nas universidades” nos anos de 2016 e 2017 **174**

Rosalice Queiros dos Santos
Débora Alfaia da Cunha

Histórias de inclusão: a Língua Brasileira de Sinais na Rede Municipal de Castanhal, PA. **208**

Lucivana Oliveira da Silva
Débora Alfaia da Cunha

Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: motivações e dificuldades para cursar um Mestrado Acadêmico **238**

Geiziane Ferreira de Lima
Débora Alfaia da Cunha

Apresentação

“Um único pedaço de madeira não cozinha o caldo.” Provérbio Africano.

A presente obra reúne 3 tipos de artigos. O primeiro grupo, abriga textos originalmente elaborados e apresentados em diferentes eventos da área de educação por integrantes do Projeto de Extensão em ludicidade africana e afro-brasileira (LAAB/UFPA). O segundo grupo, reúne produções derivadas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) orientados pela coordenadora do LAAB. No terceiro, encontram-se publicações de autores convidados, que pesquisaram diferentes aspectos sobre a negritude. Apesar de objetivos distintos, todos os textos versam sobre a diversidade e a inclusão no campo educativo (o que abarca a defesa de direitos das crianças, mulheres, negros, negras, pessoas com deficiência, entre outros).

Importa destacar que o presente e-book não se constitui em trabalho inédito. Contudo, sua publicação é relevante por reunir em uma única obra textos já publicados, mas nem sempre fáceis de serem acessados. A lógica de organização dos anais digitais e as dificuldades técnicas de manutenção de *sites* de eventos e periódicos, termina, na prática, dificultando o acesso aos textos produzidos.

Essa problemática tem sido respondida por diferentes editoras, por meio da publicação de livros que incorporam os artigos apresentados em eventos, dando maior visibilidade ao trabalho escrito. Seguir essa estratégia é o intuito da presente obra.

Do ponto de vista da estrutura do livro, este apresenta 9 artigos, distribuídos em três momentos, com três textos cada.

O primeiro, denominado “Decolonialidade, direito à diferença e novas epistemologias” apresenta três artigos apresentados em eventos, escritos em parcerias importantes. O texto “Negritude e Direito à Diferença na Educação Superior”, foi produzido com o Prof Dr. José Pureza Amaral; “Quando estava no meu país eu não sabia que era diferente”, foi uma coprodução com Gleice Tatiane Barros Silva e, finalizando esse bloco, o texto “Formação Intercultural para Educadores Matemáticos”, teve a contribuição do professor Claudio Lopes de Freitas.

O segundo grupo de textos, unidos sobre o subtítulo: Corporeidade e negritude, apresenta três produções muito instigantes. Esse grupo inicia com

o artigo “Identidade e Negritude: Cor Negra e Cabelo Crespo sob o olhar de Jovens Alunos de uma Escola Pública”, de autoria de Francisca Andréia Gonçalves de Amorim, com minha participação como coautora. Na sequência, o texto “Botando o bloco na rua – Malezinho: Carnaval, Infâncias e a cidade de Salvador (BA)”, da profa. Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes, convida a pensar infância e negritude. Finalizando o trio de artigos, tem-se o texto “Entre a tradição e a modernidade, aspectos sócio culturais da presença afro na Marujada de São Benedito de Bragança-PA”, do Prof. Dr. Joel Cardoso, com coautoria de Gesiel Melo.

O terceiro grupo de textos “Inclusão e direito à diferença na Amazônia paraense” reuni resultados de pesquisa sobre temas de inclusão, voltados à pessoa com deficiência e a questão de gênero, pela denúncia a dupla ou tripla jornada ainda enfrentada pelas mulheres ao decidirem se qualificar. Os três textos que integram esse momento contam com minha participação na coautoria e nasceram, inicialmente, de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A parceria na orientação, migrou para a escrita colaborativa e culminou na publicação, em revistas especializadas, confirmando a sinergia desse encontro de escrita. Os três artigos são: Motivações para estudar libras entre mulheres inscritas no projeto “libras nas universidades” nos anos de 2016 e 2017, de autoria de Rosalice Queiros dos Santos; Histórias de inclusão: a Língua Brasileira de Sinais na Rede Municipal de Castanhal, PA, de Lucivana Oliveira da Silva e, por fim, Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: motivações e dificuldades para cursar um Mestrado Acadêmico, de Geiziane Ferreira de Lima.

Convido, a todos e a todas, à leitura dos 9 artigos, que trazem à baila diferentes aspectos sobre o direito de ser e de viver à diferença.

Débora Alfaia da Cunha
Belém - PA
Março de 2022

Decolonialidade, direito à diferença e novas epistemologias

NEGRITUDE E DIREITO À DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ¹

Débora Alfaia da Cunha²
Assunção José Pureza Amaral³

RESUMO: O texto configura-se como um relato de experiência e objetiva socializar ações de pesquisa e extensão desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal, voltadas ao acesso e permanência de alunos quilombolas. As ações emanam de pesquisadores, alunos e bolsistas vinculados, direta ou indiretamente, ao Núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB) do referido Campus. As ações objetivam tanto incentivar a entrada de estudantes de comunidades remanescentes de quilombo, por meio de divulgação e assessoria para a inscrição no Processo Seletivo Especial Quilombola (PSE), quanto acompanhar criticamente as trajetórias acadêmicas destes alunos. No texto, são apresentados um projeto de extensão e o resultado de cinco estudos sobre a permanência de alunos quilombolas na graduação. Os resultados, das diferentes ações, afirmam a função social inclusiva da política de cotas, ao mesmo tempo em que denunciam o racismo estrutural ainda presente no cotidiano acadêmico.

Palavras-chave: estudantes quilombolas, ações afirmativas, identidade negra, educação superior.

Introdução

Em 2012 a Universidade Federal do Pará (UFPA) aprovou a Resolução Nº. 4.309, de 27 de agosto, que regulamenta a reserva de vagas para alunos quilombolas em todos os seus cursos de graduação, por meio de um Processo Seletivo Especial (PSE). No primeiro edital

¹ Texto originalmente publicado em:

CUNHA, D.A; AMARAL, A.J.P. Negritude e direito à diferença na Educação Superior: estudos de acesso e permanência de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará. IN: Freire et al. (org). **Integração no Sul Global:** territórios, ambiente, saberes, educação e políticas públicas em foco [recurso eletrônico]. Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global. Belém: NAEA; Cabo Verde: Edições Uni-CV, 2019. Páginas 84-97.

² Doutora em Educação pela UnB. Professora Associada da UFPA/Campus de Castanhal.

³ Doutor em Ciência: Desenvolvimento Socioambiental-NAEA-UFPA - Universidade Federal do Pará; Mestre em Planejamento do Desenvolvimento-NAEA-UFPA; Especialista em Educação e Problemas Regionais-ICED/UFPA; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais; Professor Assistente da UFPA; colaborador eventual do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA/UFPA; Coordenador do Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo; do GESCED; do NEAB/UFPA-Castanhal; Vice Coordenador da Casa Brasil África, da Pró-reitora de Relações Internacionais - PROINTER, da Universidade Federal do Pará.

do PSE definiu-se como candidatos remanescentes de quilombo pessoas pertencentes a “grupos étnico-raciais, segundo critério de auto atribuição, dotados de relações territoriais específicas” (UFPA, 2012).

Como explicam Saraiva e Castro (2016), inicialmente o PSE compreendia duas etapas: a primeira envolvia a realização de uma prova objetiva e de uma redação. A segunda etapa incluía a avaliação de documentos e a realização de entrevista. Contudo, a partir do edital de 2014, a primeira etapa passou a incluir apenas a redação, mas aumentaram-se os cuidados para garantir a seleção de alunos realmente vinculados aos territórios quilombolas. Neste processo, foi fundamental a participação e o acompanhamento, a partir de 2015, da Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará – MALUNGU.

Nesta moldura, o PSE passou a ocorrer anualmente, tendo como resultado o ingresso de aproximadamente mil alunos quilombolas. De 2016 a 2018, por exemplo, ingressaram 830 discentes quilombolas nos diferentes cursos e *campi* da UFPA.

O PSE citado respondeu as demandas por inclusão de diferentes grupos, externos e internos à UFPA, que propugnavam por uma universidade plural e intercultural. Contudo, trouxe também o desafio de receber essa nova clientela, buscando ofertar experiências formativas e socialmente relevantes.

No *Campus* de Castanhal, a nova seleção mobilizou professores e alunos vinculados às comunidades remanescentes de Quilombos e as temáticas étnico-raciais. Ações de extensão e pesquisa passaram a acompanhar esse processo, pois a reflexão sobre a política é fundamental para a correção de caminhos e para o aperfeiçoamento dos mecanismos institucionais voltados à inclusão da diversidade e negritude.

Assim, o objetivo do presente texto é socializar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas na UFPA, *Campus* de Castanhal,

voltadas ao acesso e permanência de alunos quilombolas. O que integra as ações ora apresentadas é sua vinculação, em maior ou menor grau, ao Núcleo de estudos afrobrasileiros (NEAB) do referido *Campus*.

Entre as atividades de extensão voltadas a estimular o ingresso de alunos cotistas, destacam-se as ações do “Programa de Extensão Universidade no Quilombo”, estruturado em seis projetos, entre os quais o de divulgação e assessoria do PSE quilombola denominado “Quilombola na Universidade: apoio ao processo seletivo especial quilombola”. Tal projeto existe desde 2012 e atua em diferentes comunidades, com destaque para as comunidades remanescentes de Quilombo de São Pedro (no município de Castanhal), Itaboca e Pitimandeuá (no município de Inhangapi).

Nesta ação, as comunidades são avisadas do lançamento do edital, sendo feito um trabalho de sensibilização junto aos aptos ao processo e as lideranças comunitárias, bem como se assessoria a inscrição dos candidatos e a organização da documentação. Tal ação respondeu as solicitações de comunidades interessadas no PSE, mas que não conseguiam responder adequadamente, ou em tempo hábil, aos trâmites burocráticos e institucionais do referido processo. Além do apoio à inscrição, são realizadas oficinas de produção textual com os candidatos para auxílio e preparação para a redação que compõe o PSE.

A ação se justifica pela necessidade de sensibilizar e divulgar junto às comunidades quilombolas a existência das reservas de vagas e do PSE para a UFPA, bem como de colocar no horizonte pessoal dos jovens destas comunidades a possibilidade de cursar uma graduação, pois nos primeiros anos da seleção muitas vagas ficaram ociosas, em especial nos *Campi*, como em Castanhal.

Conforme explica Santos (2015), no primeiro PSE de 2012 foram aprovados, para o Campus de Castanhal, apenas 4 alunos

quilombolas. Em 2013, com o fortalecimento das ações de sensibilização junto as comunidades, ingressaram 6 estudantes. Em 2014, as vagas foram mais preenchidas com a aprovação de 12 estudantes. Assim, das, em média, 50 vagas ofertadas de 2012 a 2014, foram preenchidas 44% destas, como resultado positivo das ações de divulgação e apoio as inscrições.

A dificuldade de participação ou de aprovação no PSE não deve ser pensada como um descaso das comunidades remanescentes de quilombo, mas como reflexo das dificuldades de comunicação e acesso a direitos sociais, como a educação pública de qualidade.

Apesar das dificuldades iniciais, as inscrições e aprovações no PSE vêm se ampliando a cada ano, o que sugere o êxito na política de acesso. Contudo, é fundamental analisar também a permanência e trajetória acadêmica desses estudantes, perguntando não apenas sobre a capacidade de conclusão dos cursos, mas também sobre as experiências e especificidades vividas por esses alunos de comunidades quilombolas dentro da universidade paraense. Discutir esse cruzamento de culturas, saberes e práticas, é fundamental para o aperfeiçoamento das instituições no trato com a diversidade social e cultural.

Com o intuito de acompanhamento das trajetórias, destaca-se a realização de 5 estudos sobre a permanência de alunos quilombolas, tanto no Campus de Castanhal quanto no de Belém. As pesquisas foram conduzidas ou orientadas por diferentes membros do NEAB, permitindo um acúmulo de discussão teórica. Os estudos focam nas seguintes problemáticas: trajetória escolar e percepção sobre o PSE entre os estudantes quilombolas aprovados de 2012 a 2014 (SANTOS, 2015); trajetória escolar de mulheres quilombolas que ingressaram por PSE de 2016 a 2017 (LIMA, 2018); dificuldades de quilombolas aprovados no PSE, de 2013 a 2017, para cursar a graduação no Campus de Castanhal (AMORAS, 2018); a permanência de alunos

quilombolas nos cursos de engenharia da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém (AMARAL NETO, 2019), e, por fim, o estudo sobre o perfil dos alunos quilombolas que cursam graduação no Campus de Castanhal em 2019 (CUNHA, 2019).

Apesar dos focos diferenciados, os resultados dialogam entre si e permitem ampliar a compreensão sobre a trajetória escolar e a experiência universitária de homens e mulheres quilombolas, nesta experiência de inclusão acadêmica que completa 7 anos, em 2019, na UFPA. Vejamos os resultados obtidos pelos estudos.

1. Apresentação de resultados de pesquisas: cinco estudos de uma realidade

a) Trajetória e percepção sobre o PSE entre estudantes quilombolas

Santos (2015) analisa as trajetórias escolares e a percepção sobre o PSE entre alunos quilombolas que cursavam graduação no *Campus* de Castanhal. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, envolvendo 6 alunos quilombolas, aprovados entre de 2012 a 2014. A amostra se compõe de cinco mulheres e um homem, sendo duas alunas do curso de Pedagogia, uma de Educação Física, duas de Letras Língua Portuguesa e um aluno de Letras, Língua Espanhola. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em relação à trajetória escolar desses estudantes, Santos (2015) destaca a escola como fator de afastamento das raízes comunitárias e sociais dos quilombos, pois os entrevistados precisaram se deslocar cada vez mais para as áreas urbanas de seus municípios, conforme avançavam na escolarização. Essa distância da escola os obrigava a uma rotina diária longa que envolvia, na maioria das vezes, o uso de transporte escolar para garantir a ida e a volta para casa.

A saída da comunidade para manter-se estudando os levou também a vivência de situações de preconceito e constrangimento. A dependência de um transporte escolar de baixa qualidade os obrigava a faltar aulas, pois o ônibus vivia “quebrando” e, quando estavam nas escolas, alguns ainda enfrentavam preconceitos por serem quilombolas ou negros. Somam-se a essas questões as dificuldades financeiras para aquisição de material didático, para alimentação etc.

Apesar das dificuldades sofridas na trajetória escolar, os entrevistados avaliam-se como vitoriosos por terem conseguido concluir a Educação Básica.

No que se refere ao PSE, os entrevistados analisam que este foi uma conquista social importante, na luta por direitos, e é uma oportunidade para que outros jovens de suas comunidades possam ter a garantia de cursar uma graduação e, assim, obterem uma melhor formação profissional.

Os entrevistados entendem que as dificuldades na trajetória escolar dificultam a justa competição entre os alunos do quilombo e os demais candidatos a vagas na UFPA. Para os entrevistados, a baixa qualidade do ensino recebido na Educação Básica demandaria a realização de cursos pré-vestibulares que muitas vezes não podem ser financiados pelos estudantes quilombolas, tornando a universidade um sonho quase impossível. Nesta situação, o PSE surge como uma forma de equilíbrio na entrada para a universidade pública, bem como uma resposta a exclusão social e educativa, historicamente sofrida pelos grupos negros.

Contudo, ingressar na Educação Superior significa também continuar enfrentando os obstáculos financeiros e sociais que os acompanhou por toda a trajetória escolar. Assim, observa-se que para os entrevistados, a vivência universitária surge como um grande desafio, pelas dificuldades de transporte, alimentação, acesso à internet, custo dos materiais etc.

Como muitos alunos continuaram morando em suas comunidades, o transporte se mantém como entrave, dificultando inclusive a relação com os demais alunos da turma, pois prejudica a realização de trabalhos em grupo, pela dificuldade de deslocamento em horários diferentes das aulas. Os trabalhos individuais também são difíceis pela ausência de uma estrutura tecnológica em muitas comunidades.

Um aspecto importante a ser destacado, é a ênfase que os entrevistados apresentam sobre possíveis retornos sociais que sua escolarização pode vir a trazer a comunidade quilombola, coletivizando suas trajetórias e conquistas.

b) Trajetória escolar e acesso à graduação por mulheres quilombolas

Lima (2018) analisou as trajetórias escolares de mulheres quilombolas que estudavam no Campus de Castanhal, em especial no curso de Pedagogia e Educação Física. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com a realização de entrevistas semiestruturadas para 4 alunas quilombolas, que ingressaram na UFPA, via PSE, entre 2016 e 2017.

Os resultados indicaram que a trajetória dessas alunas é marcada por características e problemáticas ligadas à condição de mulheres camponesas e negras. Dificuldades financeiras, de transporte e de gênero (como o trabalho informal, o casamento, a maternidade precoce etc.), são situações existenciais que tencionam a vida educativa dessas alunas, forçando paradas e perdas em suas trajetórias nos diferentes níveis de educação. Tais paradas justificam a entrada mais tardia na graduação, pois a idade média das entrevistadas era de 24 anos.

No que se refere à vivência do preconceito, observa-se que quanto mais longe de suas comunidades, mais perto essas alunas se encontravam de situações racistas, em especial no percurso de sua escolarização, pois suas histórias escolares são marcadas pela saída da comunidade para acessar o ensino formal, o que evidencia a escola como elemento de afastamento das raízes comunitárias. Assim, 3 entrevistadas estudaram desde o fundamental fora de suas comunidades, utilizando sempre transporte escolar e as 4 cursaram o Ensino Médio longe de suas localidades.

A distância da escola com a comunidade não se expressava apenas como uma distância geográfica, mas também social. As entrevistadas relataram a vivência de situações de preconceito e de constrangimento, seja pelo fato de dependerem de transporte escolar “sucateado”, de precisarem pedalar por muitas horas para chegar à escola, de serem tímidas com as outras crianças “da cidade”, seja por sofrerem discriminação por serem interioranas, quilombolas ou negras.

O Ensino médio trouxe ainda a tensão com o início das demandas do mundo trabalho, obrigando, a uma das entrevistadas, a transferência para o ensino noturno. Apesar das dificuldades, na avaliação das entrevistadas, a conclusão do Ensino Fundamental e Médio foi uma grande conquista pessoal.

A passagem do Médio para a universidade foi marcada pela constatação que a formação recebida nas escolas públicas frequentadas não as capacitou para a obtenção do conceito necessário para a entrada em um curso superior. As entrevistadas relatam a ausência de condições financeiras para arcar com as despesas de cursos pré-vestibulares e que o formato do PSE, sem as provas de conhecimentos gerais, permitiu a entrada na universidade. Para estas, sem o PSE a graduação não apareceria como sonho possível de ser realizado em virtude da baixa qualidade do percurso escolar, marcado por inúmeros obstáculos e faltas, em virtude da dependência de

transporte escolar. Contudo, mesmo o PSE também exigiu o abandono de sonhos em cursos de alta concorrência, como o Medicina, tentado por 3 anos por uma das entrevistadas que, ao final, realizou seleção para Educação Física e foi aprovada.

Apesar de terem conseguido acessar o tão sonhado curso superior, as entrevistadas também avaliam que seu percurso educativo repercute ainda nas dificuldades vivenciadas nas disciplinas mais teóricas, que exigem um nível de compressão textual e de domínio conceitual maiores, como Filosofia, Psicologia e Anatomia.

Questões sobre racismo e preconceito no espaço universitário também surgem nos depoimentos coletados. As entrevistadas relatam que, apesar de terem bons relacionamentos em seus cursos, passaram por situações constrangedoras e ouviram críticas, realizadas por alguns alunos e até professores, em relação ao PSE, o acusando de ser uma forma de facilitação da entrada na UFPA, desmerecendo a histórica luta por direitos do movimento negro. Apesar dessas situações, as entrevistadas consideram esses problemas mais um obstáculo a ser vencido na difícil trajetória educacional.

Além disso, restrições financeiras, dificuldades ligadas ao casamento e a maternidade, também possuem grande impacto na vida dessas estudantes, fazendo com que cursar o ensino superior ganhe nuances típicas da experiência do gênero feminino na sociedade paraense. Equilibrar as tensas relações entre criar os filhos, manter um casamento, trabalhar e ser aluna universitária, constitui-se como o desafio da experiência existencial de ser mulher, pobre, negra, quilombola e estudante.

c) Vivência acadêmica e dificuldades de alunos quilombolas para cursar a graduação

Amoras (2018) analisou as dificuldades de alunos quilombolas para permanecer em cursos de graduação no Campus de Castanhal. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com a realização de entrevistas semiestruturadas para 6 estudantes, que ingressaram na UFPA, via PSE, entre 2013 a 2017. Os entrevistados são 4 mulheres e 2 homens. Três alunos cursavam Educação Física, 1 Pedagogia, 1 Letras Língua Portuguesa e 1 o bacharelado em Sistema de Informação. As comunidades de origem pertencem aos municípios de Castanhal, Inhangapi, Barcarena e Aurora do Pará.

Amoras (2018) destaca que, em relação ao pertencimento racial, alguns alunos quilombolas passaram a se perceber como negros somente após a entrada na universidade. Alguns entrevistados explicam que preferiam se autodeclarar pardo, mas que no contato e conversas com outros alunos quilombolas passaram a valorizar a sua negritude. Assim, o estudo deixa perceber que a experiência universitária analisada fortaleceu a identidade negra e quilombola.

Em relação a percepção sobre a entrada na universidade, todos os entrevistados destacaram a felicidade com a conquista pessoal e com a possibilidade de outros membros de sua comunidade também terem oportunidade de maior qualificação profissional. Alguns entrevistados destacaram que estar na UFPA é a realização não apenas de um projeto individual, mas familiar e comunitário, pois sua entrada quebra uma histórica trajetória de abandono e desistência da educação formal.

Os pesquisados ponderam que, antes do PSE, as fragilidades da formação recebida nas escolas públicas de ensino Fundamental e Médio e as dificuldades de arcar com cursos pré-vestibulares tornavam “impossível” colocar a universidade em seus horizontes formativos.

Quando perguntados sobre as dificuldades em cursar a graduação, duas categorias se destacam em todas as falas: o transporte e as restrições financeiras. Como a maioria dos entrevistados continua morando em suas comunidades e se desloca para a UFPA, o transporte público surge como um problema para a permanência com a qualidade nos cursos de graduação. Problema este já vivenciado desde o ensino Fundamental e Médio, pois estes alunos sempre fizeram uso de transporte escolar, ofertado, na maioria das vezes, de forma precária e descontinuada, ocasionando perdas e atrasos às aulas.

As restrições financeiras também criam dificuldades para a permanência, com qualidade, desses alunos na UFPA. Apesar de públicos, os cursos demandam a compra de livros, apostilas, material de informática, pacotes de dados, dinheiro para pagamento de inscrições em eventos, congressos etc.

As conclusões de Amoras (2018) indicam que a trajetória universitária dos alunos quilombolas mantém desafios já existentes em outros níveis de ensino, como o transporte escolar e as dificuldades financeiras. Contudo, a entrada na universidade tende a fortalecer a percepção desses estudantes sobre seu pertencimento étnico racial, passando estes a valorizar sua condição de negros e quilombolas.

d) Permanência de alunos quilombolas nos cursos de engenharia da UFPA

Amaral Neto (2019) analisa as trajetórias escolares e as dificuldades na permanência de alunos quilombolas que cursam Engenharia Civil no Campus de Belém. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, envolvendo 3 alunos quilombolas, todos do sexo masculino, que ingressaram na UFPA via PSE. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

A justificativa de o estudo ter sido feito fora do Campus de Castanhal foi a necessidade de se observar a permanência de alunos quilombolas em graduações consideradas mais “elitizadas”, onde a política de reserva de vagas realmente possibilitou a entrada de uma clientela socialmente diferente da tradicionalmente selecionada pelos exames e vestibulares.

Os estudos anteriores focaram em cursos de licenciatura, nos quais era possível observar, mesmo antes das políticas de cota, a presença de alunos oriundos de escolas públicas e com rendas familiares baixas. Nesses cursos, a entrada de alunos quilombolas trouxe um impacto cultural, mas não alterou o perfil econômico dos estudantes.

Outro cenário pode ser observado em graduações como Medicina, Direito e nas engenharias, onde a política de cotas realmente mudou o perfil econômico dos ingressantes. Tal política ampliou o acesso de jovens de baixa renda a cursos antes formados, majoritariamente, por alunos oriundos de escolas particulares e da classe média.

A pesquisa de Amaral Neto (2019) evidência que os alunos quilombolas precisam, para o êxito de sua permanência nos cursos de engenharia, de um maior acompanhamento por parte da instituição, uma vez que apresentam dificuldades de entrada que podem resultar em imediato abandono do curso, bem como sofrem preconceitos e racismo institucional.

Similar ao observado nos outros estudos, realizados nas licenciaturas, os alunos quilombolas apresentam uma trajetória de escolarização marcada pela precarização das condições de aprendizagem: precisaram estudar longe de suas comunidades, utilizar transporte escolar, conciliar trabalho e estudo noturno etc. As interrupções e dificuldades na escolarização, em especial no ensino de matemática recebido na educação básica da rede pública, repercutem

negativamente na permanência desses alunos nas engenharias, pois todos os entrevistados apresentam repetência, já no primeiro semestre, nas matérias de cálculo.

Para os entrevistados o curso de Engenharia Civil é “puxado para quem vem de escola pública”, pois muitos conteúdos matemáticos do Ensino Médio não foram vistos. Essa situação leva os estudantes quilombolas a terem que estudar o dobro ou o triplo dos outros alunos.

Os alunos explicam que, até conseguirem passar nas disciplinas com fundamentação matemática, estes vão acumulando reprovações, em especial nas disciplinas de cálculo 1, cálculo 2, mecânica 2, física e química. Essa situação acarreta outro problema na permanência desses alunos: a saída do bloco.

O modelo curricular do curso de Engenharia Civil prevê a oferta das disciplinas em blocos semestrais pré-fixados. Contudo, quando um aluno acumula mais de três reprovações, este não pode mais se matricular no bloco seguinte até ser aprovado nas disciplinas pendentes. Como a entrada dos alunos é organizada em turmas, a saída do bloco significa também a perda da turma de entrada. Nesta situação, o aluno fica “pagando disciplinas” em turnos e turmas diferentes, o que prejudica o estreitamento de laços de amizade e solidariedade com os demais alunos do curso.

Para enfrentar as dificuldades com o saber matemático os alunos indicaram a participação no Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PCNA), mas criticaram seu formato. Assim, os discentes quilombolas avaliam o modelo desses cursos como pouco pedagógicos e denunciam que, às vezes, alguns monitores tendem a querer fazer seus exercícios e não a ensiná-los, em uma prática assistencialista e racista, pois partiria da ideia de que não seriam capazes de aprender.

Os alunos entrevistados indicaram aprender mais nos grupos de estudos, em especial com outros alunos quilombolas da engenharia,

pois estes entendem as dificuldades uns dos outros e compreendem que o objetivo não é resolver as listas de exercícios, mas a compreensão dos conteúdos. Indicaram que nesta empreitada de domínio do saber matemático, contam pouco com colegas da turma que não são quilombolas pela falta de cooperação da área de engenharia.

Além destas situações, a permanência dos alunos pesquisados é tensionada por dificuldades econômicas, como as despesas com moradia, alimentação e acesso a informática. A maioria desses obstáculos é enfrentada com estratégias coletivas, como a moradia compartilhada, e pelo uso do aparato de assistência estudantil da UFPA como o restaurante universitário, o infocentro, os laboratórios e bibliotecas que servem como suporte cotidiano fundamental, apesar de não serem de uso exclusivo dos alunos quilombolas ou cotista.

Além do aparato institucional, os entrevistados destacam o apoio familiar e da comunidade de origem. Explicam que suas famílias acabam se sacrificando para garantir que permaneçam na graduação. Essa situação, os motiva a suportar e enfrentar as dificuldades, pois sabem da importância dessa formação para a transformação e ascensão social de seus familiares e para o desenvolvimento de suas comunidades. Nesta perspectiva, os alunos se percebem encarnando um projeto coletivo.

Essa rede de apoio e motivação é essencial, pois os alunos entrevistados relatam a vivência de situações de preconceito e racismo dentro dos cursos de engenharia. Como explica um dos entrevistados, alguns discentes - e até mesmo alguns professores - acham injusta a forma de entrada dos estudantes quilombolas, os acusando de não terem mérito e de estarem em um curso que não são capazes de finalizar com qualidade.

Segundo os entrevistados, a relação com alguns alunos e professores é muito difícil, pois alguns destes igualam o pertencimento

racial a um baixo desempenho acadêmico. Como relata um dos entrevistados, ao comentar a relação dos professores de engenharia com os alunos quilombolas: “90% tu és menosprezado, não é valorizado, quando sabem que é quilombola de alguma forma tentam testar teu conhecimento, se consegues debater e discutir determinados assuntos”.

Tais situações são enfrentadas pela força coletiva, vinda tanto pela rede de apoio familiar e comunitária, quanto pela união dos próprios alunos quilombolas da UFPA. Estes auxiliam material, moral e emocionalmente os estudantes, os impulsionando a finalização da graduação.

Assim, a união dos estudantes quilombolas é uma estratégia fundamental de permanência desses alunos. Tal encontro é potencializado pelo sentimento de pertencimento. Como explica um dos entrevistados, o diálogo e o contato com outros alunos quilombolas são fortalecedores da identidade quilombola e negra, pois “é como se eu encontrasse um colega de fora do país, tipo, encontrasse um brasileiro e ele fosse um ponto de referência, pois, vive as mesmas realidades”.

Como se pode compreender pelo estudo de Amaral Neto (2019), os alunos quilombolas apresentam mais dificuldades de permanência nos cursos de engenharia do que nas licenciaturas, não apenas pelas dificuldades matemáticas, mas, principalmente, pela forte vivência de situações preconceituosas e racistas, apoiadas no discurso da competência. Por esse discurso, alega-se que os alunos quilombolas não teriam as aptidões necessárias para acompanhar as disciplinas, sendo as suas reprovações tomadas como atestados de não conformidade à área da engenharia.

Neste contexto, o racismo se desvela pela atribuição a um grupo étnico de problemas clássicos de evasão da área, pois, como demonstrado diversos estudos, como Marins; Côrrea e Santana

(2010); Biembengut; Pacheco e Coninck (2018); Santos, Nascimento e Rios (2000) e Passos et ali. (2017), a problemática da reprovação nas engenharias não foi criada pelos alunos quilombolas, sendo um desafio evidenciado antes das políticas de inclusão. Os cursos de engenharia apresentam, historicamente, elevados índices de retenção e evasão, principalmente em virtude das reprovações nas matérias iniciais de cálculo. Assim, o ensino de engenharia se apresenta como um desafio complexo, que envolve toda a rede de formação matemática na escola brasileira, e não se soluciona com práticas simplórias e racistas, como o fechamento das cotas nas engenharias.

e) Perfil dos alunos quilombolas do Campus de Castanhal em 2019

Cunha (2019) realizou um levantamento sobre o perfil dos alunos quilombolas que cursam graduação no Campus de Castanhal, UFPA. Além disso, o estudo identifica algumas dificuldades na permanência desses estudantes na universidade. A pesquisa se caracteriza como um *survey*, envolvendo a aplicação de questionário. A amostra seguiu uma estrutura aleatória, conseguido coletar, em uma semana de aplicação, 28 questionários respondidos por alunos quilombolas de diferentes cursos, sendo 2 da Medicina Veterinária, 7 de Letras Língua Portuguesa, 2 de Sistema de Informação, 2 de Matemática, 6 de Educação Física e 9 de Pedagogia. No que se refere a distribuição por sexo, a amostra se compõe de 8 homens e 20 mulheres. Similar aos estudos anteriores, a amostra também apresenta uma proporção maior de mulheres que aceitaram participar da pesquisa.

A idade média dos pesquisados é de 26 anos. O mais novo dos respondentes possui 18 anos, tendo ingressado na UFPA em 2019 e o mais velho possui 45 anos. Como se observa, os alunos são, em geral,

jovens adultos, mas com idades que denotam uma possível parada entre o ensino médio e a universidade.

Similar ao observado nos demais estudos, 86% dos alunos da amostra apresentam uma trajetória escolar marcada pelos deslocamentos ou saídas de sua comunidade, confirmando a ausência de escolas nas comunidades como um fator de afastamento da vida cotidiana dos territórios quilombolas. Entre os alunos, que precisaram se deslocar para permanecer estudando, 62% fizeram uso de transporte escolar e 38% precisaram ir morar em outro município para conseguir realizar a finalização do Ensino Médio. Como já dito, tal situação acarreta o enfraquecimento de laços comunitários, uma vez que obriga os jovens quilombolas a se retirarem dos territórios para acessarem o direito à educação.

Os deslocamentos também caracterizam a experiência universitária dos estudantes quilombolas, pois em relação a moradia surgem dois grupos de alunos: os que continuam morando nas comunidades e os que moram alugados nas proximidades do Campus de Castanhal.

O primeiro grupo, dos que continuam morando em suas comunidades, indicam como principal dificuldade em continuar cursando a graduação, o deslocamento até o Campus. Uma pequena parcela destes possui veículo próprio, em especial motos, mas a maioria faz uso de transporte público. Os poucos horários de saída e chegada dos ônibus, acarretam atrasos ou saídas antes do final das aulas, prejudicando o acompanhamento das disciplinas.

Os alunos do segundo grupo, que moram alugados em Castanhal, informam que, na maioria das vezes, caminham até a universidade ou vão de bicicleta. O problema neste caso, é a exposição à violência do bairro onde se encontra o Campus.

No que se refere ao acesso à internet e aos materiais de estudo, similar ao observado nas outras pesquisas, os alunos da amostra

utilizam os laboratórios e a biblioteca, dependendo bastante da estrutura disponível no Campus, uma vez que dificilmente possuem tal estrutura em suas residências ou na comunidade. Destaca-se neste aspecto a utilização de aparelho celular, que surge como principal meio de acesso a internet, seja pelos alunos que permanecem em seus territórios quanto os que moram na área urbana. Neste contexto, o pacote de dados é fundamental para que tenham acesso à internet e a produção de trabalhos acadêmicos, pois a maioria dos alunos indica não possuir computador pessoal. Além disso, o celular também permite combater o isolamento e a solidão da experiência de estar longe da família, pois possibilita a manutenção de laços com amigos, parentes e familiares (incluindo maridos e filhos) por meio de ligações e troca de mensagens.

Os dois grupos de alunos, os que moram na cidade e os que se deslocam diariamente de suas comunidades, indicam as dificuldades financeiras como o maior entrave a permanência nos cursos. Como as restrições orçamentárias pesam na experiência universitária, ao serem perguntados sobre o que mais sentem falta para cursar com qualidade suas graduações, os alunos não indicaram aspectos ligados à melhoria da infraestrutura institucional, como um restaurante universitário, apesar de necessitarem destes espaços. Para os respondentes, conseguir ter um computador pessoal, uma impressora ou um celular com mais recursos tornaria a experiência na graduação mais amena.

As dificuldades financeiras são enfrentadas tanto pela obtenção de bolsas e estágios, quanto pela ajuda familiar. A maioria das famílias dos alunos se esforça para criar uma rede de apoio que permita a permanência na universidade. Tal qual nos outros estudos, um aluno quilombola não cursa sozinho uma graduação, a experiência é compartilhada por um coletivo social que toma a universidade como um desafio, como uma ruptura com a histórica exclusão social e escolar que os marca.

Especificamente sobre as dificuldades com os conteúdos curriculares dos seus cursos, os pesquisados atribuem as dificuldades à trajetória escolar precária que tiveram acesso. Acreditam que as escolas, em especial do Ensino Médio, não forneceram os conteúdos necessários para um melhor acompanhamento da graduação. Neste aspecto, os alunos indicam possuir dificuldades em cursar e serem aprovados em disciplinas que exigem maiores domínios teóricos, de compreensão textual ou de fundamentos matemáticos.

Apesar dessas dificuldades, a maioria dos alunos da amostra não apresenta reprovações. A exceção cabe aos cursos de Matemática e Medicina Veterinária onde todos os informantes da amostra apresentam em torno de 3 reprovações. Nos cursos de Educação Física há um aluno com uma reprovação e no curso de Letras, Língua Portuguesa, há 2 alunos, um com uma reprovação e outro com quatro.

Sobre o relacionamento com demais alunos e professores, os estudantes da amostra atribuem, de um modo geral, conceitos de “regular” a “bom”. Conceitos melhores surgem quando perguntados sobre seus relacionamentos com outros alunos quilombolas, onde indicam conceitos de “bom” a “excelente”. Alguns estudantes quilombolas destacam as críticas ao PSE, feitas por outros colegas de turma, como um fator que dificulta os relacionamentos.

Apesar de a maioria informar não ter sofrido racismo dentro da UFPA, surgem nas respostas dos alunos algumas situações que evidenciam o preconceito. Uma estudante informa ter sido questionada se realmente era quilombola, por ser parda. Outro relata ter ouvido afirmações que teve a entrada facilitada na instituição. Uma aluna comenta sobre risos na sua apresentação na turma. Outro relata que percebeu que um aluno guardou o celular ao vê-lo chegar ao bloco administrativo. Outra aluna explica que seu grupo é o “das quilombolas” e que foi composto porque estas não conseguiam ser aceitas em outros grupos.

Enfim, essas cenas evidenciam que apesar da felicidade que os alunos quilombolas demonstram por estarem em uma universidade pública, ainda se alastram práticas racistas nos corredores e nas salas de aula do Campus de Castanhal.

Considerações finais

Os resultados dos diferentes estudos evidenciam uma trajetória acadêmica muito parecida entre os alunos, apesar das diferentes histórias pessoais e profissionais. Tal trajetória, dentro dos diferentes cursos de graduação do Campus de Castanhal e nos cursos de engenharia do Campus de Belém, é marcada por dificuldades econômicas, sociais e pedagógicas, levando esses alunos a perceberem a vivência universitária como um desafio a ser vencido. Neste processo, questões relativas à identidade quilombola e negra são fortalecidas, pois a luta pela conclusão do curso deixa de ser um projeto individual, se coletivizando pela construção de uma rede de apoio sem a qual os alunos não conseguiriam enfrentar as adversidades, preconceitos e o racismo institucional que ainda se alastram no cotidiano da universidade.

Assim, os resultados das pesquisas ratificam as situações já observadas em outros estudos em instituições brasileiras. Tal qual o analisado por Santos (2017), Campos (2016), Thais dos Santos (2017) e Doebber (2012) a maioria dos alunos oriundos de políticas de inclusão racial apresentam perfil de estudantes pobres, trabalhadores e negros. Com esse perfil, a permanência é marcada por estratégias coletivas, de ajuda financeira e emocional, onde a família, a comunidade, os amigos e os estudantes oriundos da mesma política de acesso assumem uma importância vital para a permanência e finalização da graduação.

Além disso, como também analisado por Santos (2017), Campos (2016), Thais dos Santos (2017) e Doebber (2012), os alunos pesquisados passam por situações de exclusão em seus cursos o turmas, pelo fato de serem oriundos de políticas inclusivas, evidenciando a discriminação ainda presente em segmentos da comunidade acadêmica e desvelando que, na adaptação desses alunos, urge a elaboração de políticas de permanência, inclusive voltadas ao combate do preconceito e do racismo institucional.

Especificamente sobre o estudo com os alunos quilombolas em cursos de engenharia, observou-se que neste curso o preconceito assume a forma do discurso pela competência, alegando que os alunos quilombolas não teriam as aptidões necessárias para acompanhar as disciplinas. Tal postura é preconceituosa, pois a problemática da reprovação nas engenharias não foi criada pelos alunos quilombolas, sendo um desafio evidenciado antes das políticas de inclusão (Cf. PASSOS, 2017 e SANTOS; NASCIMENTO; RIOS, 2000).

Pelo exposto, conclui-se que as ações afirmativas trazem para a universidade um público diferenciado do “tradicional” que cursa a graduação e as características vão muito além das peculiaridades culturais. Neste contexto, não basta dar acesso, é preciso pensar a permanência com qualidade desses estudantes para que efetivamente as políticas de inclusão possam ter o efeito social esperado.

Referências

AMARAL NETO, Paulo Damasceno do. **Das lutas do quilombo ao acesso à universidade: a permanência de alunos quilombolas no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Pará / Campus Guamá.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2019.

AMORAS, Lilian Kelly Oliveira. **Dificuldades de quilombolas aprovados no Processo Seletivo Especial da UFPA Castanhal em permanecer/concluir o curso.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2018.

BIEMBENGUT, Thais Mariane; PACHECO, Patrícia Sanéz; CONINCK, José Carlos Pereira. **Análise do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na UTFPR**. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à universidade**: Trajetórias, Relatos, Representações e Desafios de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à Permanência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia da. **"Vamos resistindo da forma que a gente pode"**: estudos sobre a permanência de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará. In: Anais do IV Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o XVI Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, 2019 (no prelo).

DOEBBER, Michele Barcelos. **(Des) encaixe**: "a UFRGS não é pra mim!" Ou das (im) possibilidades de estar na universidade. IN: Anais do IX Seminário ANPED SUL, 29 de julho a 1º de agosto de 2012, Campus universitário da UCS, Rio Grande do Sul.

LIMA, Elane Cristina Monte. **Dificuldades enfrentadas por mulheres quilombolas ao acesso ao ensino superior por meio do Processo Seletivo Especial da UFPA Campus Castanhal**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2018.

MARINS, Carlos azareth Motta; CÔRREA, Elza Maria; SANTANA, Rodrigo Guaracy. **Iniciação à engenharia** – um programa para a diminuição da evasão de alunos. IN: XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. COBENGE, Fortaleza. 2010.

PASSOS, Alisson Arcanjo et ali. **Perfil e desempenho acadêmico do aluno de Engenharia em disciplinas do ciclo básico**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 36, n. 2, p. 16-26, 2017.

UFPA. **Resolução Nº. 4.309**, de 27 de agosto de 2012. Estabelece normas para reserva de vagas a alunos quilombolas contemplando duas vagas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 27 de agosto de 2012.

SANTOS, Adilson Pereira dos; NASCIMENTO, Caroline; RIOS, Jaime Roberto Teixeira. **Estudo da evasão e da retenção nos cursos de engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto**. - XXVIII COBENGE: OURO PRETO/MG. 2000.

SANTOS, José Rodrigo Pontes dos. **"Cotas sim! Esmola não"**: o Processo Seletivo Especial Quilombola da Universidade Federal do Pará na concepção de alunos aprovados entre os anos de 2012 a 2014 para o Campus

Universitário de Castanhal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2015.

SANTOS, Marcos Antonio Silva dos. **Ações afirmativas de ingresso:** fronteiras étnicas, projetos e representações sociais das/dos estudantes quilombolas na UNIFESSPA. Revista da ABPN v. 9, Ed. Especial - Caderno Temático: Saberes Tradicionais, dezembro de 2017.

SANTOS, Thais Calixto dos. **Universidade, Território e Emancipação:** Quilombolas Estudantes no Ensino Superior. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. 2017.

SARAIVA, Samilys de Oliveira; CASTRO, Edna Maria Ramos de. **Da comunidade à universidade:** um estudo de caso sobre os estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará. In: Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia: "Políticas da antropologia – ética, diversidade e conflitos". Universidade Federal da Paraíba. 2016.

“QUANDO ESTAVA NO MEU PAÍS EU NÃO SABIA QUE ERA DIFERENTE”: OS ALUNOS DE PAÍSES AFRICANOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ⁴

Débora Alfaia da Cunha⁵
Gleice Tatiane Barros Silva⁶

RESUMO: O presente estudo destaca a experiência de estudantes oriundos de países africanos que ingressaram na UFPA por meio dos acordos bilaterais do Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G). O objetivo da pesquisa foi caracterizar o perfil desses alunos e levantar suas percepções sobre os relacionamentos e as experiências formativas nos cursos de graduação da UFPA. Metodologicamente o trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica seguida por um estudo exploratório, na modalidade de estudo de caso, com abordagem mista, pela utilização de dados qualitativos e quantitativos. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se o questionário, aplicado a 15 estudantes africanos de graduação nas dependências da Associação dos Estudantes Estrangeiros da UFPA. Do ponto de vista teórico, o estudo se sustenta nas contribuições de Sayad (1998), Quijano (2005), Ramose (2011, 2010) e Santos (2009), bem como dialoga com os resultados de estudos similares como Müller e Silva (2016); Panda (2019) e Gusmão (2014). Os resultados indicam que os discentes pesquisados possuem uma boa avaliação sobre as experiências formativas na UFPA e sobre suas interações com os diferentes sujeitos da comunidade acadêmica. Contudo, esses relatam a vivência de dificuldades e incompreensões vinculadas a uma visão estigmatizada do continente africano, a complexidade do preconceito racial brasileiro e ao racismo institucional ainda presente no cotidiano universitário.

Palavras-chave: PEC-G. Interculturalidade na educação superior. Racismo institucional.

Introdução

A relação entre o Brasil e o continente africano deve ser pensada no contexto da colonialidade que marca a história do Sul

⁴ Texto originalmente publicado em:

CUNHA, D.A.; SILVA, G. T.B. “Quando estava no meu país eu não sabia que era diferente”: os alunos de países africanos nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. IN: CASTRO, E. M.R.; ALVES, S.R. (Orgs.). Anais do 3º Seminário Internacional Seminário Internacional América Latina – SIALAT (3.: 2020-2021 :Belém, PA). [recurso eletrônico]. Belém: NAEA, 2021. Disponível em: <https://sialat2020.com.br/index.php/anais-sialat-2020/>

⁵ Doutora em Educação pela UnB. Professora Associada da UFPA/Campus de Castanhal.

⁶ Graduanda em Museologia na UFPA e Graduada em Pedagogia pela UFPA.

global, criando desafios sociais e econômicos comuns nos dois lados do oceano.

Além disso, o Brasil, como o ponto de chegada do comércio transatlântico de pessoas escravizadas, constituiu-se como um espaço de luta, mas também como *lócus* de redefinição da identidade negra e de criação de modos de ser e agir que marcaram indelévelmente a cultura nacional, fazendo o Brasil ser hoje o maior país com população negra fora do continente africano e um espaço de uma pujante e diversificada cultura afrodescendente.

Contudo, apesar do entrelaçamento dessas trajetórias, a relação Brasil-África, do ponto de vista diplomático, não chegou a se constituir em uma política de Estado, ficando ao sabor dos interesses específicos de cada governo e de sua compreensão sobre as relações internacionais, o colonialismo europeu e a hegemonia americana.

Do ponto de vista político, um marco da relação Brasil-África, segundo Visentini (2007), foi a política externa independente do presidente Jânio da Silva Quadros, em 1961, que propiciou o surgimento de embaixadas, em algumas nações do continente africano, e a criação de programas de bolsas de estudos para alunos desses países, entre os quais o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G).

Essa primeira tentativa de aproximação perdeu força após o início do golpe militar de 1964, pois as relações políticas, econômicas e ideológicas voltaram-se para os Estados Unidos da América (EUA). Contudo, os governos militares não foram consensuais sobre a importância diplomática do continente africano, ora se aproximando ora se afastando desse (LECHINI, 2008).

As tensões da reabertura política, na década de 1980, e o crescimento do ideário neoliberal que dominou a década de 90, continuaram não favorecendo as relações com o continente africano, considerado, nesse período, um espaço geopolítico pouco relevante

para a projeção da economia brasileira. Além disso, de 1995 a 2003, o presidente Fernando Henrique Cardoso, direcionou suas políticas de governo prioritariamente para os Estados Unidos, União Europeia e para os países do MERCOSUL.

Novas aproximações Brasil-África irão ocorrer a partir de 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nesse governo (de 2003 a 2010), a cooperação foi justificada pelos laços históricos com o continente, sendo definida como uma política externa afirmativa e propositiva, voltada a articulação das políticas internacionais com as agendas sociais internas, pois o Brasil, sendo um país com grande população de afrodescendentes, necessitava de políticas sociais de promoção da igualdade racial dentro de seu próprio território (SILVA, 2003).

Durante os dois mandatos do presidente Lula da Silva, o governo manteve relações comerciais e diplomáticas, bem como apoio tecnológico e cooperação científica com diferentes países africanos como a África do Sul e Gana. Além disso, inaugurou 19 das 37 embaixadas mantidas na África, o que tornou o Brasil o quinto país com maior representação diplomática no continente (VISENTINI, 2007).

O fim do mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, evidenciou como a relação Brasil-África se vinculava ao governo e não a uma verdadeira política de Estado, pois, no que pese a manutenção do Partido dos Trabalhadores na gerencia do executivo, o Governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016), privilegiou as relações comerciais e diplomáticas com a Europa e a América do Sul (COSTA, 2015).

Na mesma linha, os governos posteriores, do presidente interino Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016 a 2018) e do presidente Jair Messias Bolsonaro, empossado em janeiro de 2019, também não privilegiaram a política externa com países africanos. Ambos os governos se voltaram para o fortalecimento das relações internacionais

com EUA. Neste cenário, representações diplomáticas em alguns países africanos foram fechadas, bem como o decréscimo das cooperações oficiais na área de saúde, educação e tecnologia.

Apesar da instabilidade das relações diplomáticas e políticas entre o Brasil e o continente africano é importante evidenciar que, paralelo a esse processo, houve o crescimento de cooperações científicas, com vista a qualificação e o desenvolvimento, e o aumento da mobilidade estudantil internacional entre instituições brasileiras e de países africanos.

Tal desenvolvimento ocorreu por vários fatores, como o crescimento das redes de comunicação, a internacionalização de programas e cursos de educação superior, as críticas ao pensamento colonial e ao eurocentrismo, bem como a luta de movimentos sociais e ambientais, no Brasil e no mundo, pela criação e manutenção de políticas de inclusão e valorização da diversidade.

Assim, no que pese as flutuações da política oficial brasileira, as relações entre o Brasil e os países africanos, vem caminhando, em especial nos meios críticos ao pensamento hegemônico colonial. Entre esses espaços, destacam-se as universidades e outros modelos institucionais que buscam construir novas possibilidades de partilha cultural e epistemológica.

Nesta empreitada dialógica, as universidades são chamadas a pensar sua internacionalização em uma perspectiva crítica e de valorização desses sujeitos que atravessam o Atlântico. Não se trata agora de pensar no que se pode lucrar com os países africanos, como sempre ocorreu nas cooperações baseadas na racionalidade econômica, mas no que se pode aprender, dialogar e partilhar com eles. Como explica Santos (2009) trata-se de compreender os desafios comuns que marcam o Sul global, em decorrência de uma universalidade epistemológica, fundada na força política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos. Tal universalidade

precisa ser combatida, pois esta justificou, se autoproclamado como um projeto civilizador, o epistemicídio de saberes (e de corpos) de povos originários e nativos, reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS, 2009).

Ainda segundo Santos (2009) a universidade fez durante muito tempo parte desse processo de hegemonia colonial, mas pode e deve avançar como espaço de crítica e fomento de uma nova perspectiva de sociabilidade, assentada em uma ecologia de saberes e em uma tradução intercultural.

Nesta perspectiva, as cooperações acadêmicas e científicas entre o Brasil e os países africanos são espaços importantes de construção desse novo modelo universitário, comprometido com o diálogo epistemológico. Urge, pois, acompanhar e avaliar essas experiências, para que esses encontros se tornem reais momentos de aprendizagem institucional. Essa é a tarefa que se coloca ao presente texto.

Assim, o estudo volta-se as experiências acadêmicas de estudantes oriundos de países africanos que ingressaram na Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio dos acordos bilaterais do Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G). O objetivo da pesquisa foi caracterizar o perfil desses alunos e levantar suas percepções sobre a convivência e as experiências formativas nos cursos de graduação da UFPA.

Metodologicamente, a pesquisa se configura como um estudo de caso de caráter exploratório que segue uma abordagem mista (Cf. PARANHOS et al, 2016). Contudo, apesar de misto o estudo apresenta uma predominância dos aspectos qualitativos, por se pautar em uma atitude compreensiva em relação à problemática, analisada em dois momentos.

O primeiro momento caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica e documental. Do ponto de vista teórico, o estudo se

sustenta nas contribuições Sayad (1998), sobre a complexidade da imigração, Quijano (2005), sobre a colonialidade do saber, bem como em Mogobe Ramose (2002, 2009, 2010) e Boaventura de Sousa Santos (2004) que problematizam a urgência de uma nova episteme, baseada no reconhecimento da diversidade de saberes.

Além desses autores, realizou-se o levantamento de pesquisas empíricas sobre as experiências de jovens africanos em outras universidades brasileiras, sendo selecionados os seguintes estudos: Müller e Silva (2016); Andrade e Teixeira (2009); Panda (2019); Coelho e Silva (2015); Gusmão (2014) e Feitosa et. al. (2015). No que se refere aos documentos, estes foram coletados principalmente em *sites* governamentais como o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Educação (MEC).

O segundo momento se constituiu na pesquisa de campo, que ocorreu em setembro de 2019, com aplicação e recebimento de 15 questionários. O local da coleta de dados foi a Associação de Estudantes Estrangeiros da UFPA (AEE), localizada no Campus de Belém, que se constitui em um dos principais espaços de convivência dos estudantes do PEC-G.

1. Apresentação dos resultados

1.1. O Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G)

Entre os esforços diplomáticos de aproximação Brasil e África que sobreviveram as oscilações dos governos, destaca-se o acordo de cooperação internacional do Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G). Tal programa, de mobilidade estudantil, foi criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613. A partir de 2013 o programa passou a ser regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948 que o fortaleceu juridicamente.

O programa é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. De um modo geral o programa oferece a oportunidade de cursar uma graduação em IES brasileiras para estudantes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais⁷.

Os candidatos devem ter, preferencialmente, entre 18 a 23 anos e possuírem o correspondente ao ensino médio, além disso, não podem ser cidadãos brasileiros, mesmo que detentores de dupla nacionalidade, ou portadores de visto para o Brasil. Assim, o PEC-G possui como objetivo incentivar a formação acadêmica de cidadãos estrangeiros, para que eles retornem aos seus países de origem e possam contribuir para o desenvolvimento da área na qual se graduaram.

Até a década de 1970, os alunos vinculados ao programa eram, majoritariamente, de países latino-americanos. Todavia, com o reconhecimento da independência de vários países africanos, o continente passou a integrar o programa e a se destacar, a partir de 1979, pelo elevado número de candidaturas, em especial por alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Em 2020, o programa contava com a presença de 59 países, sendo 25 do continente africano, 25 do continente asiático e 9 das Américas. Segundo dados do MRE as graduações com o maior número de vagas oferecidas são as licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, bem como os bacharelados em Comunicação Social e Administração.

⁷ Todos os dados relacionados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foram coletados no site do Ministério da Educação (MEC), disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pecg>. E no site do Ministério das Relações Exteriores (MRE), disponíveis em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>.

De 2000 a 2019, foram selecionados 7991 alunos oriundos de países africanos, 2592 da América Latina e 87 da Ásia. Assim, os jovens africanos representam 75% dos aprovados pelo programa, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, que concentram a maioria dos estudantes escolhidos.

Os alunos interessados no intercâmbio se apresentam à Embaixada ou Consulado do Brasil e solicitam, gratuitamente, a inscrição no processo seletivo, indicando uma ou duas opções de curso e duas cidades brasileiras onde gostariam de estudar.

A seleção inicia pela análise das candidaturas por uma Comissão de Seleção, instituída por Portaria do MEC e composta por docentes de diferentes IES brasileiras. Compete a essa Comissão a distribuição das vagas existentes entre os candidatos dos países participantes. Não existe processo de cotas e nem reserva de vagas destinadas a cada país, sendo o principal critério de seleção os méritos acadêmicos do candidato, bem como a capacidade de custear suas despesas no Brasil. Além desses critérios, se o candidato pertencer a um país que não possua a língua portuguesa como oficial, esse deve apresentar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Os estudantes selecionados para o PEC-G só podem entrar no Brasil com a apresentação de visto temporário, pois esse documento não permite que os alunos exerçam atividades remuneradas no país, sendo permitido apenas a participação em estágios curriculares e atividades acadêmicas. Para auxiliar nas despesas, os estudantes do PEC-G podem pleitear auxílios financeiros do governo brasileiro ou de programas de suas instituições de ensino, na modalidade de bolsas.

1.2. “Então esses espaços são utilizados para tentar minimizar os choques culturais”: os alunos do PEC-G e sua organização na UFPA

Desde 1970 a Universidade Federal do Pará recebe alunos oriundos do PEC-G e de outros convênios internacionais.

Com a finalidade de proporcionar suporte aos alunos estrangeiros a instituição passou a incentivar a criação de órgãos específicos, como a Casa Brasil-África (CBA), proposta pelo Grupo de Estudos Afro-Amazônico, e criada pela Portaria Nº 3313/2006, vinculada a Pró-Reitoria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Pará – Prointer/UFPA.

A CBA nasceu com o objetivo de ser um espaço difusor das culturas africanas na região amazônica, bem como atender aos estudantes africanos que estavam cursando graduação na UFPA, apoiando a recepção, permanência, socialização e adaptação desses alunos.

Outra iniciativa que merece destaque é a criação da Associação de Estudantes Estrangeiros da UFPA (AEE), pela ampliação da antiga Associação dos Estudantes do Programa de Convênio de Graduação – Associação PEC-G, que trabalhava exclusivamente com alunos africanos.

A partir de 2016, a pedido do reitor em exercício, Prof. Emmanuel Zagury Tourinho, a associação dos alunos do PEC-G começou a receber todos os estudantes estrangeiros, independente do país, passando a congregar estudantes de diferentes políticas, como do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC), Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL) etc.

Para o então presidente da AEE em 2019⁸, a associação se vincula ao processo de internacionalização da UFPA e visa desconstruir estereótipos e conceitos pré-estabelecidos, buscando sinalizar para os alunos estrangeiros a importância e a satisfação de tê-los na instituição, bem como enfrentar coletivamente os desafios da experiência de mobilidade internacional.

1.3. “Sou africano e assumo isso”: perfil dos alunos pesquisados

Como dito anteriormente, o estudo se concentra nas contribuições de 15 alunos, de diferentes países africanos, vinculados ao PEC-G.

Entre os sujeitos pesquisados a predominância é masculina, sendo 10 homens (67%) e 5 mulheres (33%), com idades compreendidas entre 18 a 26 anos. A grande maioria informou ser solteiro e sem filhos (93%). 47% dos alunos moram sozinhos em apartamentos ou quitinetes alugadas e 47% dividem residência com amigos também africanos. 93% indicaram se deslocar para a universidade utilizando transporte público (ônibus) e 67% informaram realizar as principais refeições no Restaurante Universitário, o que sugere uma limitação de renda.

Os discentes são oriundos de 5 países africanos, sendo a maioria de Benin (53%) e Gana (27%). Cabo verde, Namíbia e Guiné Bissau integram a pesquisa com 1 estudante de cada nacionalidade. 57% das respostas indicam que os alunos não retornam aos seus países de origem durante o curso de graduação em virtude, principalmente, do alto custo do deslocamento.

⁸ Em entrevista concedida para essa pesquisa. Setembro de 2019.

Em relação aos cursos, os alunos pesquisados estão distribuídos, de acordo com as áreas presente nos editais da UFPA em: 7% estão na área de Arte e Design (Arquitetura e Urbanismo); 13% nas Ciências Sociais Aplicadas (Administração); 20% em Ciências da Saúde (Biomedicina e Enfermagem); 7% nas Ciências Humanas e Sociais (Ciências Contábeis); 34% na grande área das Engenharias (Mecânica, Civil, Naval e Computação) e 20% nas Ciências Exatas e Naturais (Estatística e Meteorologia).

Sobre a escolha da graduação, os resultados evidenciam que 80% dos alunos estão matriculados em sua primeira opção de curso. A maioria desses discentes nunca reprovou (69%), sendo as reprovações existentes concentradas na grande área das engenharias.

Entre os desafios de adaptação a cidade de Belém 24% das respostas indicaram a alimentação como o fator que mais dificulta o processo de adequação, evidenciando o papel cultural e afetivo do alimento analisado por Mintz (2001).

Além disso, 18% das respostas indicaram as dificuldades financeiras como o principal obstáculo. Como explica Baugartem (2004), os alunos africanos compõem um grupo de sujeitos com diversidades nacionais, étnicas e tribais, representando uma população muito heterogênea, o que repercute também em situações financeiras diferenciadas.

Nesse mesmo sentido, quando perguntados a respeito do auxílio financeiro para se manterem no Brasil, 39% das respostas indicaram os familiares como os principais provedores. Duas alternativas obtiveram 26% das respostas: a ajuda oferecida pelo programa PEC-G e o subsídio ofertado pela UFPA. 4% indicaram as duas opções de bolsa, demonstrando que alguns discentes conseguem duplo auxílio. Assim, os resultados reafirmam a realidade financeira diferenciada desses estudantes (SILVA, 2020).

1.4. “Eu aguento firme”: a convivência no cotidiano universitário

A experiência de mobilidade internacional possui vários desafios, entre esses a reconstrução das relações sociais, pela ausência de pessoas significativas como parentes e amigos.

Importa destacar que todos os pesquisados indicaram as tecnologias da comunicação, como internet e celular, como a forma que mais utilizam para administrar a saudade de seus amigos e familiares. Contudo, é imperativo a boa convivência com as pessoas que fazem parte do novo círculo social. Como reflete um dos estudantes: “A experiência aqui [no Brasil] me trouxe uma maturidade muito grande [...] ter um novo olhar ao analisar várias situações e aprender a lidar com problemas e dificuldades da vida, por estar sozinho aqui sem nenhum familiar” (Aluno 8).

Para avaliar a convivência com os novos e diferentes grupos da comunidade acadêmica, foi solicitado aos estudantes pesquisados que atribuíssem conceitos aos relacionamentos vivenciados dentro da UFPA, sendo essa avaliação escalonada de péssima (nota 0) à excelente (nota 1).

Sobre o relacionamento com os outros alunos de seu curso de graduação, no caso com os alunos brasileiros, os informantes atribuíram conceitos principalmente entre regular e bom, atingindo um score de 0,71 (conceito “inicial de bom” em uma escala onde 1 é excelente).

Alguns estudantes da pesquisa destacaram a incompreensão dos demais colegas de curso, sobre o PEC-G e a modalidade de entrada de estudantes oriundos de países africanos na UFPA, como um fator que dificulta os relacionamentos. Como explicam, não são todos os alunos que criticam a presença de estudantes estrangeiros, mas informam que alguns discentes utilizam a seleção diferenciada para

desqualificar a entrada e questionar a competência dos alunos do continente africano. Nas palavras de um estudante, muitas das dificuldades de convivência se originam de “questões relacionadas ao processo seletivo PEC-G” (Aluno 7).

As críticas à modalidade de ingresso diferenciada dos estudantes estrangeiros possuem como efeito a perspectiva de serem discentes menos qualificados, como evidencia um dos alunos: “os colegas [de curso] subestimam nosso potencial acadêmico” (aluno 10).

Essas situações evidenciam a necessidade de maiores esclarecimentos para a comunidade estudantil sobre o PEC-G e como este não retira vagas da seleção de entrada para alunos brasileiros. Além disso, é preciso combater o discurso meritocrático e afirmar a função social da universidade. Nesse aspecto a informação institucional é de suma importância, como pondera um dos pesquisados: “eu acho que os usuários da UFPA devem ser mais informados sobre as razões da presença dos alunos estrangeiros dentro da instituição (Aluno 9).

No que se refere ao relacionamento com seus professores de graduação os estudantes inseridos na pesquisa conferiram conceitos de bom a regular, alcançando um score de 0,65 (conceito “quase bom” em uma escala onde 1 é excelente).

As piores avaliações sobre o relacionamento com os professores se concentram em cursos nos quais os alunos apresentam reprovações ou relatam a vivência de constrangimentos. 5 alunos atribuíram o conceito “regular” para o relacionamento com os professores do curso, sendo 3 oriundos da grande área da engenharia, onde todos possuem reprovações.

Estudos anteriores, como de Cunha (2019) já destacam a alta taxa de reprovação da maioria dos alunos de engenharia da UFPA, sejam estes brasileiros ou estrangeiros. Entre os fatores que justificam o fenômeno encontram-se a precária formação matemática no ensino básico, a rigidez curricular nos cursos de engenharia, a ausência de

formação técnica exigida pelo curso e, principalmente em relação aos alunos das políticas de inclusão (quilombolas, indígenas, africanos etc.), o racismo institucional ainda forte nesta área, alicerçado na meritocracia (CUNHA, 2019).

Os estudantes (inclusive de outras áreas além das engenharias) destacam que alguns professores do curso possuem uma visão negativa dos alunos vindos da África, questionado a presença desses a partir de um discurso meritocrático e de argumentos de (in)competência. Como informa uma das alunas pesquisadas: “por ser estrangeira africana [alguns docentes] pensam que não somos inteligentes” (Aluna 15).

Segundo alguns estudantes inseridos no estudo, a visão midiática do continente africano, focada na fome, guerra e em outros aspectos negativos, favorece a manutenção desses preconceitos e de práticas de xenofobia. Sobre esse aspecto, 8 alunos (53%) indicaram ter passado por situações de preconceito por serem estrangeiros, sendo que 6 estudantes indicaram ter vivido essas situações dentro da UFPA, inclusive, em sala de aula.

A cena narrada a seguir foi descrita por um dos alunos pesquisados e exemplifica um constrangimento vivenciado na relação professor e aluno estrangeiro, ajudando a compreender as avaliações negativas expressas em 33% das respostas sobre o relacionamento com os docentes de graduação.

Eu estava em uma aula [...] na UFPA. O professor estava explicando sobre o conceito de ‘parasita’ quando ele se aproveitou da ocasião para falar de ‘parasitismo social’ dando como exemplo ‘aqueles que trazem da África para infestar/ferrar o resto do mundo’ (Aluno 9).

Como observa-se há uma clara prática de xenofobia, ao exemplificar uma cooperação internacional como um exemplo de parasitismo social, como se o continente africano fosse um lugar

inferior que nada contribuísse para o desenvolvimento do mundo. Essa postura revela que apesar da política institucional da UFPA ser pautada na pluralidade e na diversidade, ainda há alguns membros da comunidade acadêmica contrários a essa perspectiva.

Contudo, como as avaliações positivas superam as negativas, representando 67% das repostas sobre o relacionamento com os professores de graduação, fica evidenciando que esses atos preconceituosos são pontuais e não representam a maioria dos docentes da UFPA com os quais esses alunos estrangeiros se relacionam.

Sobre os relacionamentos com alunos africanos do mesmo país de origem, os estudantes pesquisados conferiram conceitos de bom a excelente, alcançando um score de 0,87 (conceito “muito bom” em uma escala onde 1 é excelente).

Tal avaliação positiva é compreensível porque os relacionamentos com os estudantes oriundos do mesmo país permitem uma aproximação com a cultura e a terra natal. Por exemplo, quando perguntados sobre as estratégias para manter seus vínculos culturais e diminuir a saudade de seus amigos e familiares, 15% das respostas indicaram que conversar na sua língua materna ajuda a preservar os laços culturais, por isso é comum que ao se encontrarem esses alunos conversem em seus idiomas. Esse comportamento também foi observado por Andrade e Teixeira (2009) nos estudos com alunos africanos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo essa conduta analisada como uma estratégia para lidar com as dificuldades de adaptação, uma vez que a interação com seus pares cria redes de relações e senso de identidade étnica.

Outra estratégia de afirmação identitária, citada pelos pesquisados, é a realização de festas temáticas, focadas nos países de origem. Momento em que podem ouvir músicas de sua nação, falar a língua materna, cozinhar comidas típicas e afirmar a especificidade de

sua cultura. Para Gusmão (2011) essas festas permitem aos alunos se afirmarem nacionalmente diante dos brasileiros, desconstruindo o estereótipo global de serem conhecidos e reconhecidos somente como africanos.

No que se refere as relações com alunos africanos de outras nacionalidades os alunos do estudo conferiram conceitos em três categorias: regular, bom e excelente, alcançando um score de 0,75 (conceito “bom” em uma escala onde 1 é excelente).

O resultado demonstra que o fato de serem “africanos” não cria imediatamente um vínculo de amizade, pois há muitas diferenças e algumas divergências entre eles, como se observou nos debates ocorridos na AEE durante o trabalho de campo. É interessante destacar o desconforto que muitos dos pesquisados relatam sobre os alunos brasileiros não perceberem essas diferenças, em virtude da identidade nacional de cada um, os generalizando por sua origem continental.

Apesar disso, os alunos indicaram participar de atividades coletivas, que ampliam suas interações e favorecem as amizades, como o convívio no espaço físico da AEE, na organização de eventos, de atividades festivas e esportivas e na luta por direitos dentro da universidade.

Esses coletivos, a exemplo da AEE, ampliam a capacidade de resistência dos alunos estrangeiros e favorecem o aumento da autoestima, do autoconceito e da resiliência entre esses estudantes.

Esse cenário corrobora com a pesquisa de Panda (2019), realizada com discentes africanos, vinculados ao PEC-G da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde conclui que, para esses alunos, estudar em uma universidade no Brasil é uma experiência que necessita de coragem e resiliência, pois são alvos de diferentes tipos de preconceitos. No entanto, mesmo com uma estadia difícil, a maioria deles prefere permanecer em solo brasileiro e finalizar a graduação.

Essa situação pode ser constatada no depoimento de um dos pesquisados sobre ser um aluno vindo de um país africano e estar em mobilidade acadêmica na UFPA: “Eu tenho orgulho de quem eu sou e de onde venho. Então, independentemente de onde estou ou na situação em que estou, eu aguento firme” (Aluno 10).

1.5. “Aqui o povo trata como se a África fosse um país”: o reducionismo

Como analisam Müller e Silva (2016) ser africano e negro no Brasil é uma experiência que impõe muitas dificuldades. Primeiro porque a população brasileira, em geral, apresenta um desconhecimento acerca do continente africano o reduzindo a um país. Segundo, pelas falsas referências que esses alunos possuem sobre o Brasil, pois esse se apresenta na esfera global como um país multirracial, passando uma imagem de afinidade com o continente africano e de um país pautado na “democracia racial”.

Assim, os alunos africanos, em condição de diáspora, chegam ao Brasil e se deparam com a complexa teia de relações que caracteriza o racismo estrutural brasileiro, entre eles a visão generalizada sobre o que é a África.

Essa situação é relatada por 50% dos pesquisados como um problema típico que causa alguns desconfortos cotidianos, como se observa no depoimento de um dos estudantes: “sou africano sim e com orgulho, mas o problema é ser tratado como se fosse uma nacionalidade. isso incomoda” (Aluno 1). Esse reducionismo gera diversos sentimentos, alimentando um mal-estar nas relações com os demais alunos brasileiros. Como pondera outro pesquisado: “Eu acho um pouco constrangedor, claro que eu sou muito orgulhosa de ser africana, mas aqui o povo trata como se a África fosse um país” (Aluno 15).

Vinculado a esse reducionismo, somam-se outras generalizações, baseadas em uma visão estereotipada do continente africano, focada em aspectos negativos como as guerras internas, a fome e a fuga de refugiados. Como argumenta um dos discentes que participou do estudo, essa imagem homogênea negativa o “perturba”, sugerindo constrangimento, em suas palavras: “isso me perturba mais por dizerem que a África é um país e não um continente, e também pensar que africanos sofrem muito. Isso é chato” (Aluno 4).

Para os alunos inseridos na pesquisa, a culpa por essas generalizações é a forma negativa como o continente africano é tratado pela grande mídia, nacional e internacional, o que estimula um comportamento, ora de piedade ora de desvalorização, entre a comunidade acadêmica brasileira. “Tem gente mal educada que só assiste o que passa na televisão, mas não fazem pesquisas, então ficam falando mal da África por causa de só uma causa que viram na TV” (aluno 12). Ainda sobre esse aspecto, outro aluno explica:

Ser identificado por sua origem africana, para mim é sinal de uma falta de conhecimento sobre o continente. Muitos brasileiros não sabem ainda que a África não é só um país, mas um grande continente de 54 países diferentes que muitas vezes não vivem as mesmas realidades. O problema vem também da mídia que não dá a mesma informação certa. Parece que quando o assunto é África é muito fácil de ser tratado, é só mostrar aquelas crianças esfomeadas, as zonas de guerras, que todo mundo concorda. mas nunca mostram um lado bom deste continente. Muito triste (Aluno 9).

Pelo exposto, percebe-se um grande descontentamento entre os pesquisados pela falta de afirmação de suas identidades nacionais, o que não significa a negação de seu pertencimento continental. A novidade, para esses estudantes, é que na experiência de mobilidade acadêmica no Brasil, eles precisam lidar com três níveis de identidade: do país, do continente e da raça. Nesse aspecto, os discentes compreendem que essas questões não se baseiam em simples

desconhecimentos, mas de preconceitos vinculados ao trato das questões raciais no Brasil. Como explica um dos estudantes, questionado sobre esse reducionismo: “Considero que se trata de preconceitos sobre a África e africanos” (Aluno 7).

Para Gusmão (2011, p.4) essas generalizações contribuem para o surgimento do processo de invisibilização desses estudantes estrangeiros, pois os demais alunos “desconhecem quem são, sobretudo, por vê-los como os africanos, categoria genérica e desprovida de especificidade, a não ser a que se refere a um lugar distante, desconhecido e indistinto: a África”.

Por isso, quando são identificados a partir de seus países de origem os discentes se sentem mais inseridos e respeitados, como indica um dos estudantes: “Eu acho bom ser identificado por minha nacionalidade, já que a África é tão grande e há muitas culturas diferentes nelas” (Aluno 11).

1.6. “De forma geral o Brasil é um país preconceituoso”: vivências de racismo.

Segundo as respostas dos pesquisados, esses sofrem mais preconceito devido serem africanos que por serem negros, no entanto, quando se olha para os relatos percebe-se a grande miscelânea entre o que é fruto do racismo pela cor da pele e o que é xenofobia por serem estrangeiros. Concordando com Gusmão (2011), essa situação sugere que, como não possuem experiência com o “racismo à brasileira”, os estudantes oriundos de países africanos o compreendem menos, enquanto que na condição de migrante (mas também africanos) percebem e sentem mais a xenofobia.

Ainda segundo Gusmão (2011) quando esses estudantes chegam ao Brasil, para iniciar seus estudos, eles se surpreendem ao perceberem que além da condição de serem estrangeiros existem

maneiras de “ser negro” no Brasil que os diferenciam mais ainda dos negros brasileiros.

Aliás, o conceito de raça é também uma questão pouco compreendida na chegada ao Brasil. Essa situação pode ser evidenciada quando perguntados, no questionário, sobre como se consideravam. Todos se autodeclararam pretos. Sobre esse aspecto, os entrevistados indicaram a surpresa sobre a possibilidade de uma autodeclaração, pois em seus países não existe esse construto racial.

Essa questão também está presente em outros estudos, como em Mungoi (2006) que analisou a experiência de alunos africanos em Porto Alegre. O autor analisa que para alguns estudantes não existe associação entre “raça” e identidade continental, pois, na África eles não precisavam se identificar como negros, então não entendem a necessidade da autodeclaração em outros locais. Enquanto outros alunos compreendem que não se pode pensar na identidade africana sem pensar na “raça negra” como marca de identificação.

Ainda dentro dessa questão, esses alunos deparam-se com situações, vinculadas a complexidade do racismo brasileiro, que não estavam preparados, como a hierarquia das cores, onde os negros de pele mais retinta passam por situações de maior preconceito racial. O relato de uma aluna do estudo evidencia essa circunstância: “recusaram a pegar meu dinheiro (5 reais) na hora de pagar o ônibus, mas tomaram da minha irmã que tem uma pele menos escura” (Aluna 15). Ainda sobre essas situações, a mesma aluna pondera em outro momento do questionário, quando indagada se tinha aprendido alguma coisa nova, no Brasil, sobre a questão da negritude: “sim, me mostrou uma realidade totalmente diferente do que eu vivia. Não sabia que cores de pele traduzem uma diferença tão grande entre as pessoas” (aluna 15).

A narrativa anterior corrobora com os achados de Mungoi (2012) que demonstra que alguns africanos de pele mais clara (árabes

e sul africanos) sofrem menos discriminação racial por serem considerados “brancos brasileiros”.

Por outro lado, os estudantes de pele mais escura passam, efetivamente, por situações de racismo e precisam lidar com essa questão cotidianamente, dentro e fora da UFPA, o que exige novamente resiliência e determinação. Como analisa um dos estudantes de Benin: “de forma geral o Brasil é um país preconceituoso, apesar da porcentagem de negros que existe aqui, e para quem não tem maturidade de suportar esses tipos de acontecimentos pode facilmente desistir de seu sonho” (Aluno 8). No mesmo sentido outro aluno pondera: “a minha estadia no Brasil fez com que eu pensasse que o homem negro é um ser inferior, devido ao jeito com o qual essa raça é tratada [aqui], mas felizmente eu não penso assim, eu não aceito” (Aluno 10).

Assim, essas ocorrências pesam sobre a construção identitária dos alunos durante a mobilidade acadêmica, os levando a articular cada vez mais a identidade negra a africana, bem como a elaborar instrumentos de resistência, como a organização de associações.

Dessa forma, como já dito, esses alunos começam a construir uma tríplice identidade: a nacional (do país), a continental (África) e a racial (negro), erguida nos aprendizados sobre como “lidar” com a forma do racismo no Brasil. Assim, há um aprendizado de resistência, como explica outro pesquisado: “A questão do racismo, preconceitos, em geral, e estereótipos, especificamente, sobre a África foram coisas novas e diferentes para mim. Tive que aprender sozinho a lidar com isso [...] fiquei muito surpreso quando cheguei no Brasil e comecei a passar por essas coisas, sendo um país com uma grande diversidade (Aluno 1).

No aprendizado da resistência, os alunos africanos acabam se aproximando de grupos que também militam pelos direitos dos negros brasileiros, ampliando a sua compreensão de identidade racial e

estabelecendo mediações com as lutas nacionais. Tal questão pode ser percebida no análise de um dos pesquisados, oriundo de Guiné Bissau: “no Brasil a diversidade cultural é cada vez mais exponencial. A luta pelo resgate da africanidade dos afrodescendentes é memorável [...]. O país é um exemplo típico da renascença africana e do negro fora do continente africano, um encontro e reencontro dos dilemas de ser negro e africano” (Aluno 7).

Assim, a postura é de enfrentamento ao racismo brasileiro, como pode ser visto no seguinte depoimento: “As pessoas, sobretudo as brancas pensam que os africanos ou negros são o ser mais inferior nesse planeta. tudo isso me mostra que tenho um grande desafio a enfrentar” (Aluno 13).

1.7. “Me dei conta que tenho algo diferente aqui no Brasil no olhar dos outros. É uma experiência muito péssima para se viver”: por uma nova epistemologia na universidade

O aluno ou aluna de países africanos que se desloca para a realização de curso de graduação no Brasil assume, além da posição de estrangeiro, a posição de imigrante temporário e, por isso, a sua vivência na “terra do outro” é atravessada pela complexidade que essa categoria social carrega.

A imigração, entendida a partir do sociólogo nigeriano Sayad (2004), integra um sistema social de relações de dominação (econômica, política ou simbólica) entre o país de imigração e o de emigração. Tais relações definem a condição desse imigrante, de maior ou menor prestígio. Em todos os casos, alguém só se torna um imigrante porque busca fora de seu país condições que não encontra dentro de seu Estado natal. Assim, há sempre questões políticas e econômicas em jogo quando se pensa na condição do imigrante.

Nesta teia de hierarquias, o que define alguém como imigrante é sua posição social desprivilegiada nas relações sociais e na divisão internacional do trabalho e, deste rótulo de “temporário” e “subalterno”, justifica-se a ausência de políticas e de garantia de direitos para esse imigrante (SAYAD, 1998).

Avançar criticamente na questão da imigração impõe articular esse debate ao da garantia de direitos humanos e a uma noção de cidadania mais ampla, ou, como sugere Alonso (2006), compreender o imigrante como uma pessoa e, como tal, nunca despojado de todos os seus direitos pelo fato de estar fora de seu país de origem.

Considerar o jovem africano em diáspora para as universidades brasileiras como um imigrante, significa inseri-lo em uma teia de relações de poder, marcadas pela colonialidade, epistemicídio e racismo estrutural.

Aníbal Quijano (2005) explica que o colonialismo se constituiu em uma política de ampla dominação dos povos nativos, como das Américas e do continente africano. O fim da era colonial, com a independência política dos novos Estados, não significou o fenecimento das relações poder, sendo essas persistentes em práticas políticas e econômicas, bem como nas mentalidades e modos de ser e sentir, marcando a colonialidade das relações.

Assim, a colonialidade naturaliza as relações de poder e as hierarquias construídas desde a época colonial, permitindo manter a dominação e a exploração de grupos sociais, mantidos na condição de subalternos. Além disso, a colonialidade é alicerçada em um paradigma eurocêntrico e universalizante que estigmatiza e inferiorizar todos os conhecimentos dos colonizados.

Ao agir também no plano de validação dos saberes, considerados privilegiados e corretos, a colonialidade também reproduz uma dominação epistemológica, na qual os povos colonizados são considerados como desprovidos de racionalidade. Nesse cenário, o

projeto colonizador se autoproclama como o único caminho possível para o desenvolvimento e o progresso. As outras racionalidades, vindas, por exemplo, dos povos dos diferentes países africanos e dos indígenas brasileiros, são consideradas atrasadas e pouco evoluídas, devendo ser substituídas pela ciência e técnica do colonizador.

Esse pensamento justifica, como denomina o sul-africano Mogobe Ramose (2011), o “epistemicídio”, ou seja, o extermínio e a negação dos saberes tradicionais dos povos colonizados, pela adesão a um projeto civilizador, baseado na “mesmidade”, em um saber que se quer universal para estabelecer hegemonia, ao diminuir a diversidade e as oposições (RAMOSE, 2011).

Como explica Santos (2004), as universidades, durante muito tempo, se constituíram em espaços de reprodução desse colonialismo e epistemicídio, mascarado essa função com o discurso da neutralidade científica. Por esse ideário, os alunos que representam o saber dos colonizados são sempre tomados como “carentes de racionalidade”, como aqueles que chegam à universidade para serem assistidos e ajudados.

Nesse cenário, é possível compreender a queixa de uma das alunas participante do estudo ao avaliar sua convivência com os professores do curso: “Por ser estrangeira africana pensam que não somos inteligentes” (Aluna 15). No mesmo sentido pondera outro estudante, agora em relação a convivência com os alunos brasileiros: “Colegas [de curso] subestimam nosso potencial acadêmico” (Aluno 19).

Como argumentam Santos e Menezes (2009) a relação entre saber e poder não se mantém apenas no terreno epistemológico, mas justifica também práticas sociais, a exemplo das vivenciadas pelos alunos pesquisados. Assim, esses discentes, na condição de imigrantes africanos, possuem um saber considerado inferior por não se fundamentar em referências eurocêntricas. As críticas as suas

performances acadêmicas são naturalizadas como decorrentes de sua origem continental e étnica, por mais que isso não seja admitido explicitamente.

Além disso, na perspectiva da colonialidade os corpos precisam se enquadrar nos ideais eurocêntricos, entre os quais a branquitude, o que significa que o corpo negro é sempre um corpo desajustado ao espaço social. Como aplica-se aos alunos e alunas de países africanos o mesmo ideário colonial, pesa sobre eles uma dupla exclusão: por serem imigrantes e por serem negros.

Esse cenário, explica a reconstrução identitária vivida por esses estudantes, alicerçada na tríade: país de origem, continente e raça, que os levam a se surpreenderem negativamente com o “olhar dos outros”, os classificando como “diferentes”. Como explica um dos pesquisados: “fiquei muito surpreso quando cheguei no Brasil e comecei a passar por essas coisas [racismo], sendo um país com uma grande diversidade” (Aluno 1).

Tal descoberta da diferença, apoiada na visão colonial que imigrantes negros são subalternos, se constitui ainda, segundo alguns entrevistados, em uma experiência constrangedora ou “péssima de se viver”, pois significa o encontro com o racismo brasileiro, como se observa no depoimento de um dos alunos pesquisados:

Quando estava no meu país eu não sabia que era "diferente" ou "especial". Me dei conta que tenho algo diferente aqui no Brasil no olhar dos outros. É uma experiência muito péssima para se viver. Os negros do Brasil ainda têm muito combate pela frente.” (Aluno 9).

Compreender que a entrada nas IES brasileiras de alunos oriundos de países africanos é o exercício de um direito, prescinde de um debate político, ético e epistemológico, baseado na justiça social e em uma pedagogia decolonial. Necessita também quebrar com o racismo institucional que ainda persiste em alguns cursos e grupos no cotidiano acadêmico, afirmando os alunos africanos como

interlocutores dignos e competentes, portadores de saberes relevantes à sociedade brasileira e a universidade.

Como interlocutores válidos, esses discentes (e demais alunos oriundos de políticas de inclusão) possuem um saber a compartilhar, não devendo se encontrar apenas “recebendo conhecimentos”, mas em diálogo epistemológico com a universidade. Tal diálogo permitiria construir um processo consciente de aprendizagem e transformação institucional, que possui por horizonte tornar a universidade *lócus* de emancipação, democracia e decolonização.

Considerações finais

Os resultados corroboram com os achados de Müller e Silva (2016); Andrade e Teixeira (2009); Panda (2019); Coelho e Silva (2015); Gusmão (2014) e Feitosa et. al. (2015), sobre a vivência de alunos oriundos de países africanos que realizam graduação no Brasil, com destaque aos vinculados ao PEC-G.

Além disso, os resultados indicam a possibilidade de compreensão teórica dos desafios vivenciados por esses estudantes africanos ao pensa-los no quadro da imigração, proposto por Sayad (1998), na colonialidade do saber, fundamentada em Quijano (2005) e no epitemicídio ainda a ser superado pelas universidades, como argumentam Mogobe Ramose (2011, 2010) e Boaventura de Sousa Santos (2004), que problematizam a urgência de uma nova episteme, baseada no reconhecimento da diversidade de saberes.

Outra questão destacada no estudo é a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a resignificação da identidade desses alunos estrangeiros africanos, levando em consideração a tríplice identidade que precisam articular (identidade nacional, continental e racial).

Na condição de imigrantes e negros inseridos em uma sociedade altamente racista, como a brasileira, esses estudantes estão propensos a sofrerem diferentes preconceito e discriminações, dificultando a interação social desse grupo, seja dentro ou fora da universidade.

Os dados apontam ainda a insatisfação da maioria dos alunos por serem reduzidos a “africanos”, sendo desconsiderado o fato de serem oriundos de um continente com grande diversidade cultural. Tal desconhecimento, fundamentado em visões folclorizadas e estigmatizadas sobre o continente africano, propicia a vivência de situações constrangedoras que abalam negativamente a experiência de fazer universidade no Brasil.

Por fim, os resultados indicam os desafios postos as universidades brasileiras, no caso do estudo especificamente a UFPA, para superar sua função colonial e avançar na construção de relações acadêmicas pautadas em uma nova epistemologia. O desafio de promover o que Santos (2007) denomina de “ecologia de saberes”, ou seja, um espaço ético e epistemológico que objetiva a promoção do diálogo entre vários tipos de conhecimentos e de sujeitos, com foco no avanço das lutas sociais, na decolonização e na construção de uma verdadeira democracia.

Referências

ALONSO, Rafael Sáez. **La educación intercultural**. Revista de Educación. Madri. Nº 339, p. 859-881. 2006.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **Adaptação à universidade de estudantes internacionais**: Um estudo com alunos de um programa de convênio. Revista Brasileira de Orientação Profissional. Porto Alegre - RS, v. 10, n. 1, p. 33-44. 2009.

BAUNGARTEN, M. **Comunidades ou coletividades?** O fazer científico na era da informação. Política e Sociedade. Revista de Sociologia Política. Programa de Pós Graduação em Sociologia Política, UFSC. Florianópolis, Cidade Futura, n. 4, abril de 2004, p. 97-136.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra; SILVA, Anso da. **Ser africano e negro no Brasil**: estudantes africanos na UFMA. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS. nº VII, 2015, São Luís. Anais. MARANHÃO

COSTA, Cristiana Martinello da. **Cooperação Técnica Brasil-África no governo Dilma Rousseff** – expansão ou retração?. 2015. (Especialização) – UNB, Brasília, 2015.

CUNHA, Débora Alfaia da. **“Os filhos de lá estão dentro da universidade”**: estudo sobre a permanência de alunos quilombolas em cursos de engenharia da UFPA/Campus Guamá. *In*: Congresso de Pesquisadores Negros da Região Norte (COPENE NORTE), nº II, 2019, Palmas. (Anais). Tocantins. Agosto de 2019.

FEITOSA, Giulliany Gonçalves. et al. **A presença dos estudantes africanos na UFCG**: integração e socialização acadêmica. *In*: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), nº II, 2015, Campina Grande. (Anais). Paraíba. Outubro de 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **“Na Terra do Outro”**: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. Dimensões, Unicamp, vol. 26, p. 191-204. 2011.

LECHINI, Gladys. **O Brasil na África ou a África no Brasil?** A construção da política africana pelo Itamaraty. Revista NUEVA SOCIEDAD, São Paulo, p. 56-71. out. 2008. Disponível em: <https://nuso.org/revista/brasil-no-mundo/>. Acesso em: 18 de mar. de 2020.

MEC. Protocolo do PEC-G. Disponível em: (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>) <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie380empdf.pdf>. Acesso em: 17 de set. de 2019.

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão *In*: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - VOL. 16 Nº. 47.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; SILVA, Áurea Gardeni Sousa da. **A experiência de estudantes africanos no Brasil**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 55-70. jan./abr. 2016.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. **“O Mito Atlântico”**: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas. (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre, 2006.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. **Ressignificando Identidades**: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, n. 38, p. 125-139, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Guilherme Ziebell de. **Política africana do Brasil**: mudança entre lula e Dilma?. Rev. Conj. Aust. Porto Alegre, v.6, n.29, p.33-47. abr./mai. 2015.

PANDA, Aires Paulo Pedro. **Percepção dos Estudantes Africanos da Universidade Federal do Tocantins**: Experiências Vivenciadas. Palmas – TO. Ii Copene norte. 2019.

PARANHOS, Ranulfo, et al. **Uma introdução aos métodos mistos**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, n. 42, mai/ago 2016, p. 384-411.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, e, A Colonialidade do saber. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011.

RAMOSE, Mogobe B. A importância vital do “Nós”. Tradução: Luís Marcos Sander. In. **Revista do Instituto Humanitas**. Unisinos. Vol. 340, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo, Edusp, p. 299. 1998.

SILVA, Gleice Tatiane Barros. **Imigração temporária e acordos bilaterais**: os alunos africanos na Universidade Federal do Pará. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal. 2020.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **A política africana do governo Lula**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nerint/folder/artigos/artigo40.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2017.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES MATEMÁTICOS: POR UMA GEOMETRIA DECOLONIAL⁹

Débora Alfaia da Cunha¹⁰

Claudio Lopes de Freitas¹¹

Resumo: o texto versa sobre uma oficina pedagógica em etnogeometria, realizada em março de 2021, pelo projeto de extensão universitária “Ludicidade Africana e Afro-Brasileira” (LAAB), vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. A oficina intitulada “Atividades matemáticas interculturais para o ensino fundamental: estudo da geometria plana na arte africana e no grafismo Tembê” abordou, em uma perspectiva cultural, os conteúdos geométricos dos anos iniciais do fundamental, demonstrando que a aula de matemática também deve se constituir em espaço de resistência e de afirmação de uma pedagogia decolonial e antirracista. Além disso, buscou-se difundir a matemática como um saber pertencente a todos os grupos sociais, opondo-se ao eurocentrismo que também reina sobre essa ciência. Metodologicamente, o presente trabalho envolveu a realização de pesquisas (bibliográfica e campo), produção de recursos didáticos, realização do curso em ambiente *online* e, por fim, aplicação e tratamento de questionários. Os resultados indicam a relevância do curso para a formação docente e para a valorização da diversidade cultural nas aulas de matemática

Palavras-chave: etnogeometria; negritude; cultura Tembê; Lei 11.645/2008.

Introdução

A Geometria é o estudo das propriedades das figuras. Tradicionalmente, a Grécia antiga é indicada como o marco de surgimento desse tipo de estudo, a partir da obra “os elementos” de

⁹ Texto ampliado e atualizado para essa publicação. A versão original foi publicada em:

CUNHA, D.A. Formação intercultural para educadores matemáticos: por uma geometria decolonial. In: **Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Norte** - COPENE NORTE, III, 2021, Ji-Paraná, RO. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://www.copenenorte2021.abpn.org.br/site/anais2>.

¹⁰ Doutora em Educação pela UnB. Professora Associada da UFPA/Campus de Castanhal.

¹¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC)/IEMCI/UFPA. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA).

Euclides de Alexandria (300 a.C.), tanto que a geometria se popularizou como sinônimo de geometria Euclidiana.

Todavia, como argumenta Paulus Gerdes (2012) essa datação histórica possui vários problemas. Primeiro, ao atribuir a Grécia a propriedade do saber geométrico, torna esse ramo da matemática uma produção exclusivamente eurocêntrica. Segundo, porque ao negar a capacidade dos povos colonizados de produzirem sua própria geometria, afirma uma “natural” dependência civilizatória, pela incapacidade desses grupos de desenvolvimento técnico e científico.

Mesmo as referências ao surgimento da geometria no Egito e na Mesopotâmia, que descolam a geometria da tradição grega, ainda seriam formas de privilegiar algumas culturas em detrimento de outras. Para Gerdes (2012), a geometria, mesmo que não formalizada matematicamente, foi um conhecimento possível e desenvolvido em todos os grupos culturais, inclusive, muito antes da antiguidade clássica, uma vez que manifestações desse saber aparecem em objetos do período paleolítico.

Assim, é de extrema importância entender a matemática como um conhecimento intercultural e, como tal, um produto de vários povos, quebrando a perspectiva colonial e racista que toma a aula de matemática como um espaço “neutro” e distante das discussões sociais.

Como indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, o ensino de matemática, na Educação Básica, deve também voltar-se, como tarefa ética, as urgências sociais, valorizando a diversidade e o combate ao preconceitos, levando o aluno a compreender a matemática como um saber articulado ao mundo da vida. O documento divide a área de matemática em 5 unidades temáticas: Aritmética, Álgebra, Geometria, medidas e Estatística e Probabilidade. Espera-se que, dentro da particularidade de cada

campo, o saber matemático seja contextualizado em diferentes práticas, linguagens e culturas.

No mesmo sentido, a Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, o que inclui a matemática, favorecendo o debate e a criação de práticas antirracistas nas aulas de matemática.

É no intuito de contribuir com a urgência de se pensar e fazer um ensino de matemática comprometido com a luta antirracista que o presente trabalho se justifica.

O objetivo do texto é analisar a necessidade de formação continuada para a educação das relações etnicorraciais entre professores que ensinam matemática. A pesquisa volta-se aos professores-cursistas que participaram da oficina pedagógica “Atividades matemáticas interculturais para o ensino fundamental: estudo da geometria plana na arte africana e no grafismo Tembê”, ofertada em março de 2021. A oficina integra um conjunto de ações em etnomatemática desenvolvidas projeto Ludicidade Africana e Afro-Brasileira (LAAB), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal.

O curso focou na área de Geometria, particularmente nos conteúdos de geometria plana, buscando demonstrar que o pensamento geométrico está presente nos diferentes grupos culturais, por vincular-se a forma de interação humana com a realidade e a produção dos diversos tipos de saberes (técnico, artístico, matemático etc.).

1. Metodologia

Metodologicamente, o presente trabalho é a culminância de um longo caminho que envolveu a realização de pesquisas (bibliográfica e

campo), produção de recursos didáticos, realização do curso em ambiente online e, por fim, aplicação e tratamento de questionários.

A pesquisa bibliográfica para organização da oficina partiu das contribuições teóricas de Ubiratan D’Ambrósio (1996; 2005) que é considerado “pai” da etnomatemática, por defender a necessidade de uma educação matemática baseada na cultura e na vida social. Outro autor de referência foi Paulus Gerdes (2012) e suas pesquisas sobre a variedade de saberes matemáticos encontrados no continente africano, contribuindo para a proposição de atividades geométricas de valorização da negritude e combate ao racismo epistemológico e estrutural da área de matemática. Além disso, foram utilizadas as contribuições de Cunha (2016; 2019), em destaque, para os estudos geométricos de tabuleiros de origem africana e a elaboração de atividades contextualizadas na cultura africana e afro-brasileira.

Como atividade de campo, foi realizado levantamento de grafismos corporais do povo Tembé Tenetehara junto a uma liderança dessa comunidade, que trabalha na educação escolar indígena no município de Tomé-Açu (PA), bem como pesquisa na *internet*, sobre a cultura desse povo originário (Cf. NEVES; CARDOSO, 2015). Na sequência, foi organizado o material didático do curso, em formato de apostila, que sintetizava as informações coletadas na fase da pesquisa e apresentava diversas atividades geométricas baseadas no tema.

Como o momento de pandemia inviabilizava a realização de atividades presenciais, o curso foi à distância. As inscrições foram solicitadas por questionário eletrônico. O contato com os inscritos ocorreu por meio de grupo privado em rede social e as aulas síncronas foram disponibilizadas em plataformas virtuais. Para tornar a oficina mais interativa no ambiente *online* foi utilizado o *software* de geometria dinâmica GeoGebra, que permite realizar representações em tempo real e com fácil manipulação.

Além disso, com intuito de tornar o curso mais próximo do debate intercultural, foi convidado uma liderança Tembé para ser entrevistada pelos cursistas sobre a importância cultural dos grafismos corporais. Ao final do curso foi aplicado um questionário que serve de base para os resultados aqui apresentados.

O questionário foi respondido por todos os 68 cursistas que finalizaram a formação. Esses foram informados que suas respostas seriam utilizadas para a produção de artigos científicos. No tratamento do instrumento de coleta se utilizou a estatística descritiva, em especial nos dados quantitativos, e a análise temática nas respostas qualitativas pela organização de categorias.

2. Por uma matemática decolonial

2.1. Um pouco de teoria decolonial

Para Silva, Borda e Foppa (2021) os binômios Sistema/ mundo e colonial/moderno são construtos teóricos e práticos que se originam e expandiram com a invasão e tomada das Américas, impondo um modelo civilizatório composto por um conjunto de aspectos que se apoiaram mutuamente, como ideologias supremacistas, preceitos religiosos, perspectivas epistemológicas, aparato jurídico e práticas políticas e sociais de dominação.

Como um modelo civilizatório, os binômios Sistema/mundo e colonial/moderno se impõem sobre diferentes povos e geografias, buscando a homogeneização da diversidade cultural e a negação da possibilidade de existência de mundos diferentes, considerados primitivos, carentes e atrasados. Ainda segundo os autores, esse modelo se assemelha a um organismo vivo, tanto na organização interna, pois apresenta interações e equilíbrio dinâmico, quanto em seu desenvolvimento natural, pois nasce, cresce e morre.

Por sua força econômica, bélica e política esses binômios se impuseram e causaram impactos em vários locais do planeta, que passaram a assumir papéis nesse teatro trágico da modernidade: ou são colônias ou metrópoles. Ergue-se daí a estrutura e a noção de Colonialismo.

O colonialismo se constitui na fase visível da dominação/exploração do projeto civilizador moderno, surgindo com a invasão da América e o controle das metrópoles sobre as colônias (americanas, africanas e asiáticas).

O colonialismo se apoiou em uma estrutura burocrática, religiosa que legalizou a exploração e a desumanização do outro não-europeu e não-branco, permitindo a pilhagem de bens naturais, incluindo o trabalho escravo. Pela dominação colonial a Europa se impôs, nesse momento histórico, como o centro do sistema/mundo.

Contudo, a suposta morte cronológica do modelo civilizatório Sistema/mundo e colonial/moderno, que pode ser observada na independência das colônias e no fim da expansão ultramarina da Europa, não significou o final do projeto civilizador que sustenta o que Silva, Borda e Foppa (2021) denominam de Matriz Colonial de Poder (MCP), pois esta continua ecoando, nas antigas metrópoles e nas colônias, como uma lógica das relações sociais, denominada de colonialidade.

A colonialidade se apresenta, portanto, como um elemento constitutivo do sistema/mundo colonial/moderno, sendo fruto objetivo e subjetivo do colonialismo, alicerçada no argumento da supremacia intelectual e cultural das metrópoles, bem como nas lógicas do “eu penso, logo existo”, atribuindo a exclusividade da validade epistemológica ao colonizadores, e no “eu conquisto, logo existo”, indicando a superioridade bélica e a violência das relações com os corpos subalternizados: não brancos, não europeus, não homens, não héteros e não cristãos.

Assim, a colonialidade se apresenta como um lado obscuro da modernidade, baseado na violência e nas políticas de morte contra corpos não hegemônicos, sendo elemento fundamental da Matriz Colonial de Poder (MCP) no pós-independência das colônias.

Contudo, apesar da violência e força dessa Matriz Colonial de Poder (MCP), sempre houve resistências dos povos colonizados. Tal resistência assumiu diversas faces, pela pluralidade e especificidades dos povos colonizados. Além disso, a resistência, como construto teórico e prática social, almeja recolocar a importância das memórias dos não europeus, afirmando suas epistemologias outras como válidas e também necessárias.

Como consequência das diversas e diferentes formas de resistir presentes entre os colonizados, ergue-se um construto teórico, ético e social que Silva, Borda e Foppa (2021) denominam de decolonialidade. Apesar da união das diversas resistência sobre um termo comum, a decolonialidade não se coloca como um projeto homogeneizador, mas se aceita cortado pela diversidade de lutas e demandas. O que une essas diferentes bandeiras é a proposta de realizar um giro decolonial que permita criar formas de saber, fazer e viver baseadas no respeito a cultura e a memória dos povos originários, dos corpos subalternos e dos inferiorizados pelo ideário do progresso moderno, entre eles a própria natureza. Mais do que um projeto claro e cartesianamente preciso, a decolonialidade deve ser compreendida, na visão Silva, Borda e Foppa (2021), como uma “energia de desobediência”, de repúdio aos modelos de morte impostos pela Matriz Colonial de Poder (MCP), sendo uma sinergia que mobiliza para a mudança, agora não mais pensada pelo “outro”, mas junto com os povos colonizados e “oprimido”, em um movimento de pensar e fazer com eles e para eles mundos que priorizem a vida.

2.2. Geometria e decolonialidade: novas epistemologias

Gerdes (2012), em uma abordagem sociológica crítica, defende que a geometria nasceu da transformação da natureza pelo trabalho humano, pois esse exige um duplo movimento: observar e operar sobre a realidade, compreender e transformar.

Assim, a geometria vincula-se a um longo e complexo processo de observação ativa e de abstração e atuação sobre a realidade, nascendo como um saber empírico e experimental, resultado do confronto entre as necessidades colocadas para a sobrevivência humana e as possibilidades geométricas presentes na natureza.

Nesse quadro, a observação humana não é passiva, mas ativa, pois os objetos observados na natureza, mesmo sendo pouco regulares, sugerem os modelos e padrões posteriores. Por exemplo, uma borboleta permite a observação de um padrão simétrico, que apesar de indicado não se concretiza totalmente, há sempre diferenças entre um lado e o outro das asas. Todavia, a observação da simetria existente na natureza, a exemplo da borboleta, permitiu ao ser humano avançar para uma proposta de simetria mais absoluta. No mesmo sentido, a observação do próprio corpo humano, com sua simetria imperfeita, impulsionou a criação de práticas fundamentadas em padrões simétricos como, por exemplo, a pintura corporal, presente em diferentes grupos culturais e observada no grafismo do povo Tembé, onde se privilegia a organização simétrica.

Assim, a observação ativa da natureza permitiu a abstração e proposição de formas com mais elevada qualidade geométrica. Nesse sentido, esse pensamento ativo e abstrato seria o ponto inicial do saber geométrico.

Ora, estando esse pensamento em todos os grupos humanos, a geometria não seria patrimônio de um grupo cultural específico, mas

de todas as sociedades, pois estaria vinculada a forma humana de observar, ativa, estética e criativamente o mundo.

Dessa observação ergue-se uma geometria subconsciente que nasce dependente da natureza, mas que acaba se desenvolvendo de uma forma independente, técnica e estética, uma vez que as formas e proporções passam a ser vinculadas a outras práticas sociais e aos padrões de beleza e de harmonia.

Contudo, importa destacar que Gerdes (2012) não nega que em algumas culturas a geometria acabou assumindo um grau de maturidade que a tornou científica, mas, o que esse enfatiza, é que isso não significa que somente esses povos possam ser intitulados donos do saber geométrico. O pensamento geométrico seria, portanto, intercultural.

Compreender a geometria como um saber intercultural permite propor uma apreensão do conhecimento matemático fora do projeto colonizador, valorizando a diversidade de sociedades e culturas.

Tal valorização passa pela compreensão que a geometria, em muitas culturas colonizadas, ainda se apresentava no patamar subconsciente, tendo poucas formalizações matemáticas, ou ainda que, pela violência do projeto colonizador, algumas possíveis formalizações foram suplantadas pela geometria eurocêntrica.

Essa situação exige um aprendizado do olhar. Uma busca consciente da geometria presente nos produtos do trabalho e da arte desses diferentes grupos culturais subalternizados.

Ao final, é novamente a observação ativa, crítica, estética e criativa que permite enxergar a geometria presente agora, não mais na natureza, mas no mundo da vida social.

Assim, a contextualização cultural nas aulas de matemática permite superar a visão tradicional de que essa disciplina é puramente abstrata, o que corrobora para a compreensão de um saber matemático alienado da vida social.

A matemática se articula ao mundo da vida e as suas conjunturas, por isso é também uma disciplina escolar importante para a construção de uma pedagogia crítica, antirracista e decolonial

Ao trazer a diversidade de culturas (indígenas, africanas, ribeirinhas etc) para a contextualização dos estudos matemáticos, o docente afirma a capacidade de todos os grupos humanos de desenvolverem conhecimentos e técnicas, valorizando as culturas marginalizadas pelas políticas coloniais, transformando a aula de matemática em um espaço de valorização e respeito à diversidade.

3. Apresentação e análise dos resultados

Inscreveram-se no curso 80 pessoas, via formulário *online*, sendo que 68 inscritos efetivamente realizaram e concluíram a formação. Entre os inscritos que realizaram a formação 65% são mulheres e 35% são do sexo masculino, 65% são solteiros e 27% casados.

A idade média dos participantes é de 32 anos, o mais novo possui 18 anos e o mais velho 62. Contudo, o público foi, em sua maioria de jovens adultos, pois 55% encontra-se na faixa etária entre 18 a 29 anos. Esses mesmos jovens compõem o grupo de 63% dos inscritos que ainda estão cursando a graduação, sendo que a maioria cursa o 7º ou o 8º semestre, estando no final da licenciatura.

No que se refere a identificação racial 44% se considera pardo, 31% pretos, 22% branco e 3% se identificaram como amarelos. Pode-se observar que a maioria dos cursistas é negra, uma vez que pardos e negros compõem a categoria negros, conforme o IBGE.

Sobre a atuação profissional na docência, 59% indicou que já exerce atividades como professor, em especial na Educação básica, o que inclui inscritos já graduados e os concluintes das licenciaturas, contra 41% que ainda não trabalham na área. Dos que atuam na

docência 95% ministram a disciplina de matemática, seja nos anos iniciais (pedagogos) ou nos anos finais do Fundamental e Médio (licenciados em Matemática).

Como o curso foi ministrado na modalidade *online*, a distância física não foi limitadora da participação, o que explica a grande presença de profissionais e estudantes de outros estados diferentes do Pará. Assim, 35% indicaram morar no estado do Pará, 21% no Distrito Federal, 15% em São Paulo, 10% de Pernambuco e 12% de Goiás. 7% são de outros estados, 2 de Minas Gerais e 1 do Rio de Janeiro e outro da Paraíba.

Além da divisão por estados, os inscritos também se dividiam entre moradores de zona urbana (85%), zona rural (10%) e comunidade quilombola (4%), especificamente a Comunidade Kalunga Engenho 2, de Cavalcante, estado de Goiás.

3% dos participantes são professores de escola quilombola, no total de 2 profissionais, sendo 1 professor da Escola Municipal Joselina Francisco Maia, da Comunidade Kalunga Engenho 2, de Cavalcante, estado de Goiás e 1 professor da Povoação São Lourenço do Tejucupapo, cidade de Goiana, Estado de Pernambuco.

Como visto, o público da formação foi bem diverso, do ponto de vista geográfico. Contudo, apesar dessa diversidade todos (100%) consideraram o tema do curso importante para sua formação e/ou atuação profissional. O que justifica tal avaliação são as lacunas formativas apontadas por esses educadores, pois 69% dos participantes indicaram não terem cursados, em sua formação inicial, disciplinas que enfatizassem a diversidade cultural, a valorização da negritude e a cultura dos povos originários do Brasil.

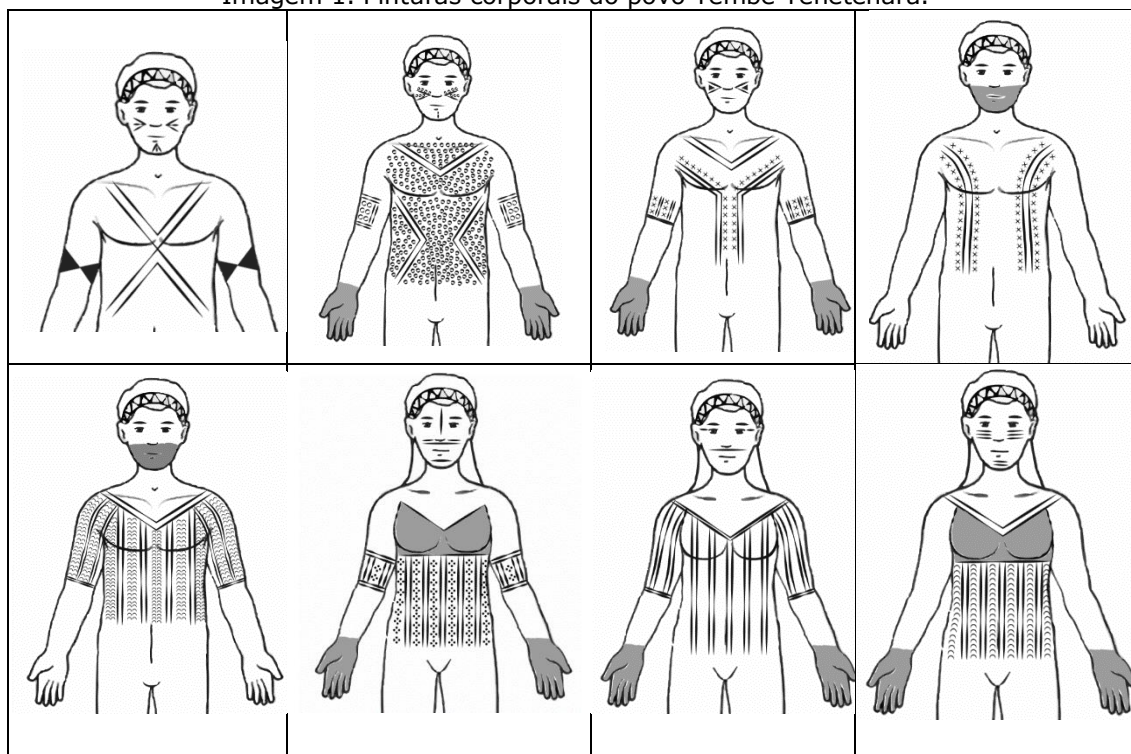
Inclusive 91% indicou nunca ter participado de formação (inicial ou continuada) que articulasse a geometria com a cultura negra ou de povos indígenas do Brasil, ou seja de formações em etnogeometria. Por esse motivo, para todos os participantes o curso contribuiu para

melhoria de suas práticas em relação a valorização da diversidade cultural nas aulas de matemática.

Entre as atividades realizadas que mais gostaram de vivenciar os cursistas indicaram em primeiro lugar as atividades geométricas contextualizadas na pintura corporal Tembé (40%), seguindo dos problemas matemáticos com tabuleiros africanos (36%) e as questões voltadas à análise dos padrões geométricos em diferentes tecidos originários da África (24%).

A pintura corporal Tembé Tenetehara foi utilizada para o estudo de elementos geométricos como ponto, plano, reta, semirreta, segmento de retas e ângulos, bem como para análise da posição relativa entre duas retas, proporcionando um debate sobre os aspectos matemáticos, culturais, sociais e mitológicos das pinturas feitas em jenipapo. A imagem 1 apresenta as pinturas coletadas no trabalho de campo e utilizadas na oficina de formação.

Imagem 1. Pinturas corporais do povo Tembé Tenetehara.



Fonte: IPHAN

Ilustração: Suzana Alfaia da Cunha

Os tabuleiros africanos serviram de base para o estudo lúdico dos quadriláteros (quadrado, retângulo, losango e trapézio), triângulos (retângulo, obtusângulo e acutângulo) e outros polígonos (como pentágonos e hexágonos). Permitiram ainda debater sobre estratégias e chances de vitória, permitindo seu uso em conteúdos de probabilidade. A imagem 2 apresenta os tabuleiros de jogos africanos utilizados na oficina de formação.

Imagem 2. Tabuleiros de Jogos africanos.

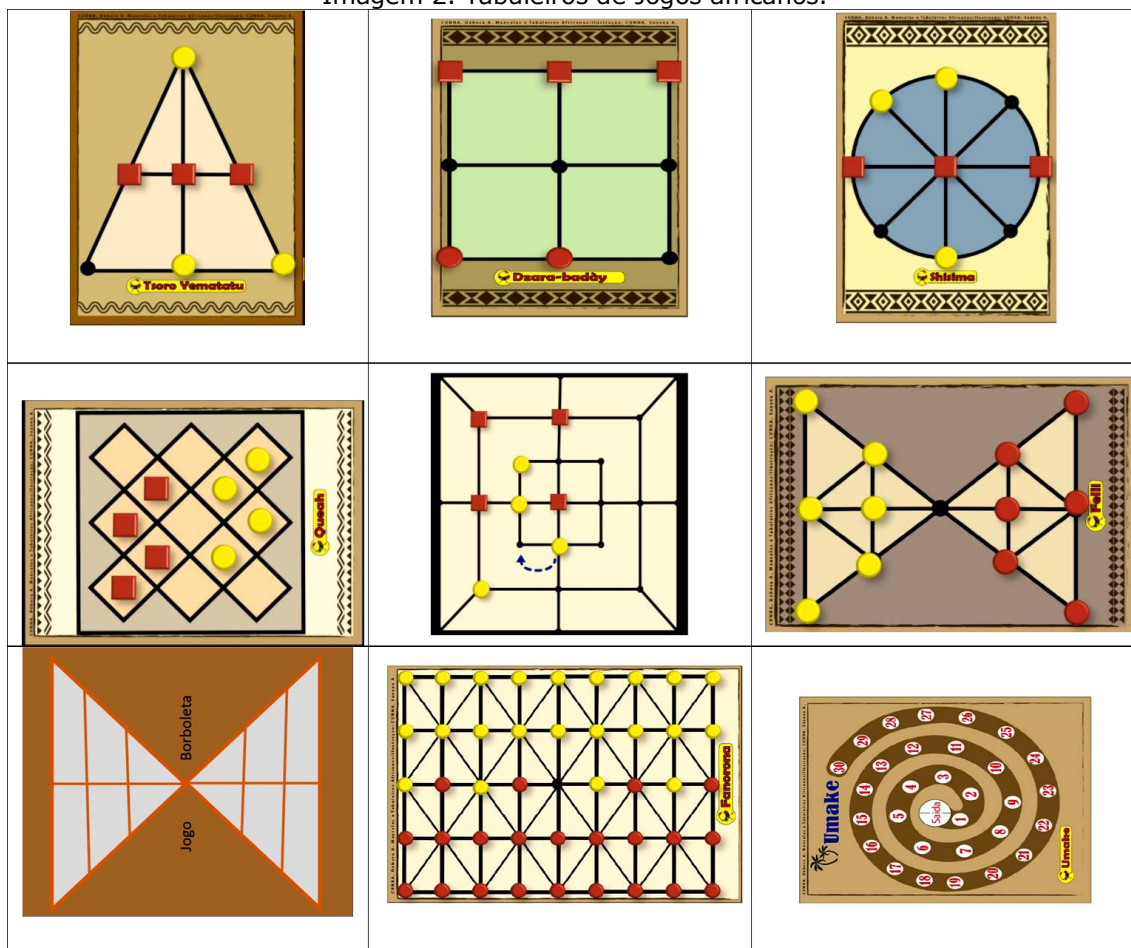


Ilustração: Suzana Alfaia da Cunha

O estudo geométrico dos tecidos africanos, trouxe à baila a valorização da tecelagem por diferentes povos tradicionais do continente africano. O desenvolvimento dessa prática deve-se,

principalmente, pelo algodão já ser cultivado na África tropical, desde meados dos séculos IX e X.

Apesar de possuírem suas especificidades, o que se destaca em todos os tecidos são as estampas, que possuem forte presença geométrica, baseada em padrões que valorizam a simetria, proporções, semelhanças e interações entre as figuras. No curso foram realizadas atividades envolvendo a análise geométrica de panos *kente*, *adinkra*, *bogolan*, *adire* e *kuba*.

Durante a oficina, ao mesmo tempo que se apresentava o elemento cultural a ser analisado, se debatia sobre vários aspectos desse, não apenas sua característica geométrica, evidenciando ser possível ensinar matemática enquanto se discute a diversidade cultural.

Os participantes avaliaram positivamente essa abordagem, pois indicaram possuir dúvidas sobre como articular as questões etnicorraciais ao ensino de matemática, tanto que 74% dos cursistas indicaram que nunca utilizaram exemplos de culturas africanas ou indígenas para contextualizar o ensino de matemática. Alguns por falta de formação, outros por dificuldades em relacionar os dois saberes, tanto que 68% dos participantes indicaram que já conheciam os tabuleiros africanos, antes mesmo da formação, mas que nunca utilizaram esse saber em suas aulas de matemática.

Felizmente, 26% dos cursistas, que atuam como professores, indicaram conhecer e fazer uso da relação entre matemática e cultura, com vista a uma educação decolonial nas aulas de matemática. As atividades apontadas foram divididas em 4 categorias.

A primeira, indicada por 4 cursistas, versa sobre atividades voltadas à cultura africana, em especial ao estudo geométrico de jogos de tabuleiros, como mancalas, a análise de músicas e danças africanas, os padrões das pinturas orgânicas dos tecidos africanos e a matemática presente nas tranças nagô.

O segundo grupo, composto por 5 professores, indicou a realização de atividades didáticas contextualizadas na cultura indígena, como os estudos das pinturas corporais e dos traçados das cerâmicas para contextualizar o ensino de transformações geométricas, a elaboração e análise de padrões geométricos em pulseiras de miçangas e a relação entre as indumentárias de povos indígenas brasileiros (especialmente o Guarani) com a geometria dos mosaicos.

O terceiro grupo, composto por 2 educadores, indicou utilizar a cultura afro-brasileira, em especial a capoeira, para trabalhar a comparação de figuras geométricas a partir dos instrumentos desse jogo, como o berimbau.

O quarto e último grupo, composto por 5 professores, indicou a utilização de elementos interculturais, articulando cultura africana, afro-brasileira e indígena as aulas de matemática, como a construção de faixas de desenhos inspirados nas culturas africanas e indígenas, o estudo de tabuleiros africanos (mancalas) e indígenas (jogo da onça) para o ensino de geometria plana (quadriláteros e circunferência), a análise geométrica da “sombriinha de Frevo” para exploração dos conceitos de círculos e polígonos, bem como a observação de grafismos ameríndios e africanos.

Considerações Finais

Valorizar a matemática africana e a produzida pelos diferentes povos indígenas brasileiros, impõe ultrapassar a compressão abstrata e universal do conhecimento matemático, compreendendo este saber como articulado à vida cultural e as urgências sociais, como o combate à discriminação.

Tal tarefa, impõe um olhar inclusivo sobre a matemática presente nas tradições culturais, na linguagem oral, na resolução de problemas cotidianos, por grupos letrados e iletrados, e, por fim, na matemática

que se manteve, apesar da perda de saberes imposta pela colonização, nos objetos e artefatos populares e étnicos, como cestarias; jogos, pinturas corporais e estampas de tecidos (GERDES, 2007; 2012^a; CUNHA, 2016; 2019).

A partir desta compreensão ampla, amparada na etnomatemática, os objetos e fazeres podem tornar-se elementos de pesquisa e aprendizagem matemática porque incorporam e “congelam” os saberes culturais e matemáticos dos grupos que os produziram (GERDES, 2007; D’AMBROSIO, 1996, 2005).

Ao trazer tais objetos para a sala de aula, o docente permite aos alunos a articulação do saber matemático a diversas práticas sociais, evidenciando a sua articulação ao mundo da vida, em suas diferentes dimensões: econômicas, artísticas, lúdicas etc. A matemática ganha corpo, cor e cultura e, assim fazendo, o professor também permite a valorização e a positivação de grupos culturais antes invisibilizados pelo racismo estrutural brasileiro, tornando a aula de matemática um lugar de ampla aprendizagem decolonial.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural**. 1. ed. -- Castanhal, PA : Ed. do Autor, 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.
D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**. Da Teoria à Prática. 7a Edição. Campinas: Papirus, 1996.

GERDES, P. Incorporar ideias matemáticas provenientes da África na educação matemática no Brasil? **Revista Quipu**, 14 (1), 2012a.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática**: cultura, matemática, educação. Colectânea de textos 1979-1991. Reedição. Moçambique, 2012b.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática**: Reflexões sobre matemática e diversidade cultural. Edições Húmus, LDA, 2007.

MORAES, Simone Maria de. Roteiro. **Projeto Jogos Africanos e Matemática**, desenvolvido na UFBA. Disponível em <https://smoraes2000.wixsite.com/simonemoraes/jogos-africanos-e-matematica>.

NEVES, Ivânia dos Santos; CARDOSO, Ana Shirley Penaforte. **Patrimônio Cultural Tembé-Tenetebara**: terra indígena alto rio Guamá. Belém : Iphan-PA, 2015.

SILVA, Rodrigo Ozelame da. BORDA, Carolina dos Anjos de. FOPPA, Carina Catiana. O sistema/mundo colonial/moderno e a natureza: reflexões preliminares. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 26, Jan./Abr. 2021.

ZASLAVSKY, Cláudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro**. Trad. Adriano Moras, Porto Alegre, Ed. Artemed, 2000.

Corporeidade e negritude

IDENTIDADE E NEGRITUDE: COR NEGRA E CABELO CRESPO SOB O OLHAR DE JOVENS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Francisca Andréia Gonçalves de Amorim¹²
Débora Alfaia da Cunha¹³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções de alunos adolescentes sobre a estética negra, a partir de seus olhares sobre o cabelo crespo e a cor negra, na perspectiva de evidenciar as implicações destas concepções no processo de afirmação e valorização da identidade negra. Para tanto, aborda considerações históricas, sociais e educacionais que perpassam contextos de opressão e empoderamento das relações étnico-raciais do país. Nos procedimentos metodológicos da pesquisa, utilizou-se o enfoque de estudo de caso, com abordagem quanti-qualitativa, na qual os sujeitos pesquisados foram 78 alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola pública do município de Irituia, estado do Pará. Como aporte teórico das discussões, foram utilizados autores como Gomes (2002, 2003), Munanga (1999, 2009), Domingues (2008), Figueiredo (2002), e Oliveira (2015). Com base nos resultados da análise, constatou-se que as concepções dos alunos acerca da estética negra em sua grande maioria são positivas, apontando avanços significativos nas problemáticas da questão racial do país, no entanto, essas concepções ainda se mostram insuficientes para a efetiva afirmação e valorização da identidade negra. Os dados também apontaram para a ocorrência de discriminações com a cor negra e o cabelo de ancestralidade africana na escola, e que estas acarretam problemáticas no convívio escolar e na aceitação da negritude.

Palavras-chave: Estética negra; identidade e negritude; educação; cor negra; cabelo crespo.

Introdução

No que pese os avanços no combate à discriminação racial no país, como a criação da Lei nº 7.716 (BRASIL, 1989), que define como crime ações de preconceito racial, a Lei 10.639/03 (ampliada pela Lei nº 11.645/08), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e africana, e a constante militância do movimento negro, a discriminação com o corpo negro ainda é manifestada com

¹² Graduada em Pedagogia pela UFPA.

¹³ Doutora em Educação pela UnB. Professora Associada da UFPA/Campus de Castanhal.

intensidade na sociedade brasileira, sendo, por vezes, encoberta sob o mito da democracia racial.

Nessa perspectiva, cabe trazer à discussão a importância que a escola tem diante dessa realidade, pois a mesma, enquanto espaço de formação social e humana dos indivíduos, se constitui como um *lócus*, atravessado pelas relações étnico-raciais, podendo ser instrumento de combate ou de fortalecimento dos conflitos arraigados ao processo de construção e aceitação da identidade negra, pois de acordo com Gomes (2002, pág.43), “a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vê o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética, deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”.

Partindo dessas considerações, o estudo, que culminou no presente texto, partiu do seguinte questionamento: quais as percepções que os alunos adolescentes têm sobre a estética negra, em especial sobre o cabelo crespo e a pele retinta?

A partir desse questionamento, realizou-se uma pesquisa de campo, modalidade de estudo de caso, em uma escola pública localizada no município de Irituia (PA), sendo aplicado questionários, com amostragem aleatória, a 78 alunos.

O texto a seguir apresenta e discute os resultados da pesquisa em 4 momentos. O primeiro detalha a metodologia do estudo. O segundo apresenta aspectos históricos e teóricos vinculados ao tema da estética negra dentro de uma sociedade estruturalmente racista como a brasileira. O terceiro apresenta três estudos empíricos similares. O quarto apresenta os resultados do trabalho de campo.

1. Metodologia

A investigação que originou o presente texto foi desenvolvida em duas etapas articuladas. A primeira se constituiu em uma revisão

bibliográfica, que incluiu a leitura e análise de autores de referência na temática do estudo, bem como de estudos empíricos similares. A segunda etapa compreendeu a realização de um estudo de caso, com aplicação de questionários.

Na segunda fase do estudo, buscou-se analisar as concepções dos alunos sobre a estética negra, com ênfase na cor negra e no cabelo crespo, na perspectiva de evidenciar os efeitos dessas concepções na construção e valorização da identidade negra. Desse modo, os sujeitos pesquisados foram 78 alunos adolescentes do período matutino, pertencentes a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A instituição onde ocorreu a pesquisa será aqui identificada como Alzira Rufino, sendo este um nome de fantasia com o intuito de preservar o *lócus* de pesquisa e os informantes. A escola oferta o ensino fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição está situada na zona rural do município de Irituia, nordeste do estado do Pará, interior da Amazônia brasileira.

Para a coleta de dados acerca da problemática em questão, o instrumento utilizado foi o questionário, que segundo Gil (2008) é uma técnica adequada a obtenção de informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos e valores. A amostragem seguiu um planejamento aleatório simples, sendo os questionários aplicados no pátio da escola, durante os horários livres dos alunos das turmas selecionadas.

A abordagem utilizada para o estudo de caso foi quanti-qualitativa. Embora tenham características aparentemente contrárias, a utilização dessas duas abordagens possibilita um estudo eficiente diante ao que a pesquisa propõe, visto que tantos os dados estatísticos e objetivos, quanto às informações advindas do viés interpretativo subjetivo, atuam em um sentido de complementariedade.

Na análise dos dados coletados, foram utilizados procedimentos de estatística básica, nos dados quantitativos, e, nos qualitativos, a análise de conteúdo. Para a triangulação dos dados utilizou-se os resultados de estudos similares.

2. Aspectos históricos e teóricos do tema

2.1. O corpo negro coletivo e a tradição de insurgência

Como explica Domingues (2008), o negro africano escravizado, que chegou em terras brasileiras, não pode ser pensado como uma pessoa que aceitou docilmente a negação de sua humanidade. Ao contrário, a grande característica dessa história é a resistência, realizada por diversas e diferentes estratégias, sendo a ação do coletivo de negros e negras fundamental para o enfraquecimento do sistema escravista por meio de sua “tradição de insurgência” (DOMINGUES, 2008, p. 117).

Nessa perspectiva, da resistência e da insurgência, importa destacar um dos principais protagonistas da questão racial no Brasil: O Movimento Negro.

Pereira (2010), partindo de Joel Rufino dos Santos¹⁴, apresenta duas definições para o termo “movimento negro”. Uma de sentido mais restrito, que se refere ao período em que o mesmo se constitui mais “organizado”. Outra em um sentido mais amplo, que seria, segundo ele, a melhor definição para o termo, pois pressupõe a ideia de que o movimento negro no Brasil surgiu desde a diáspora africana, pois embora o movimento tenha diferentes momentos “todos, com suas variadas formas de concepção e de ação, dedicam-se ao combate ao racismo e à luta por melhores condições de vida para a população” (PEREIRA, 2010, pág. 82).

¹⁴ Historiador, professor e escritor brasileiro, cujo nome é referência nos estudos de cultura africana do país.

Considerando este cenário, desde as primeiras revoltas e criação dos quilombos, bem como as primeiras atitudes de lutas e revoltas, algumas já aqui mencionadas, o movimento negro já se estabelecia, visto que,

Presentes em todos os momentos em que vigorou a escravidão, os atos de resistência [...] ajudaram a definir as formas de relação entre senhores e escravos, com estes garantindo para si, sempre que possível, níveis mínimos de dignidade humana. No limite, essa resistência contribuiu para a abolição definitiva da escravidão (SOUZA, 2014, p. 102).

Além disso, nesse contexto há a perspectiva de que o movimento não se restringe apenas a um grupo racial, mas a todos aqueles que tomam para a si a luta contra o racismo, pois essas posturas de resistência, que se intensificaram com o aumento da população negra livre, ainda no período escravagista, contaram além das comunidades negras, com profissionais liberais, políticos, mestiços e brancos em prol da abolição da escravatura, sujeitos preponderantes para que a mesma ocorresse (SOUZA, 2014). Desse modo, seria errôneo não considerar o valor crucial e inspirador que esses movimentos acarretaram ao enfretamento da escravidão, assim como nos caminhos traçados a partir do contexto pós-abolição até os dias atuais.

O enfraquecimento da ideologia racista que até aquela época ditava arbitrariamente as relações humanas, ajudou a fortalecer novas perspectivas acerca do que significava “ser negro” na sociedade, visto que,

[...] à medida que começaram a se difundir formas de pensar segundo as quais o percurso da humanidade não era mais entendido como um trajeto de direção única, do mais atrasado para o mais desenvolvido. [...] Quando a ideia de um único modelo de desenvolvimento passou a ser questionada, ser negro pôde virar fator de orgulho, de afirmação de uma identidade particular (SOUZA, 2014, p.126-127).

Isto significa que novas concepções estavam surgindo, sendo estas não mais baseadas em aspectos negativos, mas em fatores que levavam a um caminho de valorização da negritude, à medida que a noção de raça dava lugar à noção de cultura.

Desse modo, chega-se à discussão do sentido mais restrito do movimento negro, o qual considerando um viés mais politizado, caracteriza-se como o movimento negro organizado que, segundo Pereira (2010), se trata de um movimento social que atua particularmente com a questão racial, e é formado por um conjunto de organizações e indivíduos que buscam lutar contra o racismo e condições de vida mais dignas aos negros, utilizando para isso, entre outros meios, estratégias políticas, culturais e educacionais. De acordo com o referido autor, mesmo com o ideal de branqueamento tão veemente disseminado na sociedade brasileira da época, nem todos os estudiosos corroboravam com os ideais apregoados por essa ideologia. Autores como Alberto Torres e Manoel Bonfim, propuseram argumentos para confrontar o pensamento até então disseminado na sociedade, fortalecendo ideais “antirracistas” em meio à realidade conflituosa da questão racial, juntamente com a reflexão de militantes do movimento negro.

Domingues (2007) analisa o movimento negro organizado a partir da Primeira República (1889), o qual, no intuito de combater a marginalização dos negros, ainda mais forte com a então recém-instituída República, “os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação” (Domingues, 2007, pág. 103). O referido autor destaca grupos em São Paulo, como o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), e o Centro da Federação dos Homens de Cor, no Rio de

Janeiro. Tais grupos foram importantes agentes para manter a cultura africana e fortalecer os laços de irmandade das comunidades africanas.

Pereira (2010) discorre que desde o final do século XIX, já se utilizavam os meios de comunicação para a divulgação de informações, ideias e ações para a luta contra o racismo no país. A criação de mecanismos próprios para essa finalidade foi de suma importância. A produção de textos em jornais, entre outras medidas, propiciou grandes avanços na busca pelos direitos dos negros. Neste cenário, ganha destaque a chamada Imprensa Negra, definida por Domingues (2007, pág.104) como “jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões”. Dentre esses jornais pode-se destacar A Pátria (1899), o Alfinete (1918), A Sentinela (1920), Clarim da Alvorada (1924), e A Raça (1935). Esses jornais enfatizavam, e de certo modo denunciavam, mazelas e restrições advindas de racismo, que afetavam e constrangiam os negros.

Domingues (2007) também destaca a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, 1931, e tida como a mais importante entidade negra do país na época, tornando-se partido político, em 1936. Ainda de acordo com o referido autor, posteriormente, com a vigência do Estado Novo, em 1937, surgiram movimentos como a União dos Homens de Cor (UHC), em 1943, que atuava, entre outras ações, em debates na imprensa local, publicação de jornais, aulas de alfabetização e participação em campanhas políticas. Outro movimento de destaque é o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, que objetivava criar um grupo teatral composto somente por negros, mas que posteriormente tomou dimensões maiores:

[...] publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão

na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 109).

No entanto, o período que compreendeu o golpe militar de 1964, ocasionou uma forte repressão nas ações de enfrentamentos dos preconceitos raciais, e as discussões acerca da questão racial teve de ser cessada, pelo menos em termos de militância política.

Tal situação começou a mudar em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que reestruturou novamente o movimento político, sendo considerado como o principal marco dessa época, por propor a unificação das lutas de todas as organizações antirracistas, unindo-se ainda com a luta de outros oprimidos da sociedade. Neste processo, incluíram-se diversas reivindicações e investidas, principalmente no setor educacional, como a revisão de conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, e a implantação do ensino da História da África e do Negro no Brasil, bem como, outros aspectos, como o enfrentamento à violência policial (DOMINGUES, 2007).

Esse cenário que enfatiza ressignificações nas demandas que permeiam a questão racial do país, perpassadas pela atuação do movimento negro em suas diversas fases, foi consolidando-se e estruturando-se cada vez mais na luta pelas devidas condições de convívio do negro na sociedade. Os mecanismos oriundos desses processos, como os jornais de denúncia, as instituições que ofereciam condições negadas aos negros, fortaleceram a tomada de consciência e o sentimento de união, causando muitos impactos na sociedade, principalmente, porque antes os negros eram “naturalmente” marginalizados, e a partir das ideologias disseminadas, muitos se conformavam e aceitavam condições e conceitos impostos, que na realidade, só os inferiorizavam.

A partir do momento em que as lutas pela transformação desse quadro tão marginalizado da imagem do negro tomaram proporções maiores, saindo do plano apenas ideológico e atuando na busca por direitos efetivos, de cunho também legislativo, houve mudanças significativas, que incidiram principalmente sobre as concepções que os negros tinham de si próprios.

Neste sentido, as tradições de lutas dos negros no Brasil, travadas desde a diáspora africana consolidaram um verdadeiro movimento organizado de resistência na contemporaneidade, de fundamental importância à questão racial do Brasil. Esse processo contou com fatores que expandiram os alcances dessas lutas e influenciaram novos sentidos a essa trajetória, fatores compostos também de ideários advindos de movimentos nacionais e internacionais de (re)significância e valorização da negritude.

Esse contexto de resistências e lutas foi fundante para ações de empoderamento da negritude, visto que, “a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas” (DOMINGUES, 2007, pág. 101-102), o que significa que a raça ganha extrema importância nos projetos de ação desenvolvidos pelo movimento negro, de tal modo, que antes de tudo, segundo os ideais do movimento, para lutar por seus direitos o negro precisa admitir sua raça, reconhecer-se, tomar consciência de sua negritude.

De acordo com Santos e Neto (2011, pág. 526), “socialmente, foram construídas algumas regras de etiqueta racial para disfarçar o constrangimento no uso da palavra “negro”, tanto no sujeito que recebe a denominação quanto em quem a profere”. O MNU buscou a desconstrução dessa ideia, e passou a adotar oficialmente o termo “negro” com valor não mais pejorativo, passando a considerar e valorizar também a beleza e culinária africana, e a desempenhar

campanhas contra o mito da democracia racial, bem como a ressignificação do corpo negro na sociedade brasileira.

2.2. Corpo negro e a estética como resistência

Passemos agora a destacar as ressignificações de beleza, que surgiram dentro do movimento negro, de forma a se contrapor ao discurso da ideologia do branqueamento que marginalizava veementemente a estética negra.

A influência de movimentos fora do país, principalmente dos Estados Unidos, foram cruciais para novas visões e perspectivas acerca do padrão estético concebido tanto por negros, quanto mestiços e brancos. Neste âmbito, destaca-se o movimento *Black Power* surgido em 1960, que, segundo Pereira (2010, pág. 127), foi “um projeto político de setores da comunidade negra norte-americana, que estavam em busca de acesso às instâncias de poder numa sociedade racialmente segregada”. De acordo com Santos (2015), esse movimento teve um importante papel no enfrentamento do padrão estético eurocêntrico, tendo um específico corte de cabelo como símbolo que expressava orgulho da identidade racial: o penteado Black Power, popularizado por influenciadoras como Angela Davis. Segundo Santos (2015, pág. 14),

[...] o penteado Black Power tratava-se de um desafio ao padrão do cabelo liso, com a libertação do cabelo crespo para transmitir todo o ideário de resistência e empoderar mulheres e homens negros com conscientização de que seus traços naturais são lindos, ou seja, “black is beautiful”.

No Brasil, esse movimento configurou uma forte influência cultural na sociedade, que inspirou mobilizações principalmente na juventude negra e, especialmente, sob a perspectiva estetizada. De acordo com Albuquerque e Filho (2006), o movimento *Black Power*,

juntamente com o gênero *soul* — estilo musical dos negros norte-americanos que expressava uma estética negra moderna com novas posturas — influenciaram fortemente a juventude da periferia de grandes centros do Brasil, que passaram a exibir novas formas de falar e vestir, estabelecendo novas formas de afirmação da estética negra. O “Black Rio” surgido nos bailes nos subúrbios cariocas foi um dos movimentos originários dessa influência que deram início a um movimento de afirmação da negritude que caracterizavam um modo de vestir e penteados, isto é, um novo estilo.

Santos (2015) destaca o movimento Negritude, que buscou a desconstrução dos modelos culturais europeus e a afirmação da cultura africana, principalmente nos países em que ocorreu a diáspora. O movimento surgiu em 1920 e foi precursor do *Black Power*, mas só chegou ao Brasil em 1940, tendo seus ideais propagados principalmente pelo TEN. Além destes, segundo Albuquerque e Filho (2006), houve também a influência de estilos musicais de outros lugares, como o *reggae* jamaicano que influenciou o estilo de cabelo rastafári, assim como as letras de Bob Marley que traziam fortes mensagens de protesto à discriminação racial. Muitas dessas formas de absorver tais culturas eram vistas como negativas por outras populações, mas pouco a pouco, influenciavam e fortaleciam novas posturas de afirmação à negritude.

Neste sentido, compreende-se como a estética ganha destaque nas resistências contra os discursos massacrantes da corporeidade do negro, e institui novas perspectivas acerca de suas características fenotípicas para construir concepções positivas que levem à valorização dessa estética.

Como fruto disso, surgem concursos de beleza que contribuíram para a reversão da visão deturpada e estigmatizada da mulher negra. Pinho (2002) discorre que a passagem do século XIX para o XX favoreceu a documentação de lutas culturais do Brasil, que atuaram

principalmente no processo de reafricanização de Salvador. Neste sentido, o autor destaca o concurso de beleza negra para a escolha da chamada “Deusa do Ébano”, uma tradição desde 1979 do bloco afro Ilê-Aiyê, no qual as candidatas desfilam com roupas e penteados típicos a fim de mostrar o orgulho racial, sendo que a “Rainha do Ilê”, como é chamada a ganhadora, desfila no carnaval.

Para Pinho (2002, pág. 16), a “Beleza Negra ganha uma conotação altamente politizada porque quer produzir uma inversão ou fissura na cadeia de significação que encadeava negro-primitivo-feio-inferior”. Desse modo, enfatiza também sobre a reinvenção do cabelo negro, ressaltando que antes o cabelo da negra deveria ser alisado a ferro ou a torço (situação que mudou com o slogan *Black is beautiful*), circunstância que levou a uma valorização do trabalho de trançadeiras e cabelereiras da periferia de Salvador, e que conferiu grande aceitação e adeptos às tranças étnicas, combatendo a visão aprisionada ao alisamento (PINHO, 2002).

O concurso referido é apenas um exemplo de como a beleza negra passou por novas significações e ganhou também um sentido político, de luta para a superação das percepções negativas atreladas as características físicas de raiz africanas. De acordo com Oliveira (2015), a partir da segunda metade de 1990, os números de anúncios em campanhas que tinham a etnia negra como público-alvo cresceram consideravelmente, principalmente em relação a linhas de cosméticos, muito embora não estejam comprometidas de fato com o combate ao racismo.

Mediante aos expostos, assim como a discriminação que recai de forma mais intensa sobre a pele negra, o cabelo, por estar fortemente permeado por uma visão inferiorizada, carrega em si, um viés de resistência aos padrões impostos e supervalorizados, visto que:

Definido por muitos como “a moldura do rosto”, o cabelo pode dar informações sobre as origens, pertencimento a grupos sociais e hábitos de uma pessoa, aproximando ou afastando indivíduos enquanto elementos de identidade corporal. Eles possuem uma grande capacidade de expressão simbólica vinculados a um contexto sociocultural (KING, 2015, p. 08 apud SANTOS, 2015, p. 03).

Figueiredo (2002) discorre que as mulheres, desde muito cedo, são imersas em um modo de socialização que as influenciam a ter/querer o cabelo alisado, e com base em um estudo acerca da manipulação do cabelo dos negros pondera que a mudança no cabelo é o alvo mais desejado entre as mulheres negras entrevistadas em sua pesquisa, sendo o fator que desperta maior incômodo entre os fenótipos das mesmas. Desse modo, a referida autora analisa que a textura do cabelo aparenta ter ainda mais importância que a cor da pele nos processos classificatórios da cor, e que neste sentido, o movimento negro adota o cabelo natural como símbolo de afirmação da identidade negra, utilizando-o como instrumento de contestação à imagem dual construída na sociedade ocidental que toma o negro como feio, sujo, burro, e o branco como bonito, inteligente, bom. Dessa forma,

O discurso do movimento negro, portanto, propõe uma inversão simbólica. Na perspectiva do movimento negro, a marca do negro, antes submetido a um processo de manipulação visando ao embranquecimento, torna-se determinante na construção da identidade negra (FIGUEIREDO, 2002, p. 06).

Tais considerações contribuem para a asseveração de que o cabelo é uma das principais características dos processos que envolvem a construção e afirmação da estética negra, cujo mesmo, principalmente no Brasil, tem sido histórica e continuamente condicionada por essa imagem dualista que se disseminou em maior proporção na ideologia do branqueamento, gerando o repúdio, a visão inferiorizada e a negação da beleza do cabelo afro.

Entendendo, pois, o cabelo como forte marco racial, o movimento negro passa a propagar a apropriação do cabelo afro essencialmente como este é, na perspectiva de que ao invés da tentativa de se adequar ao padrão da sociedade ocidental, sejam valorizadas e adotadas as características naturais dos negros. Desse modo, o cabelo transcende à condição de apenas um elemento estético, tornando-se símbolo de identificação racial, permeado por relações sociais demasiadamente significativas à postura que se toma frente ao pertencimento da negritude, bem como a valorização da mesma.

O pensamento do movimento negro conjura, desse modo, a concepção de que para superar o ideário de branqueamento e a ideologia do mito da democracia racial— sustentáculos da visão racista, discriminatória e marginal do negro e suas características fenotípicas — faz-se necessário conscientizar-se dessas diferenças, mas o fazê-lo positivamente, no sentido de transcender a visão negativa apregoada ao negro, e compreender que não existe problema em ter a pele escura, o cabelo crespo, o nariz largo, e que as capacidades físicas e mentais não são ditadas pela classificação do grupo étnico-racial.

Neste sentido, é preciso antes de tudo, aceitar-se enquanto pessoa negra, num movimento de dentro para fora, pois a tomada de consciência de reconhecer o próprio valor é o combustível para a luta e a não aceitação das ideologias e discriminações que rebaixam e excluem devido à rejeição das diferenças. Assim, novas posturas diante às características da estética negra são adotadas, configurando as ações de empoderamento da negritude.

3. Estética Negra e a escola: diálogo com estudos empíricos

Esta subseção aprofunda a questão da estética negra sob uma perspectiva escolar, através de alguns estudos empíricos sobre o tema.

Nilma Lino Gomes (2002) aborda uma série de aspectos pertinentes à estética negra, com base em uma intensa pesquisa feita em 2002, tendo o corpo negro e o cabelo crespo como problema de investigação. Os sujeitos foram 17 mulheres e 11 homens negros, na faixa etária de 20 a 60 anos.

Gomes (2002) ao longo do desenvolvimento da discussão transcreve algumas falas dos sujeitos da pesquisa que levaram a um enfoque de suas trajetórias escolares como um importante momento no processo de construção da identidade negra, nas quais foram reforçados estereótipos e expressões negativas sobre o grupo étnico-racial e o padrão estético característico do mesmo, dando destaque a como essas trajetórias pesam sobre a conformação da identidade e das impressões sobre o cabelo crespo nas mulheres já adultas.

Neste sentido, destaca processos de manipulação do cabelo crespo desde a infância, tendo as tranças como primeira técnica utilizada, técnica esta que nos relatos das entrevistadas configuravam um passado de imenso incômodo, porque os processos de trançar os cabelos muitas vezes eram dolorosos e demorados, mas a escola de certa forma impunha uma ideia de que era preciso “arrumar” o cabelo, e o negro tinha naturalmente uma imagem de “sujo” e “descabelado”. De acordo com Gomes (2002), ainda que “arrumado”, apelidos que associam o cabelo crespo à inferioridade ainda são recorrentes nas escolas, colocando os negros desde criança em um contexto de rejeição.

Considerando essa afirmativa, observa-se que muitas vezes, as experiências negativas que o negro sofre na escola envolvem suas características estéticas, principalmente o cabelo e a cor da pele. Deboches e más expressões por parte de outros alunos e até mesmo de outros agentes do campo escolar, podem acarretar danos extremos na relação do negro com os outros e com si próprio.

A rejeição do cabelo, por exemplo, “pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual se faz necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família” (GOMES, 2002, p. 47). A subjetividade que há nessa relação do negro com o cabelo e o corpo, remete a uma maneira particular de lidar com os contextos em que os mesmos são inseridos, e infere na consciência do pertencimento étnico-racial, na maneira como ele se identifica, e se aceita. Assim, Gomes (2002) ressalta que o cabelo compõe um estilo político de moda e de vida, capaz de expressar diferentes mensagens.

A referida autora também traz questionamentos acerca da atenção que a escola dá a essa problemática, e enfatiza a necessidade de estudo acerca de como os alunos têm idealizado a estética negra, e se essas concepções têm afetado positivamente ou negativamente a aceitação da identidade negra nos alunos. Gomes (2002) finaliza o texto expondo que o estudo sobre a maneira como o corpo e o cabelo do negro são representados no cotidiano escolar contribui não só para o desvelamento de preconceitos e discriminações raciais, mas também para a construção de estratégias pedagógicas que visem à compreensão da importância do corpo para a construção da identidade negra.

Resultados similares foram observados no estudo de Moreira (2011), que teve como objetivo analisar se as relações interpessoais de jovens negras e saber se a discriminação racial e de gênero existentes no espaço escolar marcam negativamente suas vidas (MOREIRA, 2011, p. 77). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, através de entrevista semiestruturada, com 06 adolescentes negras — com idades entre 13 a 15 anos — alunas do 6º ao 9º ano de uma escola pública em Cuiabá, bem como revisão de literatura.

De acordo com Moreira (2011), a pesquisa realizada evidenciou a existência de rejeição e autorrejeição nas jovens entrevistadas, pois estas traziam marcas negativas decorrentes das discriminações raciais e de gênero que sofreram, sendo tais experiências somadas a atitudes negativas presentes na escola, onde o fenótipo do negro, principalmente o cabelo e a cor da pele, são inferiorizados e atrelados à feiura.

Na análise da pesquisa, das 06 perguntas feitas, 05 demonstraram não estar satisfeitas com seu cabelo, corpo e tom de pele. Nas perguntas em relação à cor, algumas apontaram negação. Nas perguntas que buscavam saber se as mesmas já haviam sofrido discriminação, todas responderam que sim, e em todas as respostas reportaram-se motivos atrelados a seus cabelos, cor de pele, ou ambos juntos, tornando perceptível, segundo Moreira (2011), o impacto que essas concepções negativas causam na autoestima dessas adolescentes.

Outro ponto de destaque é sobre como os meninos tratam as meninas negras na escola, pois como relatado por Moreira (2011), fica explícito nas falas das entrevistadas, que constantemente os meninos as rejeitam e as discriminam através de xingamentos e apelidos relacionados à cor e ao cabelo, causando o sentimento de preferência por meninas brancas, fato que reforça um padrão estético no qual as meninas negras não se encaixam, e estas, internalizam a ideia de que as brancas seriam mais bonitas e mais aceitas.

Desse modo, com os resultados da pesquisa, Moreira (2011, pág. 91) conclui que “os elementos cor da pele e tipo cabelo constitui-se como marcas de atitudes negativas que acompanham dia a dia crianças e adolescentes negras, principalmente no espaço escolar”.

Santos e Molina Neto (2011), realizaram pesquisa — através de entrevista semiestruturada — com 25 estudantes autodeclarados

negros de duas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Os autores abordam sobre relações étnico-raciais que permeiam a escola e as aulas de educação física na perspectiva de estabelecerem uma aproximação entre a Educação Física, a negritude e a escola, por entenderem que a sociedade mantém uma visão de hierarquia étnico-racial na qual os negros são inferiorizados, e que esta questão, no âmbito educacional, ainda é escassa de reflexão e de estudos.

As falas dos alunos entrevistados por Santos e Molina Neto (2011) aludem a significância da Educação Física para a cultura escolar. Segundo esses pesquisadores, especificamente nas aulas de educação física, essas manifestações racistas são, por vezes, contidas, em detrimento as habilidades físicas e esportivas, mas basta um momento de conflito, para que o termo “negro” seja usado com sentido intencionalmente pejorativo, reforçando o padrão estético de eugenia europeia, podendo levar alguns alunos negros à baixa autoestima, assim como, a posturas agressivas também (SANTOS; NETO, 2011).

Em todas as três pesquisas fica perceptível como o processo histórico, iniciado com a diáspora africana, acarretou grandes sequelas à imagem construída sobre o negro e o seu corpo. Fica evidente também que a cor negra e o cabelo crespo são fatores étnicos de simbolismos culturais permeados por ideologias racistas, que inferiorizam os negros, sendo muitas vezes perpetuados na escola.

4. Cabelo e pele negra em uma escola da Amazônia Paraense.

O questionário de pesquisa foi aplicado a 78 alunos. Dos 78 alunos, 52 são do sexo feminino e 26 do sexo masculino. A amostra foi composta por um público jovem, com idade entre 14 a 19 anos.

Acerca do público da pesquisa, Silva (2015) afirma que a juventude, para além de uma fase transitória para a vida adulta, é um momento marcado por relações sociais plurais, mudanças de comportamento, formas de ver o mundo e experiências cruciais ao processo de construção de identidades. Por isso, para Gomes (2002), o olhar sobre a adolescência dos sujeitos negros é de extrema importância para a compreensão da construção de suas identidades. A fase da adolescência é marcada pela consolidação de uma identidade racial negativa ou positiva, isto é, por um sujeito com sequelas de traumas raciais, ou por um sujeito que sabe lidar com os dilemas etnicorraciais (GOMES, 2002).

No que tange à cor da pele da pele, 06 alunos se autodeclararam brancos, 20 negros, 49 pardos e 03 amarelos.

Com base nessas amostras e analisando os questionários e a observação realizada na escola, destaca-se uma questão muito pertinente, tanto na escola estudada, quanto no Brasil: a dificuldade das pessoas em se pensarem negras, o que faz com que as características negroides sejam de certa forma, rejeitadas. Reitera-se essa realidade através da observância de que as pessoas que se autodeclararam brancas possuem traços de negritude, visto que, como será abordado de forma mais detalhada posteriormente, 03 alunas indicaram ter alisado o cabelo, demonstrando traços corporais que evidenciam uma herança negra, situação recorrente também com os alunos autodeclarados pardos.

Como discorre Munanga (2009), a Negritude não se refere unicamente à cor escura da pele, no entanto, vê-se que fatores como a política de branqueamento e o mito da democracia racial, além de outras ideologias racistas construídas historicamente, acarretaram um peso maior à pigmentação da pele no processo de identificação do sujeito. Para Santos e Neto (2011),

[...] quando um sujeito é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço e outros termos, o que todos compreendem, imediatamente, é que se trata de um descendente de escravos africanos. É, portanto, negro, não importa a gradação da cor da pele, e isso tem significados econômicos, sociais e políticos em sua vida. Essas diferenças de cor da pele e de outros aspectos do fenótipo e as regras que organizam essas diferenças variam no tempo, são ensinadas e apreendidas socialmente, perduram e se modificam segundo interesses e estratégias de indivíduos e grupos na sociedade (SANTOS; NETO, 2011, p. 526-527).

A afirmativa acima contribui para a compreensão de que não é a pigmentação da pele, unicamente, que define o auto pertencimento étnico-racial, outros aspectos fenótipos compõem essa formação. Santos e Neto (2011) parafraseando Guimarães (1999), expõem, que a identificação da cor na sociedade, está para além da pigmentação da pele, pois algumas características físicas como o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios também têm papel importante na definição da cor de um indivíduo. No entanto, é possível observar que a identificação racial no Brasil ainda está muito atrelada à pigmentação da pele, no sentido que, considera-se negro apenas quem tem a pele mais escura.

Neste sentido, além dos alunos autodeclarados brancos, o alto índice de alunos que se autodeclararam pardos, reforça essa realidade, de que ainda há uma enorme dificuldade em se identificar com a negritude, pois nesses dois grupos há visíveis traços negroides. Tal rejeição a classificação de negro nasce tanto de uma falta de conhecimento histórico, quanto pela marginalização que o termo “negro” ainda sofre.

Isto porque devido “negro” ter sido relacionado por muito tempo a uma condição pejorativa, mesmo após o movimento negro ter estabelecido que este devesse ser desconstruído de seu sentido ruim, a visão negativa permanece no imaginário de grande parte da população. Desse modo, é válido ressaltar que é por isso que há a necessidade de se discutir sobre a consciência a negra nas escolas.

Nas regras de etiqueta racial tende-se a evitar expressões que ofendam o outro (SILVA; NETO, 2011), desse modo, para uma pessoa de pele mais clara, por vezes pode ser vergonhoso ou intimidador autodeclarar-se como negro, mesmo que esta possua tantas outras características negroides. Isto explica a existência de termos eufêmicos como “moreno” e uma maior identificação com o “pardo”.

No questionamento sobre se consideram-se bonitos, a maioria dos alunos respondeu “Sim”, precisamente 67 alunos, equivalente a 86% dos pesquisados. Observou-se que em todas as identidades há jovens que se acham bonito ou feio, assim, entendeu-se que nesse quesito, não houve relação entre a cor da pele e se achar feio ou bonito.

Nessa distribuição, 91% responderam gostar da cor de pele que possuem; o único que respondeu não gostar da sua cor de pele foi um aluno negro, e dos 06 alunos que responderam “mais ou menos”, 01 também é negro, os outros 05 são pardos.

Todos os alunos da pesquisa que se identificaram como brancos, ou seja, 06 alunos, responderam gostar da sua cor de pele. Um menino de 15 anos, negro, apesar de dizer que gosta de sua cor, quando perguntado o que considerava bonito no seu corpo escreveu “nada, Deus criou um ser defeituoso”. Nesta situação, é preciso considerar que independente do alto percentual de alunos que indicaram gostar de sua cor de pele, há um grupo que expressa uma situação de desconforto com a tonalidade de pele, por gostarem pouco ou não gostarem da pigmentação de suas peles. Pôde-se perceber que entre os alunos autodeclarados brancos, ainda que com traços negroides, todos manifestaram satisfação com suas cores de pele, diferente dos alunos autodeclarados pardos e negros.

Nessa perspectiva, cabe refletir a partir do questionamento: o que faz uma pessoa gostar pouco ou nada da cor da sua pele? Santos (2012) destaca que ser negro no Brasil demanda um reconhecimento político e social, no entanto, o ato de declarar-se como negro é bem

menos comum do que deveria ser, visto que a identidade negra emerge de um processo que se constrói em uma sociedade refém de um racismo disfarçado. Considerando, pois, toda a carga negativa apregoada historicamente sobre “ser negro” no Brasil, é possível compreender o fato das pessoas ainda terem interpretações negativas e subjetivas sobre essa questão, muitas sendo inconscientemente influenciadas em seus gostos, podendo também ser vítimas de relações subjetivas de inferiorização, limites, olhares, rejeições, chingamento, dentre outras opressões.

Gomes (2002) discorre que:

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes (p. 47).

Isto colabora com afirmativa de que, muitas vezes, a pessoa negra apresentar dificuldades em gostar de sua aparência, não é simplesmente por uma questão de “gosto particular”, mas por toda uma carga negativa que é colocada sobre seus traços físicos, como maus olhares, pré-julgamentos, comentários depreciativos, e representações midiáticas na qual os traços do padrão branco europeu sempre são a referência.

Albuquerque e Filho (2006) afirmam que, quanto mais escura é a pele, há mais limites e discriminações. O desejo de ter a pele mais clara é nitidamente um reflexo dessa realidade, tanto que 23% dos pesquisados responderam que gostariam de ter a pele mais clara, equivalem a 18 alunos, e dentre estes, estão 01 branco, 02 negros e 15 pardos.

Pelo exposto, os autodeclarados pardos compreendem o maior percentual de alunos que desejam ter a pele mais clara, fato que

coincide com a dificuldade de identificação com a negritude e expõe o ideal de branqueamento ainda presente na sociedade, assimilado pelo negro um pouco mais claro.

Ressalta-se ainda, que 01 respondente disse achar a pele negra feia, e este é uma mulher parda que indicou não gostar muito de sua própria cor, pois gostaria de ser mais clara. Reitera-se aqui, que o sentimento de não gostar de suas próprias características fenotípicas, ou o desejo de ser mais branco, pode também ser gerado como uma espécie de “defesa” a uma condição de opressão, devido ao racismo estar permeado na sociedade de forma consciente ou inconsciente, o que gera rejeição a si mesmo, e a elementos que compõe a própria estética, levando ao desejo de se distanciar cada vez mais da negritude.

Contudo, os dados tornaram possível analisar que os autodeclarados negros, compõem, com 80% (16 de 20 alunos), o grupo com o maior percentual de alunos que considera a pele negra bonita, um fator sugestivo à ideia de que esse percentual demonstra uma maior aceitação com a cor de pele por parte desses alunos, tanto por terem se autodeclarado negros, quanto pelo baixo percentual deste grupo que indicou querer ter uma pele mais clara (10%). Acerca dessa realidade, Silva e Santos (2014) consideram que,

Na atualidade, este processo de negação de características positivas aos não brancos ainda permanece. Entretanto, se vê cada vez mais uma aceitação social dos caracteres negros, principalmente no que se refere à manutenção dos cabelos naturais, portanto, cacheados. A aceitação deve-se ao fato da estética capilar ter exercido um papel de resistência, luta e posição política em diversos momentos históricos para os afrodescendentes (p. 61).

Isso implica na afirmação de que no contexto atual, a atitude de assumir a negritude iniciada pelo movimento negro, bem como as legislações em defesa da igualdade racial, tem desconstruindo

gradualmente padrões historicamente impostos, que consequentemente tem resultado em maiores posturas de aceitação da negritude. Nesse âmbito, nas questões étnico-raciais do Brasil, onde a autoimagem é fundamental para o posicionamento que se toma em sociedade, o cabelo também é um importante fator pelo qual a identidade é construída.

Figueiredo (2002) discorre que a rejeição dos fenótipos negros foi construída através de estereótipos que os classificava como feios, visto que existem no país vários exemplos em que casamentos inter-raciais eram rejeitados pelos pais através da justificativa de que os netos nasceriam com o cabelo crespo. Ainda assim, no Brasil, as maiores transformações ocorridas nas relações raciais desde os últimos anos foram no campo da beleza. Para dialogar com essa perspectiva, buscou-se saber os tipos de cabelos dos alunos pesquisados, bem como suas impressões sobre estes.

De acordo com as respostas, 17 alunos indicou ter cabelos lisos; 26 alunos indicaram ter cabelos ondulados; 20 cabelos cacheados e 15 indicaram ter cabelos crespos.

Observa-se que há na pesquisa uma variação equilibrada de tipos capilares. Neste sentido, para análise dessa questão é preciso considerar algumas especificidades, pois como Balhego (2016) reforça, no Brasil, a textura do cabelo é um importante marcador na classificação de cor, isto é, há neste uma grande demarcação referente ao pertencimento étnico racial, no entanto, prevalece no país, a valorização da textura capilar lisa. Isso implica considerar que as texturas capilares onduladas, cacheadas e crespas denotam ancestralidade à negritude, o que se torna um fator importante à compreensão dos fenômenos envolvidos nessa temática, pois há pessoas que não se consideram negras por somente possuírem a pigmentação da pele clara, desconsiderando a marcação étnica-racial

de outros traços negroides, ou seja, as variações das características fenotípicas de negritude.

No entanto, dentre as variações de textura capilar, o cabelo crespo reflete maiores conflitos, isso porque a sociedade brasileira normalizou, através de relações de poder, uma identidade baseada em padrões eurocêntricos, agregando todas as características positivas a esta, o que configurou um significado negativo maior ao cabelo crespo (BALHEGO, 2016), principalmente por este ser o tipo capilar mais característico da ancestralidade africana.

Essa questão surge na pesquisa quando os alunos foram inqueridos sobre o tipo de cabelo que consideram mais bonitos. Assim, 24 alunos, equivalente a 31%, considera o cabelo liso mais bonito; 04 alunos, isto é, 5%, consideram o cabelo ondulado; o cabelo cacheado obteve o maior índice, com 56% de escolha (44 alunos); 05 alunos, equivalente a 6% dos pesquisados, escolheram o cabelo crespo como mais bonito. Observou-se que entre os 24 alunos que escolheram o cabelo liso, 18 são pardos, 02 são negros, e 04 são brancos. Entre os que escolheram o cabelo cacheado, encontram-se, 02 amarelos, 02 brancos, 14 negros, e 26 pardos. Dos alunos que escolheram o cabelo crespo como o mais bonito, 01 é negro, e 04 são pardos. Um aluno não respondeu. Observou-se que mesmo os alunos de cabelo ondulado constituindo o maior percentual da pesquisa, esse tipo de cabelo juntamente com o tipo crespo foram os menos escolhidos como o mais bonito.

Os dados mostraram que 04 entre os 06, assim sendo, 67% dos alunos autodeclarados brancos da pesquisa consideram o cabelo liso como mais bonito, os outros 33% escolheram o cacheado; nenhum aluno autodeclarado branco escolheu o cabelo crespo como o mais bonito, com adendo de que 03 desses já alisaram o cabelo. Reitera-se nessa questão que, os alunos autodeclarados brancos demonstraram traços mais característicos da negritude, ao ponto de que 01 deles

desejou ter a pele mais clara e outras 03 disseram ter alisado o cabelo, sendo que entre estas, 02 acham o cabelo crespo bonito apenas nos outros e 01 não gosta de como seu cabelo é. Neste grupo, dos 06 alunos, apenas 02 disseram gostar muito de seus cabelos, sendo estes os que indicaram ter o cabelo liso natural (sem o procedimento de alisar), e 05 queriam ter cabelos mais lisos, fato que dialoga com a com as colocações de Santos (2015), ao discorrer que “Cabelos lisos perfeitos são buscados até mesmo por mulheres que já possuem essa característica de forma natural, mas ainda não estão satisfeitas com a textura dos seus fios, e muitas mulheres brancas nem mesmo questionam quanto aos motivos deste objetivo estético” (p. 28).

É desse modo que os dados sugerem e reforçam que há insatisfação dos alunos autodeclarados brancos com os seus traços negroides, e que há fortemente o desejo por uma estética mais europeizada, fato que colabora para a afirmação da dificuldade que estes apresentaram em se autodeclararem pardos ou negros, caracterizando um processo de autor rejeição da identidade.

O índice de escolha mais expressivo pelo cabelo cacheado foi entre os negros, com 70% do total de alunos autodeclarados negros (14 alunos) na pesquisa, sendo que, apenas 01 aluno entre os 20 alunos negros, escolheram o cabelo crespo como mais bonito; os autodeclarados pardos que escolheram o cabelo cacheado equivaleram a 53% do total de alunos que assim se declararam na pesquisa; deste grupo, 38% escolheram o cabelo liso e 8% escolheram o cabelo crespo como o mais bonito. Os 02 alunos amarelos que responderam, escolheram o cabelo cacheado como o mais bonito.

Nesses dados é possível observar o contraste que há principalmente entre o desejo por cabelo crespo e cacheado, pois os dois denotam uma ancestralidade negra, contudo é nitidamente visível a predileção pelo último. Acerca disso, Oliveira (2015) discorre que,

[...] há também uma diferença entre os conceitos dados ao cabelo crespo e cacheado. A principal delas é que os crespos nascem espiralados desde a raiz. Essa característica torna mais difícil a distribuição da oleosidade natural do couro cabeludo ao longo dos fios, deixando-os, por consequência, mais secos e com tendência a ter mais frizz e apresentar mais volume. Já os cabelos cacheados nascem lisos na raiz e formam cachos ao longo do fio, por isso tendem a ser menos ressecados que os crespos. Essas características tornam muitas vezes o cabelo cacheado mais aceito [...] (p. 19).

Isso corrobora com a visão de que as concepções de beleza capilar, assim como o desejo por um determinado tipo de cabelo, perpassam por condições que hierarquizam texturas capilares mesmo dentro dos tipos não lisos. Na atualidade, segundo Santos (2015), os cabelos crespos e cacheados possuem uma classificação, baseada em sua estrutura, sendo elas: Tipo 3A, 3B, 3C, 4A, 4B e 4C. O grau de curvatura tipo 1 pertence ao tipo liso, e 2A, 2B e 2C, são classificados como cabelos ondulados, conforme a figura:

Figura 1- Tipos de cabelo por graus de curvatura

1		Liso
2A		Ondulados
2B		
2C		
3A		Soltos
3B		
3C		Intensos
4A		
4B		Crespos
4C		

Ilustração: Suzana Alfaia.

Dentre os cabelos tipo 4, chamados de “pixaim”, o tipo 4C são os que mais sofrem discriminação, pelo fato de não formarem cachos

“perfeitos” e/ou abertos, sendo os menos aceitos também na atualidade. De acordo com Santos (2015),

Este tipo de cabelo é o alvo mais atingido por discriminações voltadas às mulheres negras e mais permanecem ignorados pela indústria devido ao racismo. São justamente os cabelos exibidos nos anos 60, no ápice do movimento Black Power, pois são eles que formam o verdadeiro penteado black, logo, são eles um dos mais significativos símbolos de luta e resistência do movimento negro. Mulheres que possuem este tipo de cabelo são mais propensas a acreditar no mito do cabelo “ruim”, ou cabelo “duro” [...] (p. 23- 24).

Com base nisso, compreende-se que, apesar da gradual superação pela predileção por cabelos extremamente lisos, ainda há uma enorme barreira para que o cabelo crespo seja mais aceito em sua naturalidade, realidade explicada pela herança racista que está naturalizada no olhar da população.

Atualmente, observa-se na mídia, uma transformação nos aspectos capilares, que tem denotado novas visões sobre os tipos de cabelos, a predileção por tipos capilares têm estado entre o cabelo liso, mas se tornando cada vez maior pelo cacheado, e isso é fruto das ressignificações da questão racial, no que tange principalmente a desconstrução de padrões que inferiorizaram a estética negra durante muito tempo, fazendo com que as concepções sobre cabelos bonitos sejam ressignificadas.

Esse fator é reforçado na pesquisa a partir do resultado de que mais da metade dos alunos escolheram o cabelo cacheado como o mais bonito, no entanto, como os dados apontam, quanto mais encrespado é o fio capilar, mais indesejado ele se torna, ou seja, há ainda a rejeição com o estilo mais característico da descendência africana. Segundo Oliveira (2015),

Isso acontece porque os cachos que são considerados mais belos são aqueles cachos soltinhos e sedosos, características de um cabelo considerado limpo e bem cuidado, com espirais bem definidos, mas que jamais passa qualquer aparência de “rebeldia”. Já o cabelo crespo volumoso, dito “sem forma”

definida e que não balança ao vento é considerado "ruim" na cultura popular e por isso precisa ser "melhorado" a qualquer custo (p. 19-20).

Compreende-se assim, que o cabelo cacheado é mais aceito e melhor visto por assemelhar-se mais com a "leveza" do tipo liso. O cabelo crespo, pela discriminação que sofre desde o período escravocrata, sendo associado à fisiologia africana (trabalho escravizado e pesado), e por distanciar-se totalmente do aspecto liso, tem sido continuamente mal visto, e tendo um alto grau de rejeição.

Analisou-se que entre os 38 alunos que acham o cabelo crespo bonito, 10 alunos são negros, o que significa que 50% do total de alunos negros da pesquisa, consideram-no bonito; 21 são pardos, equivalendo a 43% do total de alunos pardos; 01 é amarelo e 03 são brancos, equivalendo a 50% do total de alunos brancos. Esses dados reforçam a afirmativa de que as concepções acerca do cabelo crespo vêm evoluindo num sentido positivo, mas no que tange à identificação com este, ainda existem muitas resistências.

A influência das mídias, as propagandas e campanhas de produtos de cabelos específicos para cada tipo de cabelo têm bastante contribuição nessa questão. De acordo com Balhego (2016), empresas de produtos de higiene capilar têm lançado produtos que se destinam às características da maioria das mulheres brasileiras. O Brasil, como um país mestiço, possui características estéticas diversas, logo, essa afirmação significa uma desconstrução da supervalorização de produtos para cabelos lisos, fazendo com que haja mais identificação com a oferta do mercado. No entanto, como aborda Santos (2015),

A principal crítica a estas campanhas é que elas ignoram a existência de outros tipos de cabelos crespos, estabelecem um novo padrão ideal a ser atingido, principalmente aqueles que naturalmente não formam cachos abertos ou "perfeitos", mais especificamente chamados de 4C (p. 23-24).

Essa realidade dialoga com os dados do gráfico no qual 45% do total de alunos da pesquisa acham-no bonito apenas nos outros, o que indica que não gostariam de ter o cabelo crespo, refletindo e reforçando novamente a análise dos dados anteriores que apontam para a resistência em querer ter o cabelo crespo, fato totalmente contrário em relação ao cabelo cacheado, o qual a maioria o considera como o mais bonito. Esse é um dado bastante significativo em uma pesquisa com predominância de pessoas negras, pois achar o cabelo crespo bonito apenas nos outros, demonstra que não achariam bonito em si mesmos, logo, há uma contradição nas “concepções”, visto que se impõe uma condição que indica um aspecto de autorrejeição. Os 04 alunos (5%) que disseram achar bonito com tranças apontam também a um tipo de rejeição do cabelo, visto que o mesmo precisa ser manipulado, tomando aspectos diferentes para poder ser considerado como bonito.

Além desses, destaca-se que o pesquisado que afirmou não gostar de cabelo crespo, é um jovem, negro, que apesar de se achar bonito, não acha bonita sua cor de pele e nem seu cabelo ondulado, tanto que gostaria de ser mais claro e ter cabelo mais liso. Nesta situação, é possível verificar que mesmo sendo apenas um aluno, encontra-se nele um sofrimento racial e social que reflete as considerações já abordadas até esse momento.

É importante ressaltar que, sem um olhar crítico, esses resultados podem ser julgados apenas como uma simples discordância de gostos, mas na realidade, considerando toda a contextualização e o cenário político, social e cultural dessa questão, há, de fato, a interferência da ideologia racista diluída na sociedade.

A atual conjuntura em que a estética negra está inserida permitiu a resignificação de traços negroides como a cor da pele e o cabelo, desenvolvendo nas pessoas, olhares mais positivados sobre estes, contudo, como mostrado nos dados, mesmo achando o cabelo

crespo bonito, há um grande índice de alunos que o rejeita, quando manifesta a preferência por fios capilares mais próximos do estilo liso.

Nessa perspectiva, no questionamento que buscou saber se os alunos gostam do próprio cabelo, a maioria, totalizando 48 pesquisados, que equivale a 62%, respondeu “sim, muito”; 26 alunos, ou seja, 33% responderam “sim, um pouco”, e 04 alunos, 5%, respondeu “não”. A tabela abaixo apresenta a distribuição dessas respostas por alunos de cada cor de pele declarada:

Nessa distribuição, os alunos autodeclarados brancos que optaram pela opção “sim, um pouco”, possuem cabelos ondulados; dos 17 alunos autodeclarados pardos que optaram por essa alternativa, 08 queriam ter cabelos mais lisos, sendo que desses, 04 alunos já alisaram os cabelos, sendo os mesmos que acham o cabelo crespo bonito apenas nos outros e que queriam ter a pele mais clara, o que denota uma forte rejeição de suas características. Neste grupo, os outros respondentes pardos que disseram gostar um pouco do cabelo, demonstraram em sua maioria, preferência por cabelos cacheados e lisos. A maioria das pessoas que disseram ter o cabelo liso, disseram gostar muito do cabelo. Aqui, encontra-se mais uma vez a relação da identificação com cabelos de afro-descendência divergindo com a questão do gosto, e a textura capilar lisa sendo mais bem aceita.

Colaborando com essas exposições, apresentam-se a distribuição geral das respostas dos alunos ao serem questionados sobre como gostariam que seus cabelos fossem: 27 alunos, equivalente a 35%, disseram querer um cabelo mais liso; 03, ou seja, 4% dos alunos, disseram querer um cabelo mais ondulado; 19 alunos, isto é, 24%, um cabelo mais cacheado; 01 aluno respondeu querer cabelos mais crespos, e 28 alunos, equivalente a 36% optaram pelo cabelo que já possuem.

A partir desses dados, foi possível observar que 64% das respostas indicaram desejo por um cabelo diferente, e 36% indicaram

estar satisfeitos com o cabelo que possuem. Isto demonstra um dado significativo, considerando os altos percentuais de alunos que indicaram gostar de seus cabelos, dos 78 alunos pesquisados, 50 desejam ter um cabelo diferente do que possuem, denotando assim, uma divergência pertinente.

Pondera-se que dentre as opções que expressaram desejo por um cabelo diferente do que possuem, 27 alunos, equivalente a 54% dos que optaram por essa alternativa, escolheram ter cabelos mais lisos. Sendo assim, o percentual mais expressivo entre os alunos que optaram por ter um cabelo diferente, foi, com mais da metade das escolhas, por um cabelo mais liso, o que reforça a análise da predileção por cabelos cacheados e lisos, mas denota que o desejo por uma estética lisa ainda é mais frequente.

É pertinente frisar que nesse percentual de alunos que optaram por ter um cabelo mais liso, consta o equivalente a 30% do total de alunos negros da pesquisa, e 31% do total de alunos pardos; do total de alunos brancos da pesquisa, consta 83%, e 33% do total de alunos amarelos. Como apresentado na tabela 05, 07 alunos negros, equivalentes a 35% do total, demonstraram desejo por cabelos mais cacheados. A única aluna que optou por ter cabelos mais crespos se autodeclarou parda, possui o cabelo ondulado, respondeu não gostar do cabelo, e mesmo já tendo o alisado, considera o tipo crespo como o tipo de cabelo mais bonito, no entanto, essa mesma aluna indicou querer ter a pele mais clara, o que indica rejeição. Nesta situação, é possível ver que há uma possível mudança de concepção da aluna, haja vista que ela queria ter os cabelos mais crespos, no entanto já o alisou. Essa postura pode ser um reflexo do empoderamento da estética negra na atualidade.

Dos 05 alunos autodeclarados negros que possuem cabelos crespos, 02 gostariam de ter cabelos mais lisos, e 01, cabelos mais cacheados; apenas 02 optaram pela alternativa “do jeito que são”, no

entanto, esses são homens e consideram o cabelo cacheado como o mais bonito. Os outros 05 alunos que não optaram por um cabelo diferente possuem cabelos cacheados e lisos. Dos 09 alunos autodeclarados pardos que disseram ter cabelos crespos, 03 gostariam de ter cabelos mais lisos, 03, cabelos mais cacheados e 03 ter os cabelos do jeito que possuem, no entanto, desses últimos, 01 acha bonito apenas nos outros, 01 já alisou o cabelo, e os três consideram o cabelo cacheado e liso os mais bonitos. Nessas considerações é possível observar que entre os pesquisados de cabelo crespo, quase todos apresentam conflitos, seja por não se identificarem com o cabelo ao manifestarem desejo de possuir um tipo diferente, seja pela grande diferença na preferência por cabelos cacheados e lisos, seja por imporem condições para considera-lo bonito.

Esses dados são reflexos de uma condição pejorativa que fazia com que muitas pessoas, principalmente as mulheres aderissem a manipulações capilares para se encaixarem nos “padrões”. Em um período não muito distante, via-se uma incidência muito grande, tanto de pessoas de cabelo cacheado quanto crespos, que passavam pelo processo de alisamento; quando não o faziam, somente cabelos cacheados com curvaturas que os permitiam um aspecto mais sedosos e soltos eram usados naturalmente ou sem a necessidade de outros procedimentos de manipulação. De acordo com Oliveira (2015),

Durante muito tempo o cabelo crespo foi tratado como feio, estranho. Uma mulher que usasse seu cabelo natural era considerada como “desleixada”. Essa cultura foi alimentada com propagandas excessivas de produtos e tratamentos que prometiam um cabelo perfeito, sem frizz, ondas, volume, ou seja, características naturais de um cabelo crespo (p. 28).

Para dialogar com esses expostos, serão analisadas mudanças nos cabelos feitas pelos alunos. Foram apresentadas a estes, diversas opções de mudanças, as quais os mesmos poderiam assinalar quantas achassem necessárias. Pondera-se que as opções dispostas nessa

questão foram um total de 08 mudanças. As tabelas 06, 07, 08, apresentam, respectivamente, a distribuição de respostas assinaladas pelos alunos brancos, negros e pardos:

observou-se que entre os 06 respondentes que se autodeclararam brancos, as 03 mulheres (50% do total de brancos pesquisados) indicaram ter alisado os cabelos; os 03 homens indicaram o corte bem baixo. Como já destacado anteriormente, 03 alunas alisaram o cabelo, mostrando novamente essa tentativa de acentuar as tentativas de branquitude; o aluno que marcou a opção "enrolei", possui cabelos lisos, gostaria de ter cabelos mais lisos e considera o cabelo liso como mais bonito, desse modo, o fato de ter enrolado os cabelos não sugere uma possível identificação ou uma postura adepta a se aproximar de traços da negritude. Observou-se que nesse grupo, há pouca diversidade de ações em relação ao cabelo, com poucas opções marcadas em detrimento do número de pesquisados desse grupo, o que pode ser um reflexo ao fato dos autodeclarados brancos possuírem cabelos que tendem a ter mais aceitação.

Observou-se que dos 20 negros pesquisados, no qual 11 são mulheres, 07, ou seja, 64% do total de negras, já alisaram o cabelo; dos 09 homens negros da pesquisa, 03, ou seja, 33% do total de negros, já alisaram. Percebe-se assim, que a manipulação do cabelo em relação a procedimentos de alisamento é maior nas mulheres negras, mas que também ocorre em homens. Dos 03 homens que disseram já ter alisado os cabelos, 02 acham o cabelo crespo bonito apenas nos outros e gostam um pouco do cabelo que possuem, com ressalva de que um deles possui o tipo crespo. Das 07 mulheres que já alisaram o cabelo, 05 acham o cabelo crespo bonito apenas nos outros, sendo que destas, 03 gostariam de ter cabelos mais lisos; 04 manifestaram preferência pelo cabelo cacheado; 01 de cabelo cacheado considerou o tipo crespo como o mais bonito, mas queria ter cabelos mais cacheados. Observa-se novamente que mesmo a aluna

considerando o tipo crespo mais bonito, ela não manifestou o desejo por ter os cabelos mais crespos.

Essa questão remete as considerações de Santos (2015), que afirma:

[...] muitas mulheres de cabelo crespo não percebiam o que está por trás dos processos de alisamento a que se submetem por longos períodos - muitas o fazem de forma consciente, por desejo de mudança ou por curto período, mas a grande maioria está tentando adequar-se à estética branca e nem mesmo se dão conta disto - até que alguém as questionem sobre o que elas estão fazendo com seus cabelos, do por que, do como e sobre qual seria a alternativa. Para as mesmas, alisar parece o único jeito: o mais fácil, o mais simples, o menos sofrido (SANTOS, 2015, p. 28).

Essa afirmativa reflete a uma naturalização do padrão estético europeu, no qual o indivíduo nasce e incorpora desejos que são propagados culturalmente, formados com base numa perspectiva racista, mas que é camuflada pelo mito da democracia racial. Assim, principalmente mulheres negras são levadas a mudarem radicalmente suas texturas capilares e ficam numa espécie de aprisionamento inconsciente a uma ditadura racial. Foi possível observar também que em meio a 20 pesquisados negros, apenas 01 indicou a realização de um procedimento mais característico da negritude (permanente afro), ao contrário do alisamento em que metade dos pesquisados indicaram ter feito.

Dos 10 alunos que não alisaram os cabelos, 02 acham o cabelo crespo bonito apenas nos outros e mostraram preferir o cabelo cacheado; 02 alunos têm cabelo crespo e indicaram estar satisfeitos com o jeito que eles são, mas 01 destes acha o tipo crespo bonito com tranças e ambos consideram o cabelo cacheado como o mais bonito; neste grupo também se encontra um aluno que apesar de se considerar bonito, não gosta da sua pele negra, queria ser mais claro, não gosta do seu cabelo ondulado, pois gostaria que eles fossem mais lisos, no entanto indicou o tipo ondulado como o mais bonito. Esse mesmo aluno

indicou achar o cabelo crespo feio e não gosta do seu nariz. Nesta situação, observa-se que este aluno, apesar de negro, tem uma visão totalmente negativa de seus traços característicos, e em todas as respostas demonstrou além do desejo por um padrão de branquitude, a completa rejeição até mesmo a traços como o nariz. É possível analisar que, a autorrejeição desse aluno ocorre pela insatisfação e preferência de características do padrão europeu.

Balhego (2016) atenta para o fato de que, nos dias atuais, a utilização do cabelo natural pelas mulheres sem que haja uma efetiva conscientização racial tem aumentado e o cabelo crespo tem ganhado maior visibilidade na mídia, contudo, “A constante valorização do cabelo crespo não tem o intuito de marginalizar outras texturas capilares, mas procura o reconhecimento do negro como belo, tentando ir além da moda para romper com a estética eurocêntrica imposta [...]” (BALHEGO, 2016, p. 29).

Esse cenário tem gerado posturas mais positivas em relação aos traços negroides, influenciando uma maior identificação com a ancestralidade africana. A conscientização das pessoas acerca dessa problemática é fundante, pois,

O aspecto racial é a linha tênue que separa a mudança estética inofensiva da mudança estética segregadora. A partir do momento que algumas mulheres conseguem questionar esse posicionamento e compartilham sua descoberta com outras, se instaura uma rede de troca de informações privilegiadas e transformadoras (SANTOS, 2015, p. 28).

Isso significa que a valorização da estética negra deve ocorrer não pela incorporação de um “modismo” disseminado pelos meios midiáticos, mas pela reflexão crítica dos indivíduos a ponto de conscientizarem-se sobre o contexto social em que essa questão está inserida, os motivos reais que os levam, por exemplo, a alisar os cabelos e achar o cabelo crespo ruim. Atualmente no Brasil, está cada vez mais forte uma tendência que tem o processo chamado “Transição

Capilar¹⁵”, como um dos protagonistas nessa questão, o qual tem influenciado fortemente na aceitação dos cabelos afros, fazendo com que muitas mulheres e também homens não mais alisem seus cabelos e assumam os cabelos naturais.

Figura 2- Transição Capilar



Ilustração: Suzana Alfaia

Nesta análise, é preciso enfatizar que apesar da opção “cortei diferente” ter sido a mais marcada, o alisamento, se caracteriza como procedimento capilar que mais indica a tentativa de incorporação à branquitude, e este sendo o segundo procedimento de manipulação mais adotado pelos autodeclarados pardos, denota, juntamente com opiniões expressadas sobre o cabelo crespo e a pele negra, dificuldades sérias de identificação com a estética negra, evidenciando que mesmo esses alunos tendo características de negritude, o desejo de estar mais incorporado com o padrão de estética branca prevalece.

Nesta distribuição, observou-se que dos 49 pardos pesquisados, nos quais 35 são mulheres, 12, equivalente a 34% das pardas, já alisaram o cabelo; dos 14 homens, 04, isto é, 29%, já alisaram. Observou-se que desses 16 alunos que já alisaram o cabelo, 07 acham o cabelo crespo bonito apenas nos outros, 07 gostariam de ter a pele mais clara, e 01 gostaria de ter a pele mais escura, no entanto, este aluno gostaria de ter cabelos mais lisos e acha o tipo crespo bonito

¹⁵ Período em que se para de realizar procedimentos químicos nos cabelos, deixando estes crescerem naturais para posteriormente realizar um corte (big chop) que tire o excesso de cabelo quimicamente tratado.

apenas nos outros; outros 05 alunos também gostariam de ter cabelos mais lisos. Outros alunos optaram por ter cabelos mais cacheados; e alguns de cabelo liso indicaram gostar do jeito que eles são, o que aponta para uma satisfação em detrimento à textura capilar lisa, tendo em vista que somente 01 aluno manifestou desejo por cabelos mais crespos.

Dentre os alunos que não marcaram a opção de alisamento, há 06 de cabelo crespo, os quais 02 gostariam de ter cabelos mais lisos, e disseram gostar um pouco do cabelo, sendo que uma dessas alunas disse achar o tipo crespo bonito apenas nos outros; outros 02 queriam ter cabelos mais cacheados, sendo que uma escolheu cabelo liso como mais bonito e outra o tipo cacheado; 02 alunos indicaram querer o cabelo do jeito que eles são, mas um destes acha o tipo crespo bonito apenas nos outros, além de considerarem o cabelo cacheado e liso como os mais bonitos.

De 11 alunos com o cabelo cacheado que não fizeram alisamento capilar, 07 indicaram gostar muito dos seus cabelos e 04, gostam um pouco, no entanto, 05 desejaram ter cabelos mais cacheados, e 04, do jeito que eles são, o que denota uma predileção pelo tipo cacheado, com exceção de 02 que gostariam de ter cabelos mais lisos e ondulados; 04 disseram achar o cabelo crespo bonito apenas nos outros ou com tranças.

Dos 09 alunos de cabelo ondulado, 03 gostariam de ter cabelos mais lisos e acham o cabelo crespo bonito apenas nos outros, sendo que desses, 02 queriam ter a pele mais clara; 04 gostam de seus cabelos do jeito que são, mas escolhem o cabelo liso e o cacheado como os mais bonitos; 02 queriam cabelos mais cacheados, porém acham o cabelo crespo bonito com tranças ou apenas nos outros. Esses dados mostram que mesmo que alguns alunos desejem um tipo de cabelo mais afro como é o caso do tipo cacheado, não gostariam que

estes fossem crespos, denotando mais uma vez a rejeição à textura mais encrespada.

Dos 07 alunos de cabelo liso que não passaram pelo processo de alisamento, 06 disseram gostar muito dos seus cabelos, todos, com exceção de dois que gostariam de tê-los mais lisos, gostam de seus cabelos do jeito que eles são, sendo que 04 acham o tipo liso mais bonito, e os outros 03, o tipo cacheado; destes, 02 acham o tipo crespo bonito apenas nos outros. Com base nesses dados, percebe-se que os alunos de cabelo liso são os que mais aceitam seu tipo capilar, mostrando que além de satisfeitos com estes, também, o acham mais bonito, fato que só reforça a maior aceitação que há na textura capilar lisa.

Essa distribuição mostra que o corte diferente consiste como a mudança mais adotada pelos alunos da pesquisa, no qual há um número expressivo de pardos: 32 de 49 pesquisados. Contudo, o segundo maior índice de mudança adotada, e que marca fortemente a identificação com o pertencimento étnico-racial, foi o alisamento, opção marcada por 30 alunos, significando que 38% do total de pesquisados já passaram por esse procedimento. É preciso ressaltar que esse dado não reflete uma questão estética desassociada de uma problemática social:

Construir a aparência física pela negação de seu corpo pode ser a ocasião para uma pessoa de se transformar. O alisamento é um fenômeno que possibilita a mudança da aparência física de uma mulher. O número de técnicas de alisamento e o vínculo deste procedimento com diversas problemáticas sociais reforça sua importância, dadas suas recorrência e atualidade. Ele reforça a negação de cabelos crespos dentro desta sociedade, que tem em sua origem o profundo histórico do racismo (KING, 2015, p. 6 apud SANTOS, 2015, p. 17).

Comparando os dados dos alunos que já alisaram o cabelo com os que não o fizeram, percebe-se que o principal motivo de mudança capilar é a insatisfação com os traços negroides, fato explícito pela

preferência pelo cabelo liso entre os que já o possuem e entre os que alisaram, mas também pela rejeição do tipo crespo ao acharem bonito apenas nos outros. Das distribuições apresentadas, foi possível perceber que o grupo dos autodeclarados negros foram os que mais adotaram o processo de alisamento capilar, sendo que mais da metade dos que não alisaram gostariam de tê-los lisos ou cacheados, além disso, os que preferiram tê-los crespos, não os consideram como o mais bonito, apontando que há sempre uma insatisfação em relação aos traços negroides, às vezes pelo cabelo, às vezes pela pele, quando não, há insatisfação com esses dois fatores, como no caso de alunos que gostariam de ser mais claros e ter cabelos lisos.

De acordo com esses dados, analisou-se que os que se declararam brancos indicaram em média dois procedimentos para manter o cabelo organizado, em especial o uso do pente e a organização de penteados. Os que se declararam negros indicaram em média, três procedimentos para manter o cabelo arrumado, em especial o uso de creme de pentear, o uso do pente, a realização de penteados, e prender o cabelo; estes indicam maior número de estratégias para arrumação do cabelo. Os que se declararam pardos tendem a indicar quatro procedimentos para manterem o cabelo arrumado, em especial o uso de pente e creme de pentear, seguido do uso de penteados, bonés, chapinhas e dormir com o cabelo preso.

Considerando esses dados, nota-se que dos 27 alunos que responderam já ter ouvido, ou ouvir sempre, algum comentário ruim ou brincadeira de mau gosto sobre seus cabelos, a maior incidência de respostas afirmativas está entres os alunos negros, com 50% de afirmativa, e pardos com 31% de afirmativas; dentre os 06 alunos brancos da pesquisa, 04 nunca ouviram. Cabe ponderar que apesar de haver um percentual menor de alunos que passaram por essas situações, há um sofrimento social relatado nas respostas desses

sujeitos, os quais foram e são mais frequentes nos alunos negros e pardos.

Para Gomes (2003), o olhar lançado sobre o negro na escola pode contribuir para a valorização das identidades e diferenças raciais, mas também pode contribuir para a negação, segregação e rejeição destas. Nesse aspecto, considera-se ainda, que um dos 02 alunos autodeclarados brancos que disse sempre ouvir comentários negativos, não se acha bonito, tem cabelos cacheados, já os alisou, não considera nada bonito em seu corpo e mudaria tudo em sua aparência, indicando que, além de um impacto extremamente negativo em sua autoestima, sua identificação como branco e sua dificuldade em se identificar como negro — tendo em vista que possui características fenotípicas deste grupo étnico-racial — está permeada por processos de discriminação disseminados dentro do espaço escolar, o que pode ter influenciado diretamente na forma como este se identifica e se aceita.

Foi possível observar que somente no grupo dos que se autodeclararam amarelos não há a incidência de comentários negativos sobre os cabelos. 67% do total de brancos (04 de 06) afirmaram sempre ouvir ou ouvir algumas vezes, neste grupo evidencia-se que há no cabelo uma maior incidência de ofensas, haja vista o índice de alunos brancos que já ouviram comentários ruins devido ao cabelo foi maior que devido à cor de pele; 50% do total de negros e 39% do total de pardos afirmaram ouvir sempre, algumas vezes, ou somente na infância. Observou-se nesse aspecto, que a opção “sim, algumas vezes” dentre os que passaram por essas situações foi a mais marcada pelos alunos, denotando que ainda que poucas vezes, esses comentários ruins ainda se perpetuam na escola.

Evidencia-se aqui, que o cabelo é o marcador racial que mais sofre discriminação pelos alunos, fato que corrobora com o maior índice de insatisfação com este. Acerca disso, pode-se considerar que devido ao avanço da questão racial no país, principalmente com ações de

conscientização, bem como, os fatores legislativos, que há anos buscam sanar as feridas de um período extremamente opressor com o corpo negro, o racismo claro e tradicional é condenado na sociedade, no entanto, não significa que o mesmo não exista (NUNES, 2010). Isso implica em dizer que a discriminação com a cor da pele além de “politicamente errada” — embora ainda existam muitos de casos de discriminações claras e escancaradas com pessoas de pele negra— tornou-se fortemente repugnada pela maioria da sociedade. Contudo, socialmente, outros traços fenotípicos da negritude continuam a ser alvo de discriminação, como se o racismo fosse uma opressão exclusiva à cor da pele. É partindo desse pressuposto, que se torna possível explicar a incidência maior de preconceitos com os cabelos de ancestralidade africana.

De acordo com Santos e Neto (2011), “Entre os estudantes, os apelidos relacionados ao tipo de cabelo são muito usados no ambiente escolar para provocar risos e servem como forma de menosprezo a alguns colegas e afirmação de outros” (p. 527), porém, a discriminação com outros traços negroides acaba sendo “normalizada”, no sentido que, ofender a cor é tido como errado, mas ofender o cabelo não. Assim outras discriminações são disseminadas, causam danos na autoestima do aluno, mas isso não é considerado ou tratado com a devida atenção.

Neste sentido, é importante frisar que uma aluna de 15 anos, que se autodeclara parda, enfatizou o desafio de se relacionar com seu próprio cabelo quando escreve “Queria mudar meu cabelo, as vezes acho que fico com vergonha dele porque ele é assim crespo”. Um dos alunos negros declara se sentir abusado, e todas as respostas sobre si mesmo são negativas: se acha feio, não gosta da sua cor, não consegue achar nada em seu corpo bonito, evidenciando problemas que muitas vezes passam despercebidos no espaço escolar, mas massacram a personalidade infanto-juvenil.

Essas colocações remetem as considerações de Gomes (2003):

[...] As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (p. 176).

O exposto acima alerta para a importância que tem essas experiências no espaço escolar, pois sem uma postura crítica, situações cotidianas, tidas como normais na escola, vão gradativamente massacrando a autoestima de alunos que sofrem essas discriminações. Ainda que sejam sutis, mascaradas como “brincadeiras”, danos irreversíveis podem ser gerados à personalidade do aluno, sendo refletidos tanto no ambiente escolar, quanto nos outros espaços sociais.

Considerando essa realidade, com o intuito de constatar algumas dessas possíveis situações dentro do espaço escolar, os alunos foram questionados se já sentiram algum tipo de rejeição na escola devido à cor de pele ou seus cabelos. Constatou-se que mais da metade dos pesquisados, precisamente 62 alunos (79%), afirmaram nunca ter sentido rejeições, o que aponta um aspecto positivo em relação às relações étnico-raciais dentro do espaço escolar. No entanto, há um índice de 13 alunos (17%) que alegaram já ter sentido alguma rejeição, sendo que 09 alunos (12%) afirmaram sentir rejeição em grupos de trabalho. Isso indica que entre as relações aluno-aluno há uma maior incidência de manifestações negativas no que tange à cor da pele e ao cabelo, dado que dialoga com a afirmativa de que brincadeiras com sentido racista que acabam sendo naturalizadas, muitas vezes afetam a quem elas se destinam. A rejeição em brincadeiras no recreio, opção marcada por 4% dos alunos, também indica essa perspectiva.

Nesta distribuição, observa-se que há um baixo número de alunos que procuraram auxílio com a direção da escola, dado que contrasta com o índice de alunos que ficaram tristes ou com raivas. Acerca disso, Gomes (2003) afirma que “[...] Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar” (p. 176).

É neste sentido que se reitera o impacto que essas atitudes acarretam na consolidação da identidade dos alunos, pois os sentimentos negativos que essas situações acarretam no aluno podem evidenciar problemáticas em sua sociabilidade dentro do ambiente escolar e também fora, além da condição de humilhação que isso acarreta ao aluno, situação inaceitável em um ambiente de formação humana numa sociedade que já foi por tanto tempo adepta a opressões raciais. De acordo com Santos e Neto (2011)

[...] é muito difícil perceber o racismo nas brincadeiras, pois depende do contexto e da intenção de quem as profere. É importante ressaltar que certas frases e apelidos acabam se naturalizando a ponto de causar estranheza quando alguém se diz ofendido. Algumas frases com sentido racista são ditas e ouvidas com uma frequência preocupante em diversos espaços sociais e podem gerar desentendimentos e brigas, mesmo quando não têm a intenção explícita de ofender ou magoar [...] (p. 529- 530).

Com base nessas considerações, reitera-se que 19 alunos indicaram terem revidado a ofensas, ofendendo também ou batendo, um fator também preocupante pela geração de conflitos além de ideológicos, físicos.

A necessidade de se considerar e tomar medidas efetivas no combate a essa realidade é reforçada pela baixa incidência de alunos que buscam auxílio na escola, o que pode configurar o reflexo de uma possível falta de atenção da escola com essa problemática, a ponto de

que os alunos achem que dentro do espaço escolar não se dá importância a isso. Considera-se assim, que “A escola, enquanto espaço privilegiado de reprodução da sociedade da qual os jovens fazem parte, acaba por desenvolver no espaço de convivência estudantil atitudes de desrespeito à diversidade, que infelizmente, continuam sendo naturalizadas no convívio social.” (SILVA, 2015, p.01). Esse agravante reforçado pelo fato de que alguns alunos disseram sentir vontade de não ir mais à escola, sendo que 02 mudaram de escola, o que pode denotar certa radicalidade, mas é reflexo da exposição a situações extremamente opressoras.

Em aspectos gerais, dos 78 alunos pesquisados, 35 indicaram nunca ter passado por esses tipos de discriminações, 03 não responderam, e 40, considerando as indicativas de respostas de todas as questões, indicaram ter vivido situações de preconceito alguma vez, seja em relação a sua cor ou cabelo. Os 40 alunos que indicaram já ter sofrido situações preconceituosas indicaram 93 respostas; dos 40 alunos que indicaram ter sofrido discriminação de cor ou pelo cabelo, 04 se autodeclararam brancos e 02 destes possuem cabelos cacheados; 13 se autodeclararam negros; 26 são pardos e destes 20 possuem cabelos cacheados. Nestes dados gerais, é possível verificar que no grupo dos autodeclarados negros, 65% já vivenciaram esses tipos de exposição, caracterizando-se como o grupo com o maior percentual dessas vivências negativas e evidenciando a incidência dos preconceitos sobre o corpo negro.

Em relação à rejeição na escola por fatores diferentes da cor da pele ou cabelo, 22% dos alunos, isto é, 17 pesquisados, responderam já ter sentido rejeição; 74%, ou seja, 58 alunos, responderam que não, e 03 alunos não responderam. Nesse aspecto, dentre os motivos que causaram sentimento de rejeição nos alunos, foram acentuadas, por 06 alunos, características físicas como: muito obesa, muito magra, muito alta, feia; 03 alunos descreveram características sociais como:

pobreza, roupa simples e não ter pai; 02 alunos citaram características religiosas; 01 aluno disse se sentir rejeitado por quem ele é amigo.

Um dado importante à discussão, é que contrário ao comando da questão, 02 alunos responderam “devido à cor”, sendo que um desses é negro e explicou que a rejeição ocorre “Porque eles não nos sentem como humanos”. Observa-se que esses alunos que expressaram um sofrimento social relacionado à cor não optaram pelas opções anteriores que buscavam evidenciar situações de discriminação na escola, no entanto, relataram nesse questionamento, queixas relativas à cor, sendo que um negro proferiu palavras que expressam uma impressão extremamente negativa, que remete ao período em que os negros eram livremente desumanizados.

Em outra questão da pesquisa, os alunos deveriam indicar algo que achavam bonito em seus corpos; as palavras mencionadas variaram entre barriga, braços, coxa, olhos, rosto, sobrancelhas, boca, cintura, etc. 19 alunos indicaram o cabelo, 05 indicaram a cor (pele), 06 indicaram “nada é bonito” e 16 não responderam. No total, foram 78 respostas.

Assim, os dados demonstram que o cabelo obteve o maior índice de menções, com um percentual de 24% entre 14 palavras citadas para expressar o que os alunos acham bonito em seus corpos, o que demarca a influência desse fator para a estética. Entre os 19 alunos que indicaram o cabelo como bonito, encontra-se apenas 01 aluna negra. Os alunos que indicaram sua cor como bonita, foram 02 brancos, 02 negros e 01 pardo, contudo, todos esses 05 gostariam de ter um cabelo mais liso. Observou-se que dos 06 alunos que indicaram “nada é bonito”, 03 são alunos que se autodeclararam brancos e 03 se autodeclararam negros; entre esses 03 negros, 01 gostaria de ser mais claro, 01 não gosta de seu cabelo e 01 gostaria de ter o cabelo mais liso, pois possui cabelo crespo e o acha bonito apenas nos outros.

Considerações finais

As considerações abordadas até aqui permitiram negritar algumas sequelas sociais advindas de um contexto histórico de opressão e resistências, marcado pela naturalização de um único padrão estético como ideal. Isso implica em dizer que as relações de poder no país constituíram desde a diáspora africana uma hierarquização étnico-racial, baseada na negação e exclusão dos negros e suas características, disseminando através das políticas de branqueamento, um ideal de aparência europeizado.

Tal realidade acrescida ao mito da democracia racial se conjuga significativa à forma como a identidade negra tem se configurado nos dias atuais, e demonstra porque muitos defendem e afirmam que o racismo não existe mais, fato que acarreta no enfraquecimento de ações ao seu combate e na perpetuação de preconceitos e discriminações que se tornaram crime devido aos avanços da questão racial no país, mas continuam a serem manifestados, por vezes, de forma velada. Concorde-se com Oliveira (2015) quando esta afirma que boa parte da sociedade ainda não compreende que o racismo não está relacionado apenas à cor da pele, ele se refere às características de um indivíduo ou grupo.

O resgate histórico da construção da imagem do corpo negro na sociedade brasileira evidencia que as concepções negativas que as pessoas ainda têm hoje sobre a pele negra e o cabelo crespo são resultados da incorporação, por vezes inconsciente, de uma visão inferiorizada dessa estética. Isso não significa generalizar o problema da questão racial do país a ponto de estabelecer uma razão coesa e defensável para o racismo, mas elucidar que há a perpetuação de visões estigmatizadas sobre as características fenotípicas da estética negra, que nem sempre ocorrem de forma propriamente intencional, mas em detrimento à herança cultural de assimilação do padrão de

estética europeizado como o ideal, em que o indivíduo é imerso desde o seu nascimento.

As implicações dessa realidade sob uma reflexão crítica ganham maior relevância porque parte do pressuposto de que a particularidade do gosto, isto é, a subjetividade que há no ato de avaliar algo como feio ou bonito, está, na verdade, permeada por influências sociais externas, na qual a estética negra foi historicamente discriminada. Nesse contexto, o cabelo crespo como o tipo capilar mais característico da ancestralidade africana, acaba sendo o tipo de cabelo mais rejeitado. No entanto, o ponto crucial de refletir essa questão não é para tentar mudar concepções de forma a estabelecer uma nova hierarquia, na qual o cabelo crespo e a pele negra estejam no topo, o objetivo foi, por conseguinte, desvelar que por detrás da dificuldade de desejar ter essas características, bem como atrelar beleza a estas, há na verdade, um passado excludente e opressor que se perpetua inconscientemente nas pessoas, e mais que isso, demonstrar que o contexto em que essas concepções continuam a ser firmadas, é formado de discriminações muitas vezes naturalizadas.

A pesquisa mostrou, ao contrário do que havia se pensado, que a grande maioria dos alunos mesmo não satisfeitos com algumas de suas características físicas, se considera bonita, e expressam palavras positivas sobre suas aparências, contudo, evidenciou-se também que um grande número de alunos que expressou concepções positivas sobre a pele negra e o cabelo crespo, tem dificuldade em se afirmar negros, ou não se identificam com a negritude por apresentarem rejeição aos seus traços físicos. Além disso, alguns alunos autodeclarados negros manifestaram concepções negativas sobre si mesmo, demonstrando problemas em suas autoestimas.

Isso pôde ser considerado pelo fato de que alunos autodeclarados pardos que manifestaram desejo de mudança na cor optaram por serem mais claros, e a maioria dos alunos que desejaram

mudanças no cabelo optaram por cabelos mais lisos, seguido de cabelos mais cacheados. Sendo a pesquisa composta por um público jovem de 78 alunos, apenas 01 aluna desejou ter cabelos mais crespos, e ainda sim, esta considera o cabelo cacheado como o mais bonito. Positivamente, metade dos pesquisados acha o cabelo crespo bonito, no entanto, a outra metade acha bonito apenas nos outros, contudo, constatou-se que mesmo com as ressignificações nas quais a visão sobre a estética negra tem evoluído positivamente, quanto mais africanizada as características dessa estética, menos estas são aceitas.

Em detrimento a isso, observou-se que os conflitos de identidade são maiores em relação ao cabelo, pois a grande maioria dos alunos que se autodeclararam negros — fato que já demonstra uma postura de aceitação da negritude — demonstraram estar satisfeita com a cor de pele, contudo, mesmo que os alunos que se autodeclararam pardos tenham tido um alto percentual de aceitação da cor também (por não desejarem uma cor diferente da que possuem), encontra-se no ato de se declarar pardo, uma dificuldade em se identificar com sua origem africana, negra. Há a ressalva dos que se autodeclararam brancos e amarelos, nos quais nenhum quis ter a pele diferente, exceto 01 que queria ser mais claro; já em relação ao cabelo, mais da metade dos alunos, mesmo gostando de como seus cabelos são, indicaram desejo por mudanças, e entre essas, a maioria optou por cabelos mais lisos, seguidos de cabelos cacheados; sendo que a maioria dos que indicaram estar satisfeitos com o cabelo, possuem cabelos lisos ou cacheados.

Houveram resultados positivos em relação à cor de pele negra, contudo, que puderam ser observados a partir da amostragem dos dados, contudo, seria um equívoco dizer que esses dados significam uma superação do racismo, pois o enquadramento deste racismo como crime inibe, muitas vezes, a manifestação direta deste, porém, como os dados mostraram, há visões racistas nos alunos pesquisados, que

são muitas vezes naturalizadas e não refletidas, o que sugere que o racismo se atualiza de acordo com seu tempo. Foi possível observar que o desejo de branqueamento é recorrente no imaginário de alguns alunos, reforçado pela idealização de ter cabelos mais próximos da textura lisa ou por pressão do mercado de trabalho e da aceitação pelo mercado. Neste sentido, as concepções dos alunos, como, por exemplo, achar a pele negra e o cabelo crespo bonito, não caracteriza identificação com estes, haja vista que a rejeição é visível pelo fato de não preferirem características de ancestralidade africana mais forte, como é o caso do cabelo crespo.

Desse modo, constatou-se que as concepções dos alunos acerca da estética negra em sua grande maioria são positivas, um dado de extrema relevância na superação dos problemas da questão racial do país. Contudo, essas concepções se mostraram insuficientes para uma efetiva afirmação e valorização da identidade negra, pois ainda há nos alunos autodeclarados negros e pardos, a idealização e predileção por um padrão estético europeizado, seja pelo branqueamento da pele, seja pela supervalorização de texturas capilares mais lisas, e a grande rejeição em ter o cabelo crespo.

Desse modo cabe refletir que o processo de construção da identidade racial dos alunos precisa possibilitar meios para o conhecimento da historicidade de seus grupos étnico-raciais, especialmente quando se refere à identidade negra, pois se deve objetivar, além da superação de práticas racistas, a superação da ideologia viva no inconsciente das pessoas que as fazem ainda desejarem uma estética branca.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320 p.

BALHEGO, Juliana de Melo. **Cabelo ruim? A representação do cabelo crespo na publicidade brasileira**. 2016. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social)- Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147532>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BARAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A questão racial na legislação brasileira**. 2005. 27 f. Trabalho final (Especialização em Direito Legislativo) - Universidade do Legislativo Brasileiro, Brasília, 2005. 21. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/BARAVIEIRA-%20Veronica.%20A%20QUESTAO%20RACIAL%20NA%20LEGISLACAO%20BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Lei n. 1.390, de 03 de Julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm> Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a LDB, lei 9.394/96, para inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Lei n. 12.288, de 20 de Julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e altera as Leis n- 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **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. Presidência da República. Casa Civil.

Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **Lei 12.990, de 09 de Julho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm> Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. Ministério da Justiça. **Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm> Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **Constituição (1988).** **Constituição** da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 30 ago. 2018.

COSTA, Hilton. **Horizontes raciais:** A idéia de raça no pensamento social brasileiro-1880-1920. 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14074/000426320.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo.** p. 100-120; 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>> Acesso em: 03 ago. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Universidade Federal de Sergipe, v. 21, p. 101-124, jan. 2008. Disponível em: < <file:///C:/Users/Andreia%2001/Downloads/2485-3905-1-PB.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2018.

FIGUEIREDO, Ângela. **"Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada":** Identidade, Consumo e Manipulação da Aparência entre os Negros Brasileiros. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu, p. 01-14, , 2002. Disponível em: < <https://www.anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/gt-23/gt17-14/4475-afigueiredo-cabelo/file>> Acesso em: 03 ago. 2018.

RONDON FILHO, Edson Benedito. Polícia e minorias: Estigmatização, desvio e discriminação. **Dilemas**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 6, n. 2, p. 269-293, abr./maio/jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7427/5970> Acesso em: 25 ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. -São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade**: Traços das lutas escravas no Brasil. Expressão Popular, 2008. 148 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> >Acesso em 18/01/2018.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Universidade Federal de Minas Gerais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>> Acesso em: 15/01/2018.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. Minas Gerais: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, p. 40-51, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>> Acesso em: 15/01/2018.

GRIN, Monica; MAIO, Marcos Chor. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. **Topoi**, v. 14, n. 26, p. 33-45, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v14n26/1518-3319-topoi-14-26-00033.pdf> Acesso em: 05 set. 2018.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Cotas Universitárias no Brasil**: Análise de uma década de produção científica. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 2, p 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf> Acesso em: 06 set. 2018.

GUERRA, E. L. A. Manual de pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Anima educação, 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf> Acesso em: 18/01/2018.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Marilza de Oliveira. A (in)visibilidade e a (des)construção da identidade negra na sala de aula do ensino médio. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, UFSC, out. 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp->

content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4544.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018.

LIMA, Maria Batista. **Identidade étnico/racial no Brasil:** uma reflexão teórico-metodológica. Revista Fórum Identidades. Ano 2, v. 3. p. 33-46, 2008. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/LIMA-%20Maria%20Batista.%20Identidade%20EtnicoRacial%20no%20Brasil%20uma%20rereflex%20teorico-metodologica..pdf>> Acesso em: 25 ago. 2018.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, 2004, p. 289-300. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07>> Acesso em: 18/01/2018.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. 217 p.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 07-80. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf> Acesso em: 18/01/2018.

MIZAEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflections**, Regional Jataí, v. 11, n. 2, p.1-21, 2015. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Artigo%20Lu%20Naide%20publicado%20revista.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. Discriminação racial e de gênero: desafios de jovens adolescentes negras no espaço escolar. **Fórum Identidades.** Itabaiana: Gepiadde, ano 5, v. 10, p. 77-93, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1917>> Acesso em: 03 ago. 2018.

MUNANGA, Kabengele. (1986). **Negritude usos e sentidos.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 87 p. Coleção Cultura Negra e Identidades.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 141 p.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo contra negros:** um estudo sobre o preconceito sutil. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072010-082636/publico/nunes_do.pdf> Acesso em: 25 ago. 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil:** tentativas de disfarce de uma violência explícita. Faculdade Taboão da Serra, Universidade de São Paulo, p. 89-98, 2006. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a07.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2018.

OLIVEIRA, Gabriela de Souza. **"Em terra de chapinha, quem tem cachos é rainha"**: A visibilidade dos cabelos afrodescendentes nas campanhas publicitárias de Dove e Garnier Fructis. 2015. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12128/1/2015_GabrieladeSouzaOliveira.pdf> Acesso em: 03/08/2018.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira**. Universidade Estadual do Norte do Paraná, p. 1-14, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf> Acesso em: 16 ago. 2018.

OLIVIERA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

PEREIRA, Almicar Araujo. **"O Mundo Negro"**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, mar. 2018. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>> Acesso em: 26 set. 2018.

PINHO, Osmundo de Araujo. **Deusas do Ébano**: A Construção da Beleza Negra como uma Categoria Nativa da Reafricanização em Salvador. XXVI Encontro Anual da ANPOCS (GT17). Relações raciais e etnicidade. Caxambu, p. 1-23, 2002. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/deusas-do-c3a9bano-a-construc3a7c3a3o-da-beleza-negra-como-uma-categoria-nativa-da-reafricanizac3a7c3a3o-em-salvador-osmundo-pinho1.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações Raciais no Brasil e a Construção a Identidade da Pessoa Negra**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del- Rei, p. 257- 266, jul/dez. 2014. Disponível em: < [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/12%20-%20Art_%20712%20-%20Pronto\(2\).doc](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/12%20-%20Art_%20712%20-%20Pronto(2).doc)> Acesso em: 25 ago. 2018.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-67.

SANTOS, José Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, J. R (org.) **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 181-194, 2008. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-13.pdf>>
Acesso em: 06 ago. 2018.

SANTOS, Marzo Vargas dos; NETO, Vicente Molina. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.143, p. 516-537, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a10v41n143.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2018.

SANTOS, Nádia Regina Braga dos. **Do Black Power ao Cabelo Crespo** : A construção da identidade negra através do cabelo. 2015. 34 f. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura)- Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo_nadia.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos; SANTOS, João Vitor Moreno dos; BERTÚLIO, Dora Lúcia. **O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial**, Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília: INESC, 2011. 76 p. Disponível em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/12/Livro-Estatuto-da-Igualdade-Racial.pdf> Acesso em: 05 set. 2018.

SANTOS, Silvia Karla B. M. M. dos. O que é ser negro no brasil?: Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.2, n.1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/14150/8769>> Acesso em: 13 ago. 2018.

SILVA, Maria Aparecida Lima; SOARES, Rafael Lima Silva. Reflexões sobre os conceitos de raça e etnia. Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, n. 4, ano 2, p. 99-15, nov. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Andreia%2001/Downloads/REFLEXES%20SOBRE%20OS%20CONCEITOS%20DE%20RAA%20E%20ETNIA.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2018.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155- 172.

SILVA, Patrícia da; SANTOS, Eleonora Vaccarezza. Estética negra: vivência da identidade e negritude em mulheres negras sergipanas. **Veredas Favip**, ano 10, v. 7, n. 2, p. 59-77, 2014. Disponível em: <<http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/247>> Acesso em: 03 ago. 2018.

SILVA, Rosilene da Conceição. **Ser jovem negro no ensino médio**: significados da implementação da lei 10.639/03 para a construção e

(re)afirmação da identidade no espaço escolar. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, CEFET, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos:** Identidade e história. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 134 p.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2014. 176p.

SOUZA, Neusa Santos. (1983). **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 89 p.

BOTANDO O BLOCO NA RUA – MALEZINHO: CARNAVAL, INFÂNCIAS E A CIDADE DE SALVADOR (BA)¹⁶

Míghian Danae Ferreira Nunes¹⁷

Resumo: Em 1979, o bloco afro Malê Debalê foi fundado em Salvador (BA), ecoando parte das demandas do movimento negro baiano, que via pouca participação da população negra na tradicional festa de carnaval da cidade. Em 2005, o bloco criou o Malezinho, seção destinada às crianças entre 04 e 17 anos, com a intenção de integrá-las nas atividades organizadas pelo bloco, já que elas estavam em grande número e participavam dos cursos, eventos, oficinas, concursos e ensaios que o bloco realizava em sua sede. Este artigo discute as possibilidades de participação infantil bem como da apropriação da cidade de Salvador por este grupo através da participação no carnaval e as apresentações em vários espaços da cidade ao longo de todo o ano (AGOSTINHO, 2010; RODRIGUES, 2005, 2006), a partir do envolvimento com o Malezinho, discutindo estas ações a partir dos estudos sociais da infância (LOPES, 2006, 2008). Numa perspectiva interdisciplinar, que pareceu ser a mais acertada a seguir nos estudos realizados com as crianças e a realidade em questão, elaboramos paralelo ao registro historiográfico e sociológico, a apresentação das falas de algumas crianças partícipes do grupo. Estas falas, registradas a partir de um gravador simples, informam um pouco sobre as culturas das crianças (FERREIRA, 2002; SARMENTO, 2003; SANTOS, 2010, PAULA, 2014) e como elas veem sua própria participação e das demais crianças, além da relação que possuem com o espaço do bloco e a cidade. Reconhecendo a ação social (BORBA, 2005; COUTINHO, 2010) das crianças, este artigo reafirma a potência presente nas pesquisas que levam em conta o que dizem as crianças sobre as experiências que vivem.

Palavras-chave: estudos sociais da infância, carnaval, participação das crianças, bloco afro, Malezinho.

Introdução

Em 1979, o bloco afro Malê Debalê foi fundado no bairro de Itapuã, em Salvador (BA), ecoando parte das demandas do movimento

¹⁶ Texto originalmente publicado em:

NUNES, M. D. F. Botando o bloco na rua – Malezinho: carnaval, infâncias e a cidade de Salvador (BA). In: NASCIMENTO, M. L. GOBBI, M. A. (Orgs). Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/infanciasok.pdf>

¹⁷

negro baiano, que via pouca participação da população negra na folia da tradicional festa de carnaval da cidade. Em 2002, o bloco criou o Malezinho, seção destinada às crianças entre 04 e 17 anos, que conta com um corpo de baile e uma banda percussiva, além das crianças escolhidas como rei e rainha Malezinho. O artigo está dividido em três seções: na primeira delas, apresento de maneira breve a questão da participação social e ocupação da cidade através do Malê pela população negra; na segunda, apresento o que vejo como participação infantil das crianças negras a partir de sua presença no bloco Malezinho; na terceira seção, a partir da análise do ponto de vista das crianças, alinhavo as questões abordadas na primeira e na segunda seção. As considerações finais trazem análises sobre os todos os temas do artigo, debatendo limites e possibilidades nas agências das crianças partícipes do bloco *Malezinho*.

Segregação espacial e urbana na cidade de Salvador: uma lente a partir do Carnaval

Ao surgir em 1979, o bloco afro Malê Debalê, acabou por congrega a população negra, moradora do bairro de Itapuã e adjacências, em uma agremiação que não apenas criou um espaço para a participação da população negra na festa de carnaval da cidade como também colaborou com as lutas empreendidas pelos movimentos negros baianos.

Fundado em 1979, passou a integrar o Carnaval da cidade como um dos muitos blocos de afoxé que desfilavam nesta festa, exaltando a beleza negra e as raízes culturais africanas, de forte influência nas características da população baiana. A criação destes blocos tem relação direta com o modo como os grupos sociais que, alijados do processo de construção da história oficial brasileira, construíram espaços alternativos de poder e representação social. Para que

entendamos a relação existente entre festa e luta/resistência nos dias atuais, é preciso realizar uma breve digressão e compreender como as festividades negras eram encaradas à época da escravização. Segundo Rodrigo Nogueira (2008)

Na primeira metade do século XIX, as celebrações negras eram encaradas pela camada dominante de forma dual: de um lado havia quem acreditasse que os festejos pudessem, de fato, se desdobrar e evoluírem até as rebeliões negras; por outro, argumentava-se que servia para reduzir as tensões sociais (p. 108).

Segundo João José Reis (2002), pairava ainda certo temor de que estas festas fossem um entrave à europeização dos costumes, projeto defendido por setores da elite brasileira preocupados em “civilizar” o país (p. 102). Assim, “o esforço pela preservação e ampliação dessas festas tornou-se um símbolo de resistência e afirmação” da população negra escravizada (NOGUEIRA, 2008, p. 108).

No livro *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835*, Reis (2003) relembra que os batuques e candomblés – o termo batuque era um nome tido como genérico para todas as manifestações lúdicas negras durante a colonização e império (SOUZA, 2001, p. 226) e os candomblés chamados atualmente de afoxés (REIS, 2002) – antecederam a eclosão da levante, demonstrando o quanto estes momentos festivos tornaram-se parte das lutas travadas à época. Esta breve digressão acaba também por esclarecer o motivo da escolha do nome do bloco.

Esta breve digressão também faz com que percebamos que participar do Carnaval na cidade não significa apenas participar de uma festa de rua, em Salvador, o Carnaval acaba por apontar alguns dos problemas enfrentados pelos grupos que a ele acessam, quais sejam, acesso, permanência, participação e representação, entre outros. Assim como a cidade, é ocupado/esvaziado por segmentos da

sociedade de acordo com seus status socioeconômico, classe, gênero, orientação sexual, origem e raça.

Discursos sobre a “segregação ambiental” (SILVA, 2008) promovida no/pelo Carnaval na cidade nos relembram as discussões sobre a segregação urbana de Salvador.

A informação de que há na cidade “os territórios dos herdeiros da pobreza, compreendidos como os espaços pobres e informais da cidade, aqueles ilegais juridicamente ou fruto de dissimulados projetos públicos de reurbanizações populares, habitados em sua maioria por negros, pobres e desempregados” (SOARES, 2009, p. 92)¹¹⁹, demonstra relação com o modo de ocupação de uma festa que, apesar de ser fora, na rua, tem sido cada vez dentro de espaços – camarotes, arquibancadas e cordas. Assim, se por um lado, há a ocupação do espaço público, esse espaço é tornado privativo, vedando acessos e segregando grupos sociais que não se encaixam em normas eleitas com base em ideias higienistas, racistas e/ou classistas.

Como um ritual, o Carnaval ressalta aspectos do mundo diário e de suas relações sociais. O problema é que no mundo ritual as coisas são ditas com maior veemência, com maior coerência e maior consciência, v.g, as cordas para separar raças e classes durante a festa. Desta forma, seguimos o entendimento de que os rituais seriam instrumentos que permitem maior clareza às mensagens sociais e devem ser compreendidos pelos profissionais que pretendem trabalhar com o direito (SILVA, 2009, p. 4264).

As constatações sobre a separação entre os grupos raciais negros e brancos em Salvador não é recente; já em 1945, Donald Pierson chamava a atenção para os lugares sociais e urbanos ocupados por estas populações e como a presença de uma vizinhança negra em bairros entendido como sendo branco, justamente porque o bairro poderia ser entendido como inferior.

É precisamente esse incômodo que parece surgir, em alguns segmentos da sociedade, nomeadamente os apoiadores de um carnaval elitizado, ao perceber a persistência dos desfiles de blocos afros e de afoxé nos circuitos do Carnaval; constatamos ainda que, não fossem os esforços destas agremiações de seguirem “botando o bloco na rua” há mais de cinquenta anos, a ocupação da cidade nos espaços carnavalescos ainda seriam, quase que completamente, destituídas da representação da população negra da cidade.

Neste contexto de uma participação que necessita ser, desde sempre, reivindicada, negociada – porque vedada – a população negra tenta manter sua presença na festa. O debate sobre participação social torna-se ainda mais tenso quando, ao olharmos para dentro das populações negras, encontramos não apenas homens, mas também mulheres e crianças, estas tornadas vulneráveis numa sociedade em que, aliadas à condição de raça, as condições de gênero e idade interferem sobremaneira na participação social. Assim, se para encontrar a população negra na folia da festa precisamos prestar atenção nos movimentos de resistência instalados pelos blocos, o que dizer da presença das crianças negras? Onde encontrá-las? Quais os espaços a ela permitidos para a folia e a participação nas festas de rua na cidade? Abordaremos estas questões na segunda seção deste artigo, trazendo as contribuições das crianças partícipes do Malezinho para reflexão.

Crianças negras & Carnaval: que bloco é esse?

Os primeiros contatos que tive com o bloco Malezinho foram em 2015, no desfile que o bloco promove pelas ruas do bairro de Itapuã durante o Carnaval. À época, eu registrei em fotografias e curtos vídeos, a quantidade de crianças que a mim pareceu bastante expressiva: das cinquenta fotos que eu realizei em duas horas da

caminhada atrás do trio, todas as fotos mostram entre duas a quatro crianças presentes, incluindo bebês, que iam ao colo ou em carrinhos. Este número de crianças fez-me interessada em perceber como as crianças viviam a experiência de participar da festa, neste espaço definido para elas pela organização do bloco.

Ainda em 2015, realizei, para o doutorado, uma etnografia na escola municipal Malê Debalê e assisti inúmeras apresentações do Malezinho na escola, no período mesmo das atividades escolares. Muitas crianças estudavam ali e passamos a ter um contato mais próximo; já no verão de 2016, frequentei, por quatro sábados, os ensaios do Malezinho para o Carnaval. Nestes momentos, realizei entrevistas com as crianças.

Paralelo a estas observações e imersão no campo da pesquisa, as leituras sobre participação realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPSI- FEUSP) puseram-me em contato com as literaturas sobre a participação infantil na sociedade (FERREIRA, 2002; HILL et al, 2004; SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2007; AGOSTINHO, 2010); estas leituras e os debates realizados nas reuniões do grupo ensejaram perguntas sobre o que seria participação infantil e como ela poderia ser compreendida no contexto em que eu estava mergulhada.

Pensar em participação infantil é considerar que as crianças são atores sociais e estão presentes nos contextos sociais em que nós, adultos/as, nos encontramos; esta ação social (BORBA, 2005; COUTINHO, 2010) não é realizada apenas de uma forma, nem pelas crianças e nem por nós. Considerar estas realidades e as diferenças que nelas se instalam significa não criar um ranking de participação, mas perceber as nuances que cada espaço de participação apresenta, seus limites e possibilidades. Após as análises sobre o carnaval de Salvador e os impedimentos sofridos pela população negra para

participar do evento, entendemos que, criar – e manter – um espaço em que crianças negras podem participar – se verem e serem vistas – de uma festa que destina à população negra o lugar do trabalho torna-se uma importante forma de participação.

Apesar de entender a participação no bloco como participação infantil, é preciso relembrar que no bloco Malezinho, as crianças não ocupam postos de decisão; não há nem mesmo um conselho consultivo das crianças. Este modelo de participação democrático-representativo, no entanto, não parece ter efeito num espaço em que as decisões das crianças esbarrariam em decisões de outras instâncias, a saber, os órgãos públicos, o calendário das festas de Salvador, as negociações do próprio bloco afro, entre outras questões. Desse modo é que entendemos que o modelo de participação democrático nem sempre pode favorecer que as opiniões das crianças sejam levadas em conta, podendo tornar-se apenas (mais) um espaço esvaziado de participação efetiva e mero cumprimento de ações que visam oficializar a democracia nos movimentos da sociedade civil. Ratificando esta ideia, Neale (2004) informa que “sem o devido reconhecimento e respeito, a participação pode tornar-se um exercício vazio, na melhor das hipóteses um gesto simbólico, ou, na pior das hipóteses uma manipulação ou exercício de exploração” (p. 9). Somemos a estas considerações o fato de que, neste modelo de participação, a oralidade é algo imprescindível, competência que os bebês e as crianças pequenas não preenchem a medida necessária.

Apesar disso, as participações no cotidiano (BAE, 2016) do bloco eram visíveis; nos ensaios que participei, era perceptível que às crianças eram imputadas responsabilidades que elas tomavam com seriedade, desde a divulgação do grupo e a busca por adesão de outras crianças à própria presença – ou seja, participação – nos ensaios e eventos do bloco. Em todos os ensaios, a coordenadora de dança do Malezinho reforçava que “sem elas, não haveria Malezinho”. Fazer

parte do Malezinho tornava-se fazer parte de algo maior do que apenas ir aos ensaios, dançar ou tocar: era fazer parte do bloco, das comunidades do entorno do bloco, do Carnaval, e, por conseguinte, do próprio espaço da cidade. Importante dizer também que, às crianças não era vedada a participação nos espaços de decisão que existem para os/as integrantes do bloco.

Nesta perspectiva, entendo que “privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política” e “a participação, individual e colectiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização na cena” (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2007, p. 185). Vemos assim que, apesar de não serem consideradas como uma ação política em nível de decisão, a participação das crianças no bloco Malezinho os coloca “visíveis à cena” do Carnaval e, por conseguinte, à cena da ocupação da cidade. A participação das crianças negras à festa acaba por radicalizar a experiência a que a população negra foi submetida à festa, já que põe em evidência um grupo de idade que sofre as invisibilidades das categorias de idade e de raça em nossa sociedade.

Se tomamos como certo que o poder só existe na ação (FOUCAULT, 1989; GALLACHER; GALLAGHER, 2008), é na ação das crianças – persuasões, negociações, concessões, entre outras –, nas suas presenças (e ausências) que reside a participação infantil. Vemos estas formas de participação como potentes e sem estarem subordinadas a um modelo de participação democrático-representativo; ao reforçar este ponto de vista, não quero, contudo, retirar a força e importância da luta por representação e participação a partir de modelos democrático-representativos, mas, tão somente, problematizar a importância de vermos como possível encontrar modos de participação social para além deste. No ato de participar, em qualquer instância ou nível, se é que possível assim classificar, há

sempre o contato/confronto com outros saberes, que oportunizam experiências em contextos específicos de vida e que, por sua vez, de maneira relacionada, acabam por mobilizar interesses e reforçam a participação em nível democrático- representativo.

Na próxima seção deste artigo, apresento enfim as falas das crianças com relação à participação no Malezinho e suas incursões pela cidade a partir do bloco.

“Eu gosto de ficar no Malê porque ensina coisas africanas”: as impressões das crianças sobre a participação

Como informado, em janeiro de 2016 acompanhei as crianças nos ensaios do bloco e aqui analiso as entrevistas que realizei com quatro delas – duas meninas e dois meninos – entrevistas. Neste artigo, uso os nomes reais das crianças. Segundo a coordenadora do bloco, Jany Salles, as famílias das crianças assinam um termo de consentimento para as mesmas, permitindo que elas participem de entrevistas em áudio e vídeo, algo muito comum para elas¹²¹. Assim, elaborei um termo de assentimento para as crianças, que assinaram antes de iniciar as gravações em áudio.

Estas falas, registradas a partir de um gravador digital, informam como as crianças veem sua própria participação, além da relação que possuem com o espaço do bloco e a cidade. Aceitei as escolhas feitas pela coordenadora Jany porque entendi que, conhecendo as crianças mais do que eu, saberia quais delas se sentiriam mais à vontade para participar. Ao meu redor, no momento dos ensaios, estavam crianças que apenas observavam os ensaios, como se estivessem a decidir se iriam entrar ou não no grupo. Estas vinham com outras crianças que já faziam parte. Durante as pausas, estar perto delas me ajudou a conhecer outras crianças.

No dia em que realizei as entrevistas, o número de crianças era em torno de quarenta; as idades variavam entre 04 e 15 anos. O número de meninos é menor do que as meninas, mas eles estão presentes tanto no corpo de baile como na percussão (não vi meninas tocando). Nos excertos abaixo, apresento as crianças entrevistadas a partir de suas falas, retirando as perguntas que realizei, assumindo os eventuais prejuízos desta ação.

Meu nome é Jose, eu tenho 12 anos. Vou para o 5º ano, é meu último ano aqui na escola do *Malê*. Participo do bloco desde os 04 anos. Minha mãe me trazia, ela dançava na ala [de dança]. Tinha mais crianças comigo quando eu era pequena. (Joseane, 16.01.2016)

Eu sou Laiana, tenho 10 anos. Estudo no *Malê* de tarde, no 3º ano. Desde quando acabou a aula no ano passado e os ensaios começaram, minha colega me chamou e eu vim... Comecei a vir em dezembro de 2015. (Laiana, 16.01.2016)

Meu nome é Renato Santos, tenho 12 anos, eu estudo no *Malê*, vou para o 5º ano. Entrei em 2015 no *Malezinho*. Eu ouvi a professora Jany falando "vai começar os ensaios", aí me inscrevi. Não, eu não dançava antes do *Malezinho*, eu era mais quieto. Agora estou mais solto. (Renat, 16.01.2016)

Eu sou Carlos, tenho 11 anos e vou para o 5º ano. Estudo no *Malê* desde pequeno... na verdade, eu saí e voltei. Eu gosto de estudar aqui, é divertido. Eu vim participar do *Malezinho* porque eu achei interessante a dança e resolvi participar. Minha prima já estava vindo, eu disse "pô, essa dança é legal". Eu dancei um pouquinho e não gostei da primeira vez, mas da segunda eu gostei. (Carlos Henrique, 16.01.2016)

Todas as crianças afirmam ter sido uma escolha pessoal participar do *Malezinho*, seja pelo convite de amigas/os ou de professora Jany, que durante a semana é professora assistente na escola municipal do *Malê*. Ao escolher participar e não sendo uma imposição das famílias, identifica-se um dos modos de atuação das crianças; esta escolha das crianças acaba por ampliar as possibilidades de relação para fora do espectro familiar. Nas idas e vindas para os

ensaios, as crianças demonstram como usam o tempo e o espaço que lhes é concedido para ocupar a cidade, além de aprofundar relações que consideram importantes.

Minha casa fica aqui perto, uns 15 minutos. Eu venho e trago a minha irmã, venho direto para o ensaio. Depois que acaba o ensaio eu vou, fico no Abaeté brincando um pouquinho e depois eu vou pra casa. Eu digo, "minha mãe, acabou o ensaio, eu fui no Abaeté" ou então na casa de meu pai, aqui nessa rua mesmo. (Joseane, 12 anos)

Eu venho com a minha amiga que me chamou, mas ela mora longe de mim. Eu passo na casa dela e meu irmão traz a gente. Ele tem 13 anos. Ele toca no Malê. (Laiana, 10 anos)

Eu venho sozinho, eu moro no Penedo. Você desce a ladeira, aí vai ter um bequinho, aí não tem um bar? Aí vai ter um bequinho, você entra no beco reto, desce, aí vai ter uma porta azul... Meu pai deixa eu vir sozinho. Eu moro com meu pai, minha vó e minha tia... (Carlos Henrique, 11 anos)

Eu venho sozinho, eu moro perto, volto sozinho. É gostoso ir e voltar sozinho. Minha mãe não deixa fazer mais nada sozinho, comprar pão, nada. Brinco na rua às vezes... (Renato, 12 anos)

As informações obtidas pelas crianças dão conta de demonstrar que a participação no Malezinho dá a elas a possibilidade de experimentar, traduzidas nas escolhas feitas antes e depois dos ensaios, alterando as rotas de ida e volta para casa, escolhendo por onde ir, além de reforçar a solidariedade que elas acabam por manter – ou que veem outras crianças a manter – com relação à outras crianças. Estas relações intrageracionais tornam-se fortalecidas a partir de uma dupla ação que, se por um lado abrigam dependências, possibilita às crianças vivenciar novas rotas, novos erros e também acertos. Ir brincar no Abaeté, passar na casa do pai, ir e voltar sozinho/a para casa, ensinar o caminho, todas essas ações são realizadas pelas crianças com outras crianças e também com outros/as adultos/as, não apenas aqueles/as que fazem parte da família das crianças. As redes de relações às quais as crianças estão engajadas

são ampliadas para abarcar experiências que partem também das escolhas feitas pelas crianças.

À primeira vista e para aqueles/as que não conhecem o bairro, estas conexões podem parecer muito 'perigosas'. Minha experiência como moradora mostrou-me como essa rede ampliada de experiências para as crianças pode, na verdade, transformar-se numa rede ampliada de monitoramento das crianças que participam das atividades no bairro. As crianças partícipes das atividades do Malezinho acabam por ser ou tornarem-se crianças conhecidas e observadas não apenas por seus familiares, mas também por amigos/as destes. Desse modo, o que pode parecer menos proteção à primeira vista, pode conter mais controle que a ideia de um controle familiar poderia presumir.

Estas análises também são observadas quando olhamos para as relações que as crianças mantêm com os desfiles do bloco no bairro. Os eventos fora da sede aos quais as crianças são convidadas a participar também as fazem conhecer a cidade para além do bairro:

Tem 08 anos que eu saio na ala de dança aqui no desfile do bairro. Já me apresentei em outros lugares: numa creche aqui perto e também em Lauro de Freitas, na Escola Lagoa do Abaeté e, ah, no Dique do Tororó! Foi o lugar onde mais gostei de dançar até agora. Quando tem evento, é assim: ela [a coordenadora] avisa que vai ter, se eu quero ir, é para eu vir... Aí eu falo que eu quero... Só que teve evento aqui na escola do Malê que cheguei atrasada... Aí eu não dancei no destaque. Ah, eu também já apresentei aqui no [bairro] de Stella Maris. (Joseane, 12 anos)

Eu já saí no *Malê*, duas vezes. Eu gosto de dançar no *Malê*, eu acho bonito! Minha mãe vai pro centro desfilar no Carnaval, eu fico com meu pai quando ela vai dançar. Eu já me apresentei no colégio Coração de Maria, no Rotary e aqui na escola do *Malê*... Eu vou com meu irmão. Ainda não peguei ônibus para me apresentar. No dia 29, eu vou de ônibus apresentar lá em Pirajá, numa escola... (Laiana, 10 anos)

Meu primeiro ano é esse, vou sair no Carnaval, estou animado pra participar, mas eu já acompanhei. Eu acho bonito... Já me apresentei com o *Malezinho*, numa praça lá, esqueci o nome.

Foi de manhã e chegou de noite, Jany foi com a gente (Carlos Henrique, 11 anos)

Nunca apresentei fora da escola, só aqui no Malê. Nunca desfilei, só acompanhei... Ah! Já apresentei pra TV'... (Renato, 12 anos)

Ao informar sobre as incursões pela cidade com o bloco, Joseane relembra que as crianças são convidadas a participar e podem escolher, de acordo com a organização da sua rotina pessoal, ir ou não para a atividade. Ao escolher ir, sabe quais são as suas responsabilidades frente à participação no evento. Nestas incursões, as crianças não apenas conhecem outros lugares da cidade como também são nestes lugares reconhecidas como moradoras do bairro e participantes de um bloco afro. Essa mutualidade de reconhecimentos e identificações é também o que torna estes eventos em momentos de convivência e comunalidade, podendo ser vividos para além do espectro familiar, lugar tido por excelência como espaço de criança na perspectiva moderna de infância. Estes eventos, que não são apenas para crianças em espaços de crianças coloca-as em relação com outros/as adultos/as com quem necessitam conviver, no exercício das relações intergeracionais.

Além destas análises, é perceptível que para estas crianças, participar do Malezinho é um espaço que as faz ocupar, apropriar-se e (re)conhecer a cidade. Das quatro crianças entrevistadas, apenas uma delas (Joseane) conhecia mais duas localidades (Itinga e Pituba), além daquelas com as quais teve contato a partir dos eventos proporcionados pelo Malezinho; as demais conheciam apenas um bairro, além de Itapuã, em que foram visitar parentes; não conheciam o Centro – ou pelo menos não lembravam de lá ter estado. Desse modo, fazer parte do Malezinho põe as crianças em contato com o espaço da cidade que, em sendo tão segregado e espetacularizado (JACQUES, 2005), não tem construído espaços de confluência para adultos/as que não cumprem com certas “normas de urbanidade” –

estas entendidas como os modos praticados por uma classe média baiana – e muito menos para as crianças filhas destas/es adultas/os.

Uma das últimas falas de Renato, presente no título desta seção, reforça o caráter da participação como lugar de aprendizagem. Ao fim das entrevistas, eu sempre perguntava se havia algo que as crianças gostariam de dizer e que eu não tivesse perguntando. Ao ouvir essa pergunta, Renato respondeu-me:

Eu queria dizer que eu gosto de ficar no *Malê* porque ensina as coisas africanas. Isso foi bom porque me ajudou a passar de ano, a aprender! (Renato, 12 anos)

Ao informar que no *Malê* ele aprende “coisas africanas”, Renato refere-se ao fato de no bloco existir a preocupação de conectar as atividades as raízes africanas e afro- brasileiras, sendo os enredos, as danças e as atividades programadas todas organizadas com vistas a informar às crianças sobre a história do seu povo. Contrariamente ao que poderia ser respondido por outras crianças que não tem o cumprimento da lei 10639/03123 nas escolas em que estuda, por estudar na escola do *Malê*, Renato percebe que o que ele aprende no *Malê* (bloco) pode ajudá-lo a não ser reprovado, já que a escola também organiza um projeto anual a partir do enredo carnavalesco do bloco, enredo este que conta histórias da população negra. Além desta informação, ele reforça que é bom também “para aprender”, justificando seu interesse pessoal nos temas que lhe dizem respeito.

Nota-se assim que, a partir das falas das crianças é possível vislumbrar que o direito à participação das crianças não devem ser uma interpretação abstrata da Convenção dos Direitos das Crianças, mas localizados a partir de contextos que as permitam viver experiências e experimentações (HILL et al, 2004). Além disso, para além de classificar os níveis de participação naquilo que as crianças estão engajadas, importa saber em que medida esta participação está ancorada naquilo que é importante para as crianças e para os grupos

dos quais elas fazem parte, ou seja, em que medida as crianças tem participado daquilo que elas entendem como relevante e não nós, adultos/as. “A participação das crianças”, nesse contexto, “lida com a tensão e a ambiguidade não resolvidas nas relações entre o poder social e seu potencial emancipatório, contrapondo a imagem tradicional das crianças como dependentes, associadas à passividade, vulnerabilidade, imaturidade e falta de competência (AGOSTINHO, 2010, p. 89)”.

Se temos, por um lado, “as características dominantes da infância moderna ocidental [que] obscurecem qualquer noção da criança como ator social competente, com capacidade de participar nos seus mundos de vida” (AGOSTINHO, Idem) por outro, podemos perceber que, na participação das crianças no bloco Malezinho, vislumbramos as agências infantis. Estas agências não acontecem numa zona de “liberdade” total; são, como todas as agências a que os grupos tornados vulneráveis buscam fazer acontecer, negociada, reivindicada, destituída, recomposta, perdida e limitada; sua realização deve ser constantemente revista e atualizada. Nessa perspectiva, falar de participação das crianças é falar de participação social.

Considerações finais (Dançar, dançando)

Após as análises realizadas em contexto, entendemos que as crianças partícipes do Malezinho “são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social.” (JAMES; PROUT, 1990, p.8). Pela maneira como falavam do bloco, utilizando o termo Malê e não Malezinho para referirem-se ao grupo do qual faziam parte, vemos que, para as crianças, o Malezinho é encarado como parte do bloco e

não um bloco à parte, tendo seus/suas integrantes o acesso aos ensaios e eventos destinados também aos/às adultos/as. Esta análise pode ser confirmada quando, ao participar dos ensaios “adultos” do bloco, encontrei um sem-número de crianças não apenas assistindo, mas também tocando e dançando nas alas, em que pese a divisão em seções para crianças e adultos/as no interior do bloco.

Participar dos ensaios, dos eventos e dos desfiles faz com que as crianças possam ter a experiência de realizar atividades sem a supervisão direta de um/uma adulto/a. Nos dias de ensaio, por exemplo, observei que entre uma dança e outra, meninas e meninos conversavam sobre assuntos de seu interesse pessoal que englobavam beleza, escola, relacionamentos e segredos. Mesmo com a coordenação sempre presente, as crianças se movimentavam pelo espaço que já conheciam bem, buscando momentos de privacidade para estar apenas entre elas, algo necessário, mas cada vez menos permitido nas sociedades contemporâneas que entendem que proteção significa vigilância ininterrupta.

Participar do Malezinho confere às crianças a apropriação de outros espaços que não apenas o da casa e o da escola, estes vistos como aqueles próprios para as crianças nas sociedades ocidentais (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 118). Ao estar perto de outros grupos que não apenas seu grupo familiar, controladas pelo pai, pela mãe ou avó, a participação das crianças acaba também por ir de encontro a um modelo de família burguês apresentado por Redin (2000), que “se forma quando a sociedade perdeu a rua” (p. 15) e refaz caminhos por onde é possível refirmar espaços de comunalidade e circulação entre as pessoas.

Além disso, participar do Malezinho é romper com as experiências etárias a que as crianças estão submetidas na escola. Sem as idades definidas pelos anos escolares, as crianças podem encontrar um espaço onde transitam pela infância, (re)conhecendo o que lhes é

comum e o que difere-se pela idade ou gênero. É possível também reforçar características das comunalidades, permitindo e ampliando as possibilidades de fazerem escolhas, tomar decisões em situações do cotidiano, negociar preferências, escolher o que responder ou como agir, entre outras ações que alargam suas experiências ainda enquanto crianças. É poder encontrar-se no encontro com as outras pessoas, não apenas aquelas que disseram-lhe ser obrigatório estar perto, a saber, as/os responsáveis.

Ao participarem dos eventos, as crianças apropriam-se e ocupam a cidade, podendo escolher por onde ir quando vão e voltam dos ensaios, na companhia apenas de outras crianças e não controlados por adultos/as; conhecer novos lugares da cidade acompanhados de amigos e adultos não apenas do círculo familiar mas também fora dele, propiciando que novas relações se estabeleçam também a partir das crianças. É “ficar mais solto”, como diz Carlos Henrique em suas afirmações sobre a participação no bloco.

A partir destas constatações, podemos olhar para o bloco Malezinho e vê-lo como um espaço de participação, reforçando que ele é o único bloco de Carnaval que organiza um desfile para as crianças no bairro de origem desde 2002; sua criação e manutenção, portanto, foge à regra daquilo que foi estabelecido para a população negra no Carnaval da cidade. Veremos o bloco do Malezinho na rua é não somente ver crianças em cor e corpo, desfilando – e ocupando – a cidade, mas também reafirmando a luta da população negra por direitos sociais. É, de todo modo, lembrar que a população negra está viva e presente, não apenas com seus corpos que trabalham, mas também com seus corpos que dançam.

Referências

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. ***Da Investigação às Práticas***, vol.6, n.1, p.7-30, 2016.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2005.

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, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, especialidade em Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2002.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. **Methodological immaturity in childhood research?**: thinking through participatory methods. *Childhood*, vol. 15(4):499- 516, 2008.

GORDILHO-SOUZA, Ângela. Favelas, invasões e ocupações coletivas nas grandes cidades brasileira: (Re)Qualificando a questão para Salvador, BA. **Cadernos Metrópole**, n. 5, São Paulo: EDUC, 2001.

GORDILHO-SOUZA, Ângela. **Limites do habitar**: segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectivas no final do século XX. Salvador: EDUFBA, 2008.

HILL, Malcolm; DAVIS, John; PROUT, Alan; TISDALL, Kay. Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society*. Vol. 18, 77-96, 2004.

JACQUES, Paula B. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. *Revista Arqtexto*, UFRGS-Rio Grande do Sul, n. 07, p. 16-25, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1,

p.103-127, Jan/Jun, 2006.

NEALE, Bren (edit.). ***Young children's citizenship ideas into practice***. UK: Joseph Rowntree Foundation, 2004.

PIERSON, Donald. ***Branços e pretos na Bahia***: estudo de contacto racial. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. ***Educação, Sociedade & Culturas***, nº 25, 2007, p. 183-206.

SILVA, Tagore Trajano de Almeida. Apropriação dos espaços públicos durante o carnaval de Salvador/Bahia/Brasil: síntese das desigualdades sociais. **Anais CONPEDI**, 2008.

ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE, ASPECTOS SÓCIOCULTURAIS DA PRESENÇA AFRO NA MARUJADA DE SÃO BENEDITO DE BRAGANÇA-PA

Joel Cardoso¹⁸

Gesiel Melo¹⁹

Resumo: O artigo propõe uma reflexão acerca da Marujada de São Benedito de Bragança do Pará, levando em consideração tradição e modernidade, como, também, arte e religiosidade. A Marujada, apresentação tradicional que, há mais de dois séculos, se mantém viva e atuante no cenário bragantino, é manifestação artístico-religiosa. O trabalho propõe uma análise dos ritmos africanos presentes na marujada de São Benedito de Bragança, PA, buscando contar e desmistificar a história da Marujada, não só entendendo a sua trajetória, como, sobretudo, procurando entender, ao longo da história, a presença negra na Marujada. Desta forma, procuramos elucidar, na medida do possível, as contribuições para a constituição dessa manifestação cultural, patrimônio imaterial do Brasil que precisa ter reconhecimento por parte das instituições culturais.

Palavras introdutórias: a caoticidade da vida moderna

Não é o homem que bebe o chá, é o chá que bebe o homem
 Não é você quem fuma o cachimbo, é o cachimbo que o fuma
 É o livro que me lê
 É a televisão que o assiste
 É o mundo que nos pensa
 É o objetivo que nos fixa
 É o efeito que nos causa
 É a linguagem que nos fala e sempre e sempre
 É o tempo que nos perde
 É o dinheiro que nos ganha
 É a morte que nos espreita

Jean Baudrillard²⁰

A arte na contemporaneidade anda de braços dados com as inovações propostas pelas novas tecnologias. Para nosso pasmo, o que era tradicional, artístico, original, se perde em meio ao consumismo que devasta a vida moderna. Com um olhar no passado e outro no

¹⁸ Joel Cardoso, professor associado do ICA, UFPA, Belém, PA.

¹⁹ Gesiel Melo, artista e arte-educador bragantino, professor da SEMED, Bragança, PA, trabalhando com turmas da EJA.

²⁰ BAUDRILLARD, 2002, p. 28

presente, andamos meio perdidos em meio a esse arsenal que, dia a dia, se renova, se refaz, se modifica. Nós, como criadores, como apreciadores, como consumidores, como críticos do labor estético, corremos, atabalhoadamente, atrás disso tudo, tentando não só acompanhar (o que, na realidade, é impossível!), mas, minimamente, compreender por onde andam e aonde levam os novos rumos dessa parceria irrevogável que se estabelece entre ciência e arte, entre arte e os ditames tecnológicos, entre o virtual e o real, entre o tradicional e o contemporâneo. Aliás, hoje em dia, cabe questionar o que é mais real, se a nossa realidade cotidiana ou o mundo com o qual nos deparamos na internet, nas redes sociais, no universo da tecnologia digital.

Tudo se reveste de novos sentidos: o ato de ler, a recepção das linguagens artísticas, a apreensão do mundo, a noção e representação do que denominamos cultura. A palavra (sobretudo a palavra artística) perde terreno para a imagem. Na complexidade da vida moderna, não sabemos mais o que é arte. As imagens, por vezes órfãs e destituídas de sentidos, se tornam reféns dos próprios contextos, e, de certa forma, reivindicam a volta das palavras. A nossa capacidade de leitura, de apreensão se anestesia, impotente, frente ao volume de textos (verbais e, sobretudo, não verbais) que têm lugar no mundo do aqui, no mundo do agora. No imediatismo do presente, a velocidade e a quantidade das informações, nos tomam e nos levam de roldão. Como saber? Como proceder? A que se ater? O saber acadêmico, erudito, científico, no mundo virtual, se expõe ao lado das banalidades cotidianas. Mesmo o saber científico se desmistifica, traduzindo-se, por vezes, em sandices inomináveis. Como, pois, nesse contexto, selecionar? Usando a metáfora bíblica, como propor separações entre o joio e o trigo? Tudo nos toma, tudo nos absorve. Reportando-nos a Baudrillard, já não vemos: SOMOS VISTOS! Mais que para ver, vivemos, fundamentalmente, para sermos vistos. Nossos discursos se

perdem no emaranhado de outros discursos disformes, caóticos, ao ponto de, no enrolar assimétrico do novelo, não podermos mais distinguir com precisão sequer a nossa própria voz. Verdadeira Babel polifônica! Daí, talvez, advenha a busca fundamental que se empreende, nos nossos dias, pela identidade. Fragmentados, desunidos e unidos, caminhamos de perplexidade em perplexidade, no limiar do previsível, mas tangidos pelo imprevisível... A pergunta imediata, premente, que nós nos colocamos não é nem como agimos, mas, sobretudo, como reagimos?!... Só nos resta, pois, quando podemos, reagir! Somos seres reais (será, mesmo, que somos?) que atuamos em realidades virtuais... Mas como é ser, na contemporaneidade? Sem o virtual, perdemos a nossa dimensão material... O olho do outro (real e virtualmente) nos confere autenticidade, redimensiona a nossa identidade... Paradoxalmente, somos e, ao mesmo tempo, já não somos...

2. A Marujada no contexto bragantino

Os negros do eito criaram a tradição da festa e fundaram há dois séculos a Irmandade do Glorioso São Benedito, cujo primeiro Compromisso (Estatuto) tenho em mãos, datado de 3 de dezembro de 1798. UBIRATAN ROSÁRIO²¹

É, pois, com as inquietações expressas acima que nos debruçamos sobre a festa da Marujada, de Bragança. Nosso olhar se volta para o passado sem, porém, perdermos as perspectivas do presente. A marujada de São Benedito é uma festa eminentemente bragantina, organizada pela irmandade do glorioso são Benedito de Bragança no século XVIII, segundo o historiador Ubiratan Rosário, mais precisamente em 1798, quando um grupo de escravos resolveu fundar

²¹ ROSÁRIO, U, 2000, p. 177.

uma irmandade para legitimar a sua manifestação cultural. Ao contrário do que se tem registrado em alguns textos históricos sobre Bragança, esses afrodescendentes eram não só discriminados como, muitas vezes, marginalizados. Como expressão artística, apesar de a história da Irmandade de São Benedito de Bragança ter sido sempre contada tendo em vista um certo encantamento por parte dos historiadores e pesquisadores sobre o tema, que priorizam a presença europeia na marujada, essa manifestação cultural só existe nos dias atuais por conta de muitas lutas e embates dos negros, lutas que se travaram em diversas esferas. A prova mais convincente dessa realidade centra-se exatamente na necessidade que a comunidade negra teve para se constituir do ponto de vista legal. Para se firmar como irmandade, os negros pioneiros se defrontaram com o descaso e a falta de apoio, visto que havia, à época, uma discriminação generalizada sofrida pelos afrodescendentes, discriminação que se firmou como um paradigma de segregação racial, coisa, que, aliás, ainda persiste em nossos dias, imagine no contexto em que se deu.

Segundo Roger Bastide, as religiões do negro

estavam ligadas a certas formas de família ou de organização clânica, a meios biogeográficos especiais, floresta tropical ou savana, a estruturas aldeãs e comunitárias. O tráfico negreiro violou tudo isso. E o escravo foi obrigado a se incorporar, quisesse ou não, a um novo tipo de sociedade baseada na família patriarcal, no latifúndio, no regime de castas étnicas.

Face ao exposto, fica fácil imaginarmos o sofrimento por que passaram os afrodescendentes, vendo todos os seus valores culturais desrespeitados, atacados e destruídos. A eles restavam, nessa conjuntura, os rituais, meios através dos quais extravasavam seu inconformismo, suas dores, suas angústias, suas paixões, seus desejos, sua religiosidade.

A Marujada de Bragança se caracteriza como uma representação *sui generis* no cenário das festas religiosas brasileiras por se constituir como uma instituição que é predominante conduzida pela presença feminina. No século XVIII, as mulheres negras sobreviviam como mães-pretas, como amas domésticas, ou, ainda, como servas dos senhores e de seus filhos. No entanto, se observarmos mais atentamente a festa da Marujada, desde a sua origem até os dias atuais, podemos constatar que esta relação de submissão inicial superou as barreiras impostas às mulheres negras da época. Dando às manifestações novas posturas, elas se impuseram de forma altiva, valente e guerreira sobrepondo-se à velha figura da mulher caracterizada pela fragilidade, pela submissão, pela docilidade. Na Marujada, como é público e notório, existe uma tradicional hierarquia que demarca significativamente o espaço entre homens e mulheres: a figura feminina da maruja exerce todos os postos de comando, tornando-se a mais importante. Nas manifestações que compõem as festividades de São Benedito, ainda hoje, cabe à capitão, com a sua autoridade e soberania, a condução e o gerenciamento dos movimentos evolutivos da festa da Marujada desde a sua abertura até o seu encerramento.

3. Presença de traços afros na dança e na música

São essas práticas do passado que chegam ao presente, com as suas diversidades nacionais, regionais e locais, de significados, de referências e de desdobramentos em processos culturais de apropriações e incorporações de novos valores simbólicos que vão construindo outras identidades.

Osvaldo Meira Trigueiro²²

²² TRIGUEIRO, 2007, p. 107.

A roda é a dança que inicia e finaliza o ritual da marujada. Esta dança, por si mesma, remete aos rituais afros, em cujos cultos os africanos exteriorizavam formas de comemoração e agradecimentos por conquistas ou graças alcançadas. Com esses rituais, os escravos nas senzalas proporcionavam a eles mesmos, nos finais de semana e dias livres, momentos de socialização e lazer, para compensar os duros dias de trabalhos de uma semana cansativa, de uma árdua e extensa jornada de trabalho a que estavam submetidos. Do centro da roda, emergem as figuras da capitoa e da vice-capitoa, personalidades que conduzirão os trabalhos durante os festejos.

A roda nos remete, ainda hoje, a uma forma que traduz, artística e expressivamente, a origem da festa. Forma-se um círculo composto apenas por marujas, que, ao contrário do propagam alguns registros da história da marujada, não estão pedindo permissão aos seus senhores para começar a dança, mas apenas reverenciam o público. Como se tratava de uma manifestação até certo ponto discriminada pelo preconceito racial vigente, e para não incorrer em desgraça perante os patrões, senhores dos escravos, havia necessidade de pedir autorização para seus senhores para iniciar a dança. Isso, evidentemente, com o tempo, mudou.

As danças executadas por marujas e marujos compõem uma parte do ritual, que evidenciam formas de agradecimento ao santo preto por graças alcançadas. A nossa interpretação se contrapõe a alguns registros que ainda persistem ao longo da história da Marujada, ou seja, de que se a festa se realizaria apenas como sinal de reconhecimento e agradecimento aos seus senhores brancos por permitirem a manifestação. Segundo essa versão, os negros teriam ido até a frente das casas dos senhores e fizeram apresentações de danças e música. Embora aceitos pacífica e harmonicamente pelos senhores brancos, houve, sem dúvida, uma ousadia dos negros nas primeiras

manifestações artístico-religiosas que remontam à origem da Marujada, dando à festa os contornos que, ainda hoje, existem.

As danças e as músicas da Marujada trazem, em seu bojo, a presença demarcada de ritmos que caracterizam batuques afros reconhecíveis na roda. São eles o retumbão e o chorado que, entre outras modalidades de evolução, surgiram a partir dos ritmos afros e aos quais não são dados os devidos créditos. Não há como não deixar de notar que, na evolução apresentada na evolução da festa, cada parte do corpo dos participantes movimenta-se ritmicamente. Os pés seguem a base musical, acompanhados pelos braços que equilibram o balanço dos pés. O corpo em consonância com o que é tocado e de acordo como ritmo dos instrumentos, distribui os movimentos dos participantes, compondo, no conjunto, num desenho harmônico.

Chama a atenção e caracteriza, de forma relevante, o policentrismo que indica a existência no corpo e na música de vários centros energéticos, assim como acontece no cosmo. A dança africana da marujada se constitui como expressão corporal constituída de várias camadas de sentidos e simbolismos. Tais dimensões fazem-se presentes no desempenho e na presença da Capitoa, figura central na marujada, o que, também, nos remete à cultura afro, segundo a qual a sacerdotisa dança para Oxum. Ela, através dos movimentos coreográficos, no balanço do ritmo contagiante, no gestual dramático que caracteriza a sua função, comunica-se artisticamente.

Os tons melódicos, rítmicos e harmônicos, que formam o tecido musical de origem afro na Marujada, são intensos e variados. Um dos aspectos importantes da contribuição do negro – se bem que todas são, no conjunto, importantes (a melodia, o ritmo, a parte instrumental) – é, a nosso ver, a maneira de cantar. Na Marujada, merece destaque também o estilo de se tocar os diversos instrumentos. Referimo-nos, aqui, especialmente ao Tambor Caeteuara, instrumento importante usado nas cerimônias.

Implementa-se, com ele, um convite ao público para se manifestarem e dançarem. O instrumento é originalmente confeccionado em tronco de madeira. Mede, mais ou menos, 60 cm de comprimento, por 25 cm de circunferência, e é coberto por um couro de animais. O tom negro enfatiza a performance, caracterizando a execução. Aliando o auditivo ao visual, a cor confere à performance uma outra dimensão à sonoridade, pela maneira como, vibrando, bate na membrana. Cada ponto produz uma tonalidade diferente, ora o instrumentista bate com a mão mais aberta, ora com a mão mais fechada, tornando único e inconfundível a expressividade obtida como resultado artístico-musical.

Os cânticos que compõem o ritual da festa são diversos, criativos e emocionantes. Contagiam, sobretudo, pela cadência demarcada dos ritmos. São utilizados instrumentos típicos que foram introduzidos em nossa música pelos africanos: os tambores, os reco-recos, as onças (espécie de cuica primitiva), o banjo, a rabeca (de origem europeia). Nesta festa que se tornou popular, os corpos, tanto dos participantes, quanto dos que assistem, se deixam levar irresistível e prazerosamente pelo cadenciar rítmico dos números musicais apresentados.

O Retumbão e o Chorado

Dança que tem suas origens atreladas ao lundu, o retumbão, ocupando um lugar de destaque no conjunto da festa, se constitui como o mais importante número coreográfico nos rituais da Marujada. Dançada, sincronizadamente, por dois casais, a performance desta dança, entre o sacro e o profano, esbanja harmonia e sensualidade. Recebeu esta denominação por conta do uso marcante dos tambores

Caeteuara²³, tambores que, pela potência sonora, eram ouvidos mesmo a distância e quem ouvia, associando o volume à sonoridade, comentava que o seu som retumbava, chamando todos para a festa. Por esta razão, segundo consta, recebeu a denominação de Retumbão.

O chorado, outra modalidade musical presente na Marujada, tem suas raízes aliadas ao retumbão. Esta dança apresenta maior lentidão e suavidade. É dançada somente por um casal escolhido aleatoriamente. À medida que evolui, há alternâncias quanto às escolhas dos pares que se formarão e darão sequência à dança. O homem (o capitão ou o vice-capitão) inicia a movimentação básica da dança, cuja estrutura é “idêntica ao retumbão” (BRANDÃO, 1997, p.216). Na sequência, o homem, com uma reverência, faz o convite e adentra no salão com a mulher, no caso, a capitoa ou vice-capitoa. Uma vez completa a movimentação básica, é, agora, a vez do homem se retirar do salão. A dama sai à procura de outro par e, assim, sucessivamente, procede-se de forma alternada, até a escolha de todos que estão disponíveis para a dança no salão. Por proporcionar a participação de todos os que frequentam o salão, o chorado se caracteriza como uma das mais populares, quer como dança, quer como música, na Marujada.

Como festa, como comemoração, como data caracterizadora da identidade bragantina, a Marujada conserva a sua importância, a sua identidade. Mas, infelizmente, por outro lado, como, aliás, vem ocorrendo com todas as manifestações tradicionais, as festividades, perdendo a aura original, estão se transformando o em um produto cada vez mais fútil e imediatista. Já não há mais, como antigamente, preocupação com as tradições ou com as etnias constitutivas da festa. E isto talvez por conta do conjunto de estratégias de desqualificação

²³ Bragança é banhada pelo Rio Caeté, e às terras circunvizinhas, às margens do rio, ficaram então conhecidas como terras caeteuaras. O adjetivo acompanha os produtos originários da terra, qualificando-os também.

que, ainda hoje, sustentam as bases do racismo no Brasil. Isso ocorre de forma mais sutil, mas ainda se faz presente em nossa sociedade. É esse racismo disfarçado que, no nosso entender, vai a cada dia separando coisas que deveriam ser indissociáveis. A africanização da festa fica só na aparência, ao sabor de modas propagadas pelos meios televisivos, ou por influências externas. Há, inclusive, nas últimas apresentações da Marujada, a inserção de instrumentos industrializados e coreografias modernas que, atualizando ou modernizando as performances, por outro lado, descaracterizam essa expressão artística e cultural. É o preço que se paga pela modernização.

Considerações finais

Entende-se por “Patrimônio Cultural Imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este Patrimônio Cultural Imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (Patrimônio Cultural Imaterial).²⁴

Há um esforço generalizado em se manter as tradições. Se levarmos em consideração as culturas geográfica e historicamente localizadas, este esforço tem se mostrado muito maior. Os aspectos identitários de um determinado povo, de uma determinada região, de culturas especificamente localizadas, não por acaso, estão na ordem do dia. Nas últimas décadas, as manifestações culturais, por força das mídias, com o processo irreversível da globalização, já não pertence

²⁴ A expressão Patrimônio Cultural Imaterial, está definida e disponível no Site: <http://www.iphan.gov.br/bens/P%Imaterial/imaterial.htm>. Acesso em 23.03.2013.

unicamente àqueles que protagonizam a festa. Entram em jogo diversos contextos, principalmente o político, que, aliado principalmente a aspectos econômicos e sociais, determinam os rumos dos acontecimentos, chegando mesmo, por vezes, a descaracterizar o espírito original das manifestações. As festividades pertencem agora, muito mais, ao povo que as promove; pertencem à comunidade que as incorpora, pertencem à dimensão que tais festividades alcançaram na conjuntura em que se inserem. Tudo evolui. Tudo muda. Paradoxalmente, a tradição, com o tempo, por força da globalização, por força das intervenções externas, fica cada vez menos tradicional. Num processo ininterrupto, nossos sonhos, nossas aspirações pedem e, mais que isso, exigem mudanças. A cada mudança, a cada incorporação, sem dúvida, traços específicos e caracterizadores, não raro, vão se perdendo. Hoje, a presença negra na Marujada perdeu a sua aura. Isso porque, na população bragantina, numa constatação óbvia, a mestiçagem mais evidente que se faz presente se dá por conta dos cruzamentos entre o índio e o branco. Cada vez mais raro, o negro é responsável por um matiz quase imperceptível na atual população bragantina. Espetáculo grandioso, esteticamente belo, a festa é, ainda, com sua ênfase maior voltada para a religiosidade, dedicada ao Santo negro. As danças, os rituais, os ritmos, as evoluções só remetem às origens se o espectador, com uma boa dose de boa vontade, estiver atento a isso. Como sabemos, existem, em todas as manifestações artístico-culturais, especificidades que não podem ser medidas pelos padrões convencionais.

A dança, manifestação ao mesmo tempo individual e coletiva, sob o signo da pluralidade, torna-se espetáculo tanto para quem protagoniza a performance como para quem a assiste. A Marujada, como espetáculo coletivo, continua. Fala-se hoje, obviamente não sem

razão, em “tradição inventada”.²⁵ Entre o profano e o religioso, a negritude, mote original da festividade, se perdeu. Na dança, a expressividade artística, em qualquer apresentação, é de suma importância tanto para quem dança como para quem assiste. Delineando novas possibilidades dramáticas, os aspectos simbólicos relativos à festa, como não poderia deixar de ser, com o tempo, vão se diluindo e foram se perdendo. Hoje, a Marujada é um produto que simboliza Bragança. Faz parte do calendário artístico da cidade. É produto para turistas e para vender uma imagem local.

Sem os bairrismos que tradicionalmente acompanham os conservadores (sempre a postos), as modificações, as incorporações que, paulatinamente, se instauram nas festas populares vão produzindo novas identificações locais, novos sentidos, exigindo, concomitantemente, novos olhares, novos procedimentos críticos e, indubitavelmente, novas interpretações. Reflexos de um olhar voltado para a vida contemporânea, o processo de globalização atribui novos matizes às manifestações locais, que, entre a tradição e a inovação, vai construindo novos processos identitários. Em Bragança tal processo também ocorreu. Com a Marujada, oscilando entre o peso da tradição e as inovações da modernidade, trazendo em seu bojo o sacro e o profano, conciliando interesses coletivos (políticos, econômicos, sociais etc.) e particulares (prestígio individual, projeção da própria imagem etc.), não poderia ser de forma diferente.

Referências:

ALMEIDA, Renato. *A Inteligência do Folclore*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Americana; Brasília, INL, 1974.

²⁵ Para melhor entendimento, citamos HOBBS & RANGER (1997, p. 9): “O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e de determinado tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram em enorme rapidez”.

ALVARENGA, Oneyda. *Música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1950.

BAUDRILLAR, Jean. *Cool Memories IV – crônicas 1996-2000*. Trad. Luciano Loprete. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BRANDÃO, Dedival. *Tambores da Esperança: um estudo sobre cultura, religião, simbolismo e ritual na festa de São Benedito da cidade de Bragança*. Belém: Falangola, 1997.

GUIMARÃES, J. Geraldo M. *Repensando o Folclore*. São Paulo: Manole, 2002.

HOBBSAWN, E. & RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RODRIGUES, Dário Benedito. *Os Donos de São Benedito Convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX*. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

RODRIGUES, Dario Banedito. *Marujada de São Benedito: joia cultural de Bragança e patrimônio do Pará* (reedição). Disponível em: <http://profdariobenedito.blogspot.com/2010/12/marujada-de-sao-benedito-joia-cultural.html>. Acesso em: 25.09. 2012.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.

ROSÁRIO, Ubiratan. *Saga do Caeté. Folclore, História, Etnografia e Jornalismo na Cultura Amazônica da Marujada, Zona Bragantina, Pará*. Belém: Cejup, 2000.

SILVA, Armando Bordallo. *Contribuição ao Estudo do Folclore Amazônico na Zona Bragantina*. Belém: Falangola, 1981.

SILVA, Carolina Rabelo et al. *Marujada: a tradição ainda resiste*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2010/resumos/R5-2747-2.pdf> Acesso em: 19.09.2011.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. "A espetacularização das culturas populares ou produtos culturais folkmediáticos". In: *Revista Internacional de Folkcomunicação*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Ano III, nº 5, junho, 2005.

Inclusão e direito à diferença na Amazônia paraense

MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR LIBRAS ENTRE MULHERES INSCRITAS NO PROJETO “LIBRAS NAS UNIVERSIDADES” NOS ANOS DE 2016 E 2017

Rosalice Queiros dos Santos²⁶

Débora Alfaia da Cunha²⁷

Resumo: O avanço na garantia de direitos das pessoas com deficiência no Brasil, trouxe em seu bojo a necessidade de novos aprendizados, entre os quais o domínio da Língua Brasileira de Sinais. A divulgação dessa língua, por instituições públicas, como as universidades, ampara-se na legislação contemporânea, que possui por horizonte a plena inclusão da pessoa com surdez, em um mundo no qual os ouvintes compreendam e respeitem a cultura surda. Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada objetiva inventariar as motivações declaradas por candidatas ouvintes inscritas para seleção do curso básico de Libras, ofertado por um projeto de extensão universitária nos anos de 2016 e 2017. O recorte por gênero se justifica pela grande presença feminina entre os inscritos, o que levou a indagação sobre os motivos dessa procura. O referencial teórico partiu de autores da Educação Inclusiva como Machado (2008), Rossi (2010) e Soares (1999) e da Teoria das Motivações como Harter (1981), Deci et al. (1991) e Bernardino et al. (2018). Do ponto de vista metodológico, o estudo utilizou um banco de dados secundários e seguiu uma abordagem mista, fazendo uso de dados quantitativos e qualitativos. Os resultados indicam uma variedade de motivos expressos pelas candidatas, entre questões pessoais, familiares e subjetivas, mas com acentuada predominância de motivações externas, como resposta as demandas de formação e ampliação da empregabilidade. A percepção da Libras como uma necessidade social, formativa e do mercado de trabalho evidencia a ampliação do discurso inclusivo para além dos próprios PcDs e seus familiares, o que é salutar à construção de práticas que acolham a diversidade.

Palavras-chave: Inclusão. Curso de Libras. Motivações para aprendizagem. Extensão universitária.

1. INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, as pessoas surdas vêm ganhando mais espaço na sociedade, pois são indivíduos que estão em busca de

²⁶ Formada em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual do Pará (UEPA – 2016), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade De Educação Superior De Paragominas (FACESP – 2020), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA – 2022).

²⁷ Doutora em Educação pela UnB. Professora Associada da UFPA/Campus de Castanhal.

alcançar os seus espaços de direito. Sendo assim, a difusão da língua de sinais no Brasil está cada vez maior, em especial por meio de projetos extensão universitária que buscam difundir a Libras nas diversas esferas sociais, não focando apenas no âmbito educacional e sim no ensino da língua em qualquer espaço, cumprindo o disposto nas legislações em vigor, como a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que salienta, em seu Art. 2º:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Pensando neste cenário, a pesquisa tem como objetivo desenvolver uma análise quanti-qualitativa dos motivos que levaram 1291 candidatas a se inscreverem no curso do projeto de extensão universitária “Libras nas Universidades”, nos anos de 2016 e 2017. O referido projeto se configura como um curso básico de libras, vinculado a Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal, sendo ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua de Sinais e Educação de Surdos (GEPLISES).

O objetivo do estudo foi traçar o perfil dos inscritos e compreender as motivações declaradas por mulheres ouvintes no formulário de inscrição para o processo seletivo do curso de Libras. Durante a análise, buscou-se separar os motivos mais subjetivos e pessoais, das pressões mais amplas do mundo do trabalho e da formação acadêmica.

O recorte em gênero se justifica pelo expressivo percentual de mulheres que se candidataram para o curso de libras no período analisado. Em 2016, dos 656 inscritos para a seleção, 555 (85%) eram do sexo feminino e, em 2017, dos 876 candidatos, 736 (84%) eram mulheres.

Além disso, a desagregação dos dados em motivações intrínsecas e extrínsecas questiona a percepção social de que as mulheres tendem a ser mais motivadas por questões familiares e afetivas, portanto por motivações quase inerentes aos papéis sociais de gênero, que focam a mulher no papel de mãe e cuidadora.

O texto está organizado em três momentos. O primeiro versa sobre os aspectos históricos, legais e teóricos deste trabalho, abordando a inclusão da Libras na educação brasileira; a presença da Libras nas universidades (com foco nas instituições das regiões Norte e Nordeste e na descrição de projetos de extensão que objetivam o ensino e a difusão da Libras) e, finalizando a sessão, alguns aspectos da Teoria das Motivações. O segundo momento detalha a metodologia deste estudo. Na terceira parte do texto são apresentados e analisados os resultados obtidos.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E TEÓRICOS DO ESTUDO

2.1 A INCLUSÃO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO

Por muito tempo o “império oralista” acabou perdurando. Por praticamente um século. Até que o surgimento de pesquisas, a partir da década de 1960, apontaram que a Língua de Sinais possuía todos os atributos de uma língua oral, abalando a filosofia educacional oralista, proporcionando uma tempestade de críticas acerca das proibições e restrições impostas pelo oralismo (PERELLO; TORTOSA, 1978).

Na década seguinte, tornou-se cada mais evidente a grande capacidade comunicacional que os surdos possuíam graças às possibilidades proporcionadas pelas línguas de sinais com relação à expressão de ideias abstratas sutis e variadas em campos de conhecimento filosóficos, políticos e literários, englobando assuntos

atuais, até construindo poesias e histórias, alicerce do humor e do teatro (SOARES, 1999). Assim como faziam as línguas orais. Por isso, ainda na década de 1970, veio a busca pelas provas, através de pesquisas linguísticas, de que as línguas de sinais podiam ser equiparadas às línguas orais em diversos aspectos, como expressividade, singularidade, complexidade e estética (CARVALHO, 2007).

Gradativamente, mudanças na percepção, no tratamento e na interação com os surdos foram ocorrendo. Entretanto, tais mudanças apenas se estabelecerão quando as relações profissionais, educacionais, familiares e sociais passarem a ser norteadas pelo reconhecimento político da surdez como uma diferença, tanto a nível mundial quanto em países como o Brasil (COELHO, CABRAL, GOMES, 2004; MACHADO, 2004).

Mesmo que essas mudanças somente tenham chegado ao Brasil no final da década de 1970, através da filosofia da comunicação total, e na década de 1980, com o início do bilinguismo, não tardou para que a persistência da comunidade surda, em sua luta sistemática pelo seu lugar de direito, culminasse na criação e na aprovação de legislações importantes para a jornada que os surdos trilham há anos. Decretos, leis e políticas que proporcionam e garantem aos surdos direitos que vão desde à saúde e à educação até à acessibilidade e reconhecimento de sua língua materna (GOLDFELD, 2003; SOARES, 1999).

A seguir podemos observar uma linha do tempo com as legislações mais importantes para a comunidade surda durante as décadas no Brasil.

Durante a década de 1960, podemos destacar a Lei nº 4.024, conhecida como LDBE/61, onde podemos destacar o artigo nº 89 que diz "Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial

mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 1961).

Na década de 80, temos a criação da Constituição vigente atualmente no Brasil do ano de 1988, onde o destaque a ser apresentado é o Artigo nº 205 “Art. 205, 206 e 208:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Durante os anos 90, a relevância na legislação para a comunidade surda é referente a Lei nº 9.394 (LDBE/96), mais especificamente no artigo nº 58 que traz a defesa da inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino público regular, através de classes específicas relacionadas às especificidades de cada aluno, em situações em que estes alunos não possam ser incluídos nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1996).

No decorrer dos anos 2000, se obteve grandes avanços para a comunidade surda em relação ao ganho de direitos específicos voltados para a inclusão do surdo em sociedade em todos as esferas sociais, na quais podemos destacar: Lei nº 10.098, conhecida como a Lei de Acessibilidade de 19 dezembro de 2000, sendo que a mesma é encarada pela comunidade surda brasileira, como uma grande vitória, pois, através dela se encontra em documentos oficiais as primeiras citações de reconhecimento da Libras como caráter de língua e não como linguagem, como era citados em materiais anteriores (BRASIL, 2000).

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais ganhou status de língua oficialmente no Brasil. Após anos de luta da comunidade surda, a Libras deixou de ser uma linguagem e passou a ter caráter de língua, conforme o artigo 1º da Lei nº 10.436 (Lei da Libras).

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

O reconhecimento da Libras como língua, em 2002, teve a sua regulamentação apropriada com o decreto 5.626/05. Este decreto traz a obrigatoriedade curricular da língua de sinais na grade curricular dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, por serem vistas como base para o ensino e adaptação dos surdos em sociedade (BRASIL, 2005). Nos demais cursos, a disciplina se torna optativa. O decreto também enfatiza a importância do intérprete de Libras em ambientes onde ocorra o convívio com pessoas surdas, seja ele público ou privado (MELO, 2019). A seguir, pode-se verificar um trecho do decreto que descreve o que foi citado acima.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1)

Em 2008, houve o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo assegurar a inclusão dos alunos que são público alvo da educação especial, através da transversalidade da educação infantil até o ensino superior, entregando uma educação de qualidade pela atuação de profissionais que sejam especializados e que possam fazer atendimentos adequados a cada indivíduo que necessita desse suporte, construindo uma aliança entre família e comunidade, alinhada à acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, construída dentro das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Para finalizar este retrospecto, destacamos a aprovação da Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015, a chamada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que determina a incumbência do poder público assegurar a oferta de educação bilíngue, em Libras, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, bem como a difusão do ensino de Libras (BRASIL, 2015).

2.2 PRESENÇA DA LIBRAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Rossi (2010) diz que para que se faça a garantia de direitos prevalecer nas faculdades públicas, é necessário que haja diversos investimentos na difusão da Libras dentro desses espaços, não sendo suficiente apenas as disciplinas obrigatórias incluídas nas ementas dos cursos, mas sim com programações dentro desses ambientes que despertem os interesses da comunidade acadêmica como um todo.

Dessa forma, uma das alternativas encontradas é a implementação de projetos dentro de universidades públicas voltados à difusão da língua brasileira de sinais, já que, segundo Rossi (2010), promover projetos de extensões é considerado um dos pontos fortes das universidades brasileiras, como exemplifica o quadro 1 que

apresenta uma relação das universidades dos estados das regiões Norte e Nordeste que oferecem cursos de Libras.

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	ESTADO
NORTE	UFAC	Acre
	UNIFAP	Amapá
	UFAM	Amazonas
	UFOPA	Pará
	UFPA	Pará
	UFRA	Pará
	UNIR	Rondônia
	UFRR	Roraima
	UFT	Tocantins
NORDESTE	UFAL	Alagoas
	IFBA	Bahia
	UFBA	Bahia
	UFC	Ceará
	IFMA	Maranhão
	UFPB	Paraíba
	UFPE	Pernambuco
	UFPI	Piauí
	UFRN	Rio Grande do Norte
	UFS	Sergipe

Quadro 01 – Projetos relacionados à Libras dentro das universidades das regiões Norte e Nordeste.

Fonte: Pesquisa pessoal direta via telefone/rede social/site oficial das universidades.

No Quadro 01 é possível observar projetos que realizam iniciativas semelhantes ao curso aqui focado, no caso, cursos de Libras para a comunidade acadêmica e/ou público geral. As informações apresentadas no quadro, derivam de levantamentos relacionados aos 16 estados pertencentes às regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Dentro do cenário destas instituições públicas federais analisadas, destacam-se a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na região Norte, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), na região Nordeste. A UNIFAP (2021) oferece um curso gratuito de Libras, com carga horária de 180 horas, para a região metropolitana do Amapá e algumas comunidades mais distantes, com mais de 350 vagas direcionadas à população daquela região, incluindo as pessoas que participam direta e indiretamente da instituição. No Nordeste, temos a IFBA (2021) que disponibiliza o ensino básico de

Libras através do projeto “O Corpo Fala”, com 80 vagas voltadas para a comunidade em geral.

Vale (2021) informa que no estado da Paraíba, mais precisamente no Vale do Mamanguape, foi implementada, a partir de 2017, uma ação de extensão universitária ofertando o ensino da Libras para as pessoas daquela região, trabalhando a Libras com mais de 500 crianças ouvintes de uma escola estadual da região que interagiram com os colegas surdos sem barreiras. No ano seguinte, 2018, Vale (2021) mostra que a ação foi ampliada para a comunidade, com turmas formadas por profissionais da saúde e do comércio, assim como educadores e gestores.

Também no estado da Paraíba, mas agora no município de Areia, Daxenberger e da Silva (2018) mostram mais ações desenvolvidas por uma atividade de extensão universitária. Vinculado, desde 2013, à Universidade Federal da Paraíba, através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, o projeto envolvia turmas do Ensino Fundamental I, com uma seleção de estudantes indicados pela própria escola, com os quais eram desenvolvidas aulas de Libras semanalmente sob responsabilidade de dois bolsistas (DAXENBERGER; da SILVA, 2018).

Ainda no sentido de formação em Libras, Soares e Pereira (2015), informam a execução em 2013, em Florianópolis, no estado de Santa Catarina, de um projeto de extensão com objetivo de qualificação e capacitação de servidores públicos (das esferas municipal, estadual e federal) atuantes em instituições culturais. Este projeto, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), desenvolvido pelos campi Palhoça-Bilíngue e Florianópolis-Continente em parceria com a Casa de Memória de Florianópolis, pretendia ensinar Libras a servidores públicos com o intuito de qualificá-los profissionalmente para que pudessem receber o público surdo nos estabelecimentos

culturais, fortalecendo a acessibilidade comunicacional entre todos (SOARES; PEREIRA, 2015).

Pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Lord e Maiolini (2020) descrevem a trajetória que os projetos de extensão envolvendo o curso de Libras tiveram ao longo dos anos, começando em 2006. Neste ano, o curso de Libras atendeu a comunidade acadêmica e a comunidade externa interessada, com uma grande procura de familiares de surdos pela formação ofertada. Segundo os autores, com a experiência positiva realizada em 2006, abriram-se as portas para um novo projeto de extensão chamado “Sinalizando a Física”, voltado para o auxílio de docentes da área de Física na criação de sinais específicos para possibilitar aos surdos um aprendizado mais significativo. Já no ano de 2010, o campus de Cuiabá da UFMT começou a ofertar os cursos de extensão de Libras à comunidade acadêmica e também à comunidade externa. A partir de 2014, o curso de Letras-Libras teve seu processo de criação iniciado pela UFMT, conseguindo que a disciplina de Libras passasse a ser obrigatória nos cursos de formação docente dos *campi* da UFMT em Cuiabá, Rondonópolis, Barra do Garça e Sinop (LORD; MAIOLINI, 2020).

No que se refere à experiência da UFPA, em particular a do *Campus* de Castanhal, destaca-se a sua existência, desde 2006, de cursos livres de Libras, por iniciativa de voluntários, nem sempre vinculados à universidade, o que fragilizou a sua manutenção.

Como ação de extensão mais estruturada, a partir do ano de 2015, foi implementado o Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua de Sinais e Educação de Surdos (GEPLISES), com foco no ensino e na difusão da Libras, visando contribuir com a percepção do sujeito surdo perante à sociedade. Esse é vinculado à faculdade de Pedagogia do campus de Castanhal.

O GEPLISES tem como objetivo a oferta do curso de Libras aos alunos de todas as instituições de ensino superior, assim como aos

funcionários de escolas públicas e privadas do município de Castanhal e dos municípios vizinhos, pertencentes à área da educação, com turmas anuais, durando de seis a dez meses.

Frisa-se que o trabalho ora apresentando volta-se a essa atividade de extensão do GEPLISES, no caso o curso básico de Libras, tomando para análise as fichas de matrículas para a seleção das turmas no ano de 2016 e 2017, destacando os motivos para participar do certame.

2.3 TEORIA DAS MOTIVAÇÕES

O ser humano, segundo diversos autores, não sobreviveria em sociedade se não existisse algo que o impulsionasse a seguir em frente em todos os aspectos da sua vida, desde o seu despertar até o seu adormecer, sendo este o foco central da Teoria das Motivações.

Para Bzuneck (2001), todas as pessoas presentes no planeta são dotadas de particularidades que as tornam capazes de desenvolver distintas habilidades, conhecimentos e esforços para realizar o que desejar. No entanto, apenas a motivação pessoal do indivíduo o faz mudar o percurso de uma situação para que a mesma se torne favorável ao seu alvo de aspiração.

Vale ressaltar que, segundo autores como Harter (1981), Deci *et al.* (1991) e Ryan & Deci (2000), a motivação "é a força que emerge, regula e sustenta as ações de cada indivíduo; ela é um processo complexo que influencia o início de uma atividade e a sua manutenção com persistência e vigor ao longo do tempo".

Na própria definição da palavra "motivação", é possível observar o conceito que envolve a teoria da motivação. Derivada do *latim*, motivação é oriunda de "*movere*" que significa "tudo aquilo que pode fazer mover", sendo este o conceito geral da Teoria das Motivações, a qual compreende a motivação pessoal e individual como

uma articulação entre experiências pessoais e anseios construídos a partir da cultura e de práticas sociais mais amplas (BERNARDINO *et al.*, 2018).

Por essa teoria, a motivação apresenta dois eixos: o das Motivações Intrínsecas e o eixo das Motivações Extrínsecas. As Motivações Intrínsecas são definidas pela tendência natural do ser humano de buscar novos desafios para saciar a sua curiosidade em relação ao seu redor. No geral, as Motivações Intrínsecas estão relacionadas com a satisfação pessoal através de determinada ação. Por outro lado, as Motivações Extrínsecas estão diretamente ligadas aos ganhos externos existentes ao realizar uma determinada ação, sendo estes ganhos oriundos de forma material ou social para a vida do indivíduo (BERNARDINO *et al.*, 2018).

A separação entre motivos internos (subjetivos) e externos (objetivos) é um recurso teórico e analítico, pois no cotidiano das relações, os indivíduos agem motivados pela confluência desses dois polos. Contudo, a separação permite compreender melhor a motivação para se buscar novas demandas formativas, como no caso da aprendizagem de Libras por ouvintes.

3. METODOLOGIA

O estudo se configura como uma pesquisa exploratória, de abordagem mista. Neste trabalho, foram adotadas a definição de pesquisa exploratória, proposta por Cervo, Bervian e Da Silva (2007), que a definem como uma pesquisa que deseja descobrir quais e como funcionam as relações que existem entre as partes que compõem uma determinada situação; e a definição de métodos mistos, proposta por Johnson e Onwuebuzie (2004), que os definem como “a classe de pesquisa em que o pesquisador mistura ou combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou linguagens de pesquisa quantitativa e

qualitativa em um único estudo” (JOHNSON; ONWUEBUZIE, 2004, pág. 17).

A pesquisa utilizou um banco de dados secundários, coletado pelo GEPLISES, no caso, os formulários digitais preenchidos pelos inscritos para a seleção do curso de Libras, anos de 2016 e 2017. A partir do banco de dados fornecido e da amostra escolhida para o estudo, separou-se todas as respostas dadas pelas mulheres inscritas na seleção de 2016 e 2017

Os dados quantitativos foram tratados com técnicas de estatística descritiva. Os qualitativos foram categorizados, em vários turnos, e analisados em segmentação temática que, segundo Braun e Clarke (2006), é um método qualitativo focado em identificar, minimizar, analisar e relatar padrões repetitivos dentro dos dados.

Nesse processo, as respostas qualitativas foram lidas e relidas diversas vezes, passando por exploração em nuvens de palavras, seleção de palavras-chave comumente encontradas em grande parcela das respostas das inscritas e, por fim, definição e nomeação da categoria temática. Ao final, foram organizadas 8 categorias para estudo, detalhadas no quadro 02.

MOTIVAÇÃO	CATEGORIA	DEFINIÇÃO
INTRÍNSECAS	Ter familiares ou amigos	Respostas acerca da necessidade em aprender Libras para comunicação com familiares.
	Comunicar e ajudar	Respostas acerca da preocupação solidária e/ou humanitária com a intenção de ajudar ou atender da melhor forma as pessoas que necessitam da Libras para comunicação e convivência.
	Curiosidade e vontade de aprender	Respostas acerca das inscritas que demonstraram realizar o curso de Libras por acharem interessante, por sentirem o curso como uma maneira de inovação em suas vidas, ou por curiosidade em descobrir como funciona o desenvolvimento desta língua
EXTRÍNSECAS	Profissional	Respostas acerca dos interesses na preparação para o ambiente de trabalho e/ou atuação profissional.
	Interesses linguísticos e culturais	Respostas acerca da intenção em conhecer uma nova forma de comunicação e aprimorar seus conhecimentos linguísticos e sobre a cultura surda.
	Acadêmica	Respostas acerca da necessidade em aprender Libras para complementar estudos iniciados na licenciatura ou como uma forma de completar a carga horária obrigatória de atividades independentes na graduação.

	Aprofundamento e Revisão	Respostas acerca das inscritas que afirmam já possuir curso de Libras em seus currículos e mesmo assim optaram por realizar o curso novamente.
INDEFINIDO	Outros	Respostas que não se enquadram em nenhuma das outras categorias ou acabaram não dando uma resposta objetiva à pergunta realizada na ficha de inscrição.

Quadro 02 – Apresentação das categorias criadas para a organização das respostas das inscritas.

Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

Após a formação dessas 8 categorias, foram excluídas as respostas enquadradas no grupo indefinido, categoria “outros”, por não apresentarem informações relevantes à pesquisa, ficando 7 categorias, sendo três vinculadas as motivações intrínsecas e 4 as extrínsecas

Na apresentação dos resultados qualitativos são fornecidos trechos das respostas, sendo identificado o ano e o número do questionário, de onde foi retirada a frase. Para os dados quantitativos, optou-se pela apresentação dos valores percentuais e utilização de gráficos de barras.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 PERFIL DAS CANDIDATAS DE 2016 E 2017

No ano de 2016, poderiam pleitear o curso de Libras alunos de ensino superior que estivessem cursando entre o primeiro e o último semestre na UFPA, Campus Castanhal, assim como em outras universidades públicas e privadas. As inscrições do público feminino foram superiores às do público masculino, sendo registrados 555 mulheres e 101 homens.

Com relação ao local de origem das candidatas, é notável que a maior parte do número de inscritas, exatamente 545 alunas, são moradoras da cidade de Castanhal, enquanto 10 inscrições foram de outras cidades, como Belém, São Domingos e Ipixuna do Pará.

Além disso, 534, das 555 inscrições femininas, possuíam vínculos com alguma instituição com polos em Castanhal, distribuídas entre 16 faculdades. As três instituições que obtiveram os maiores números de candidatas foram a UFPA (com 186 inscritas), a UNIP (184) e a FAMAC/UNOPAR (com 94 inscrições).

No ano de 2017, puderam participar da seleção discentes de cursos de ensino superior do município de Castanhal e de outras regiões, assim como profissionais envolvidos na área da educação. De um total de 879 inscrições, 736 foram de mulheres e 143 de homens.

Com relação ao local de origem das candidatas, a maior parte das inscritas, exatamente 634, são moradoras da cidade de Castanhal, enquanto 102 inscrições foram de outras cidades, como Belém, Santa Izabel do Pará e Igarapé-Açú.

Além disso, 317 das 736 inscrições femininas possuíam vínculos com alguma instituição situada em Castanhal. As três instituições que obtiveram os maiores números de candidatas foram a UFPA (com 137 inscrições), a UNIP (com 91) e a FAMAC/UNOPAR (com 58 inscritas).

4.2 AS MOTIVAÇÕES DAS CANDIDATAS EM 2016 E 2017

Em uma leitura quantitativa dos resultados, observa-se a predominância de motivos profissionais e interesses linguísticos e culturais, tanto no ano de 2016 quanto em 2017, como se observa na Tabela 01.

Categoria	Ano/percentual de respondentes	
	2016	2017
Ter familiares ou amigos	2,8 %	2,5 %
Comunicar e ajudar	16,4 %	19,1 %
Curiosidade e vontade de aprender	2,3 %	2,3 %
Interesses linguísticos e culturais	26,3 %	25,1 %
Profissional	34,2 %	27,6 %
Acadêmica	15,3 %	21,8 %
Aprofundamento e revisão	1,1 %	0,1 %
Outros	1,6 %	1,5 %
TOTAL	100 %	100 %

Tabela 01 – Percentuais das mulheres sobre suas motivações com o curso de Libras em 2016 e 2017.

Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

A Tabela 01 permite perceber que a soma das duas maiores categorias (motivos profissionais e interesses linguísticos e culturais) abarca 60,5% das respostas, em 2016, e 52,7% em 2017. Ainda em 2016, observa-se a predominância de motivações extrínsecas, correspondendo a 76,9%.

No ano de 2017, apesar das motivações profissionais (com 27,6%) e os interesses linguísticos e culturais (com 25,1%) apresentarem percentuais um pouco menor que no ano anterior, destaca-se o crescimento de respostas vinculadas as motivações acadêmicas, com 21,8%. Como as três categorias são vinculadas as motivações extrínsecas, este grupo de resposta continua liderando as justificativas apresentadas pelas candidatas, com o percentual de 74,6%, muito próximo ao *score* do ano anterior.

Assim, os resultados gerais sugerem que os fatores que mais motivaram as mulheres candidatas ao curso de libras, nos anos de 2016 e 2017, estavam relacionados à necessidade em aprender Libras para fins profissionais e/ou empregatícios, assim como à vontade de conhecer, dominar e aperfeiçoar a nova língua como forma cultural de comunicação.

Destaca-se ainda que o ano de 2017 apresenta o aumento nos percentuais das categorias “acadêmica” e “comunicar e ajudar”, indicando que além de motivadas em aprender Libras pelos fatores profissionais/empregatícios juntamente com os fatores conhecimento/domínio da língua, as candidatas também foram impulsionadas e atraídas ao curso pela necessidade que tinham em complementar seus respectivos cursos de formação com o aprendizado da Libras, assim como por uma consciência altruísta da Libras, como instrumento solidário, humanitário e inclusivo.

4.3 MOTIVAÇÕES INTRÍNSECAS

Acerca das Motivações Intrínsecas, Amabile (1993, p. 186) define-as formalmente ao explicar que quando a realidade de indivíduos for a busca por autoexpressão, pelo prazer, interesse ou satisfação da curiosidade, ou um desafio pessoal no ambiente de trabalho, esses indivíduos estão sendo motivados intrinsecamente.

Autores como Cameron e Pierce (2006), Osterloh e Frey (2002), Kessler (2001) e Ko (2001) aprofundam essa questão ao abordarem a perspectiva das recompensas obtidas por motivações intrínsecas. Segundo os autores citados, quando para um indivíduo só existir exclusivamente a atividade por si própria como recompensa aparente, esse sujeito está em busca de uma recompensa intrínseca, definida pelos autores como aquela em que “[...] não se encontra presente algo de tangível que justifique o comportamento adotado pelo trabalhador [...]” (CAMERON; PIERCE, 2006, pág. 04).

A partir desse quadro teórico, três categorias de respostas se encaixaram nos parâmetros das motivações intrínsecas: “ter familiares ou amigos”, “comunicar e ajudar” e “curiosidade e vontade de aprender”. As três categorias somam juntas 21,5% das respostas de 2016 e 23,9% das respostas de 2017. Esses percentuais deixam perceber o baixo crescimento no número de respostas que apresentam Motivações Intrínsecas nos dois anos considerados no estudo. Em outras palavras, em dois anos consecutivos, a quantidade de mulheres com motivações intrínsecas para a inscrição no curso de Libras continuou menor que ¼ do total de inscritas.

Mesmo percentualmente menor, observa-se, em ambos os anos, a existência de respostas que demonstram atitudes solidárias e comunitárias, pautadas pelo propósito de ajudar as pessoas com surdez, sejam eles parentes, amigos ou o público em geral. Os próximos

subitens detalham os tipos de respostas que integram esse conjunto de motivações.

4.3.1 Categoria: ter familiares ou amigos

Dentro dessa categoria foram catalogadas diversas respostas das inscritas em que constavam motivações por conta da convivência com parentes ou amigos surdos, bem como as intenções em melhorar a comunicação com familiares ou conhecidos que apresentavam deficiências vinculadas a fala, perdas auditivas, entre outras particularidades, conforme se observa no mapa conceitual que gerou essa categoria, apresentado na Imagem 01.

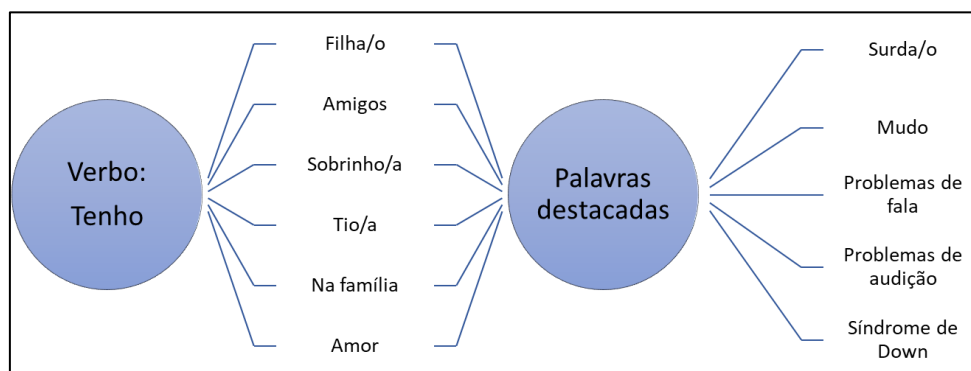


Imagem 01 – Mapa conceitual sintetizando a categoria TER FAMILIARES OU AMIGOS.
Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

Assim, as repostas aglutinadas nesta categoria apontam para motivações vinculadas as relações pessoais e ao sentimento de vínculo afetivo, tendo o verbo “ter” se destacado na nuvem de palavras. Esses aspectos podem ser percebidos nas respostas apresentadas a seguir, que integram essa categoria:

*Por que faço pedagogia e **tenho um primo surdo** e gostaria de aprender mais para poder me **comunicar com ele**. (Ano 2016, Questionário 203)*

*Para aprender a Libras, pois **tenho uma prima que é surda**, o pouco que sei aprendi com ela. Gostaria de me qualificar para ajudá-la a aprender cada vez mais, assim como estar capacitado para atender meus futuros alunos. (Ano 2016, Questionário 163)*

*Ao ver e **conviver com surdos na minha própria família**, eu vejo inúmeras dificuldades, preconceitos e atitudes que excluem esse grupo do meio social. Por isso estou disposta a contribuir para as práticas inclusivas, atuando e transformando a realidade, criando soluções para os alunos com deficiência.* (Ano 2017, Questionário 525)

Pelo exposto nessas respostas, a aprendizagem de Libras vincula-se, primeiramente, a uma necessidade de comunicação com pessoas próximas e afetivamente importantes.

4.3.2 Categoria: comunicar e ajudar

Compondo essa categoria surgem motivações baseadas em desejos altruístas. Desejos esses que envolvem não só uma pessoa, mas o meio social de cada uma das respondentes, seja em suas respectivas comunidades, igrejas ou ambientes de trabalhos, como é possível perceber no mapa conceitual elaborado para essa categoria, exibido na Imagem 02.

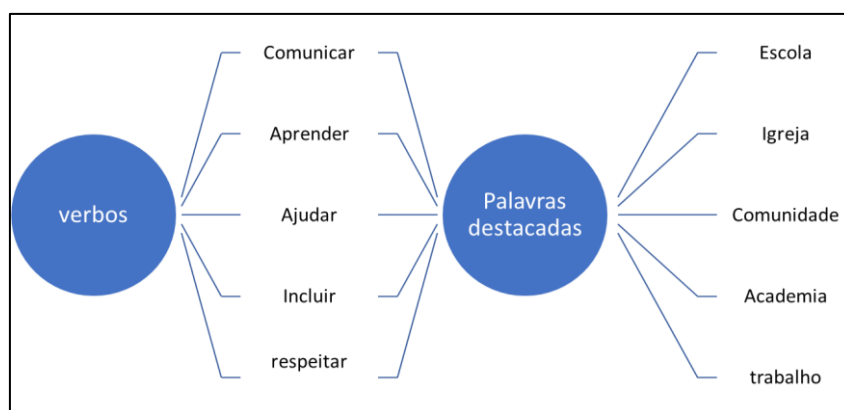


Imagem 02 – Mapa conceitual sintetizando a categoria COMUNICAR E AJUDAR.
Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

O mapa conceitual evidencia a predominância dos verbos comunicar, aprender, ajudar incluir e respeitar, localizando ainda os espaços sociais onde essas mulheres pretendem fazer uso da Libras como escola, igreja, comunidade, academia e trabalho.

Pelo exposto, essa categoria une respostas mais voltadas ao sentimento de auxílio e solidariedade, não apenas aos amigos e

familiares, mas a qualquer pessoa surda. Além disso, o senso de responsabilidade com o outro, é basilar nesse grupo de respostas, como se pode observar nas três respostas apresentadas a seguir.

*Por que acho de sua importância **compreender** o outro, suas necessidades, seus potenciais, adquirir **conhecimentos** que nos sirvam de alicerces para construção de uma **vida melhor** e mais **igualitária**, pois o **mundo** necessita de **pessoas melhores** e isso só será possível se nos vermos como iguais, sem distinção, sem preconceitos. Todos temos potenciais. (Ano 2017, Questionário 336)*

*Necessito **aprender**, pois se eu pretendo superar barreiras contra as diferenças sociais, discriminações deste mundo sem som, preciso começar a **transformação** por mim para me tornar um agente multiplicador e **ajudar** a mudar o mundo. (Ano 2016, Questionário 35)*

*Tenho muito **amor** e **respeito** por todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Através do contato que tenho em **família** com um **tio** que tem **síndrome de Down** e com meu **amigo surdo**, já entendia que o primeiro passo em nossas relações era o **amor** e **respeito**. Ao passar pela universidade entendi a importância de buscar uma formação mais completa, não por simplesmente contar como carga horária ou qualificação de currículo, mas para que você possa de fato dar ao outro o **direito de inclusão**. Pois a inclusão existe não quando se fala em inclusão, mas sim quando se vive, quando se pratica. Portanto, quero me sentir bem toda vez que eu **estabelecer um diálogo com uma pessoa surda** através desta ótima oportunidade que a UFPA está disponibilizando. (Ano 2017, Questionário 311).*

4.3.3 Categoria: curiosidade e vontade de aprender

Essa categoria agrega respostas com as motivações mais objetivas sobre o porquê fazer Libras. “Sempre foi meu desejo”, “Sempre foi meu sonho”. Assim podemos sintetizar grande parcela das respostas constantes aqui nessa categoria, como as apresentadas abaixo, com motivações voltadas para o desejo em aprender ou o sonho em compreender tal língua.

*Porque **desejo**. (Ano 2017, Questionário 440)*

*Sempre foi o **meu sonho**. (Ano 2017, Questionário 05)*

*Por que sempre tive **vontade de aprender** Libras, sou **muito curiosa** em relação a essa língua, pesquiso vários vídeos na internet e tento **aprender sozinha** de tudo um pouco. Pretendo fazer minha especialização em Libras, mas antes de me formar **quero saber pelo menos o básico** e tirar minhas*

dúvidas com um profissional no assunto pra já entrar na especialização com mais conhecimentos. (Ano 2017, Questionário 701)

*Porque **me interessa muito** por essa área da educação especial. (Ano 2017, Questionário 452)*

*Por que **ganharei aprendizado** em minha vida, e **aprender coisas novas** sempre é algo muito **engrandecedor**. (Ano 2016, Questionário 196)*

Porém, conforme explicita o mapa conceitual a seguir (Imagem 03), esses desejos e sonhos não são meros devaneios, pois vinculam-se a busca por aprender Libras o que resultou, entre outros movimentos, na inscrição para a seleção do curso básico de Libras no ano de 2016 ou 2017.

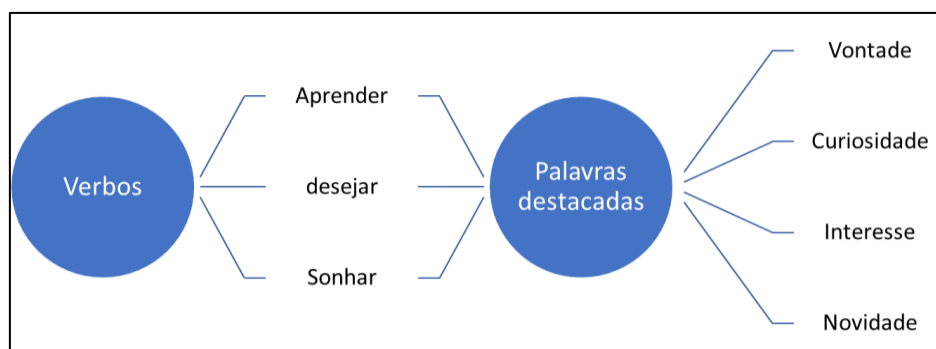


Imagem 03 – Mapa conceitual sintetizando a categoria CURIOSIDADE E VONTADE DE APRENDER.
Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

4.3.4 Síntese sobre as Motivações Intrínsecas

Observando as respostas das três categorias anteriormente apresentadas, é possível perceber que suas atitudes/intenções apontam para uma vontade extrema de ajudar, sensibilizar, transformar e contribuir com as vidas de outras pessoas, especialmente com as pessoas surdas, atitudes essas estritamente ligadas ao que afirma Deci *et al.* (1991) sobre o que seriam as Motivações Intrínsecas. No caso, seriam tudo aquilo que está ligado “[...] a 'fazer algo' intencional, porque sente satisfação em fazê-lo, sem necessidades de recompensa, [...]” (DECI *et al.*, 1991).

Logo, todas as respostas que contém em sua essência o ato de ajudar sem o intuito de conquistar recompensas derivadas deste ato se encaixam no conceito de Motivação Intrínseca, englobando assim as respostas pertencentes às três categorias apresentadas.

4.4 MOTIVAÇÕES EXTRÍNSECAS

Acerca das Motivações Extrínsecas, Amabile (1993, p. 186) define-as ao explicar que quando os objetivos de indivíduos dentro do ambiente de trabalho forem metas a serem atingidas, esses indivíduos estão sendo motivados extrinsecamente.

Também aprofundando nessa questão, Cameron e Pierce (2006), Osterloh e Frey (2002), Kessler (2001) e Ko (2001) apresentam a perspectiva de que recompensas extrínsecas resultam em motivações extrínsecas. Segundo os autores, como, por definição, as recompensas extrínsecas são fornecidas pelo ambiente ou controladas por outras pessoas, o indivíduo que as buscar estará tentando proporcionar para si uma satisfação independente daquilo que ele realiza em si no seu trabalho. Esse tipo de recompensa, advindas das mãos de outrem que não o próprio sujeito (como chefes, supervisores, sistemas de recompensa da empresa e até colegas de trabalho), podem ser identificadas como os benefícios financeiros que o indivíduo pode conseguir, assim como premiações e/ou promoções, até mesmo diminuição da carga de trabalho ou alguns outros bônus.

Tendo esse pano de fundo teórico, quatro categorias de respostas se encaixaram nos parâmetros das motivações extrínsecas: “profissional”, “interesses linguísticos e culturais”, “aprofundamento e revisão” e a categoria “acadêmica”. As quatro somam juntas 76,9% das respostas de 2016 e 74,6% das respostas de 2017, apresentando percentuais elevados nos dois anos considerados na pesquisa. Os

próximos subitens apresentam os tipos de respostas que integram as motivações extrínsecas.

4.4.1 Categoria: profissional

Essa categoria unifica as justificativas apresentadas pelas candidatas ao curso de Libras focadas em um interesse específico: a formação profissional.

As respondentes desta categoria demonstram que o curso de Libras visa responder a uma necessidade do mundo do trabalho. Assim, aprender Libras vincula-se a uma estratégia de qualificação, capacitação ou profissionalização, com vistas a uma melhor comunicação ou melhor atendimento dentro de seus locais de trabalho, conforme se pode observar nas respostas fornecidas abaixo.

*Pela **minha formação**, e **desejo trabalhar** liderando pessoas e sei que será muito útil no dia a dia.* (Ano 2016, Questionário 08)

*Para estar cada vez mais **capacitada** para a transmissão do conhecimento aos meus futuros alunos.* (Ano 2016, Questionário 07)

*Devido a **exigência do mercado de trabalho** e também por **realização pessoal** em ter acesso à essa linguagem, como forma de ser uma **profissional melhor qualificada**.* (Ano 2017, Questionário 05)

Esse grupo de respostas também considera a Libras como um diferencial de mercado, dentro de um panorama competitivo de oportunidades. Isso fica mais evidente ao analisar o mapa conceitual abaixo (Imagem 04).

Observa-se no mapa conceitual a presença de verbos que indicam formação, como qualificar, capacitar, profissionalizar, bem como verbos que denotam a ação que se busca realizar com o domínio de Libras, no caso trabalhar, comunicar e atender ao público com deficiência auditiva, seja na escola, no consultório, na acadêmica etc.

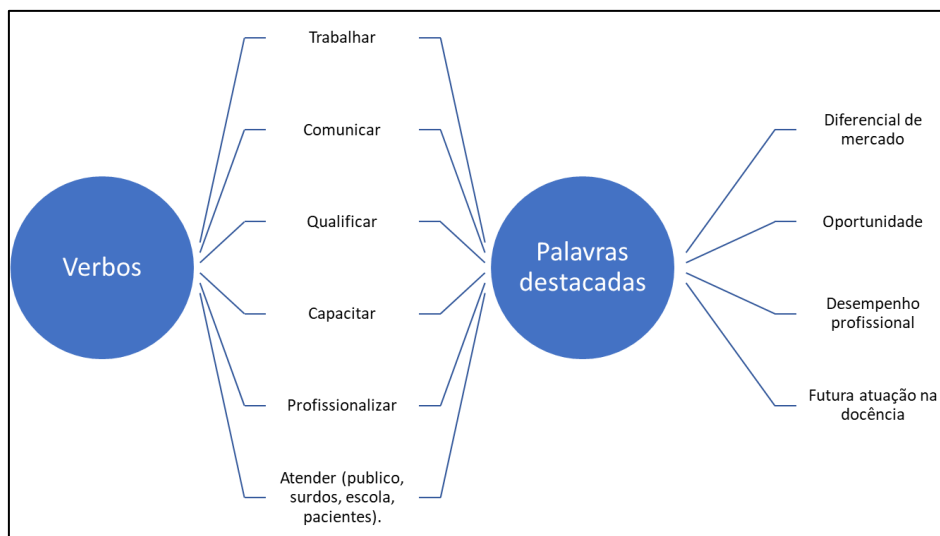


Imagem 04 – Mapa conceitual sintetizando a categoria PROFISSIONAL.
Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

Além disso, o mapa conceitual indica a escola como um local de trabalho que demanda o conhecimento da Libras, exigindo dos futuros e atuais professores essa formação.

4.4.2 Categoria: acadêmica

Integram essa categoria, respostas de mulheres estudantes do ensino superior, principalmente as futuras pedagogas, motivadas, em sua maioria, pela busca por uma melhor formação, compensando a carência que a disciplina de Libras não conseguiu suprir, bem como o interesse em complementar a carga horária optativa do curso. Essas situações são apresentadas nas respostas fornecidas abaixo.

Tivemos a disciplina e particularmente achei a carga horária pouca para que possamos nos comunicar com um surdo. (Ano 2016, Questionário 328)

Sou estudante de pedagogia, e tenho um interesse particular por Libras. Quero fazer meu TCC, assim como trabalhar com Libras, e esse curso só vai contribuir para que eu alcance meu objetivo. (Ano 2016, Questionário 294)

Para complementar o curso de pedagogia, pois sabemos que, nos dias atuais, quanto mais preparado um pedagogo estiver, melhor atenderá seus discentes. (Ano 2017, Questionário 283)

Para acrescentar no meu currículo enquanto psicopedagoga. (Ano 2017, Questionário 06)

Concomitantemente, enquanto as falas das futuras pedagogas abordam a necessidade de suprir um vácuo deixado em suas graduações no que tange o aprendizado da Libras, estas também planejam suas vidas profissionais após a conclusão de seus respectivos cursos, buscando novos horizontes formativos, voltados, principalmente, para a Educação Especial, como bem resume o mapa conceitual (Imagem 05), apontando que as motivações das respondentes circundam tanto as especializações nesta modalidade, quanto um futuro interesse em trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

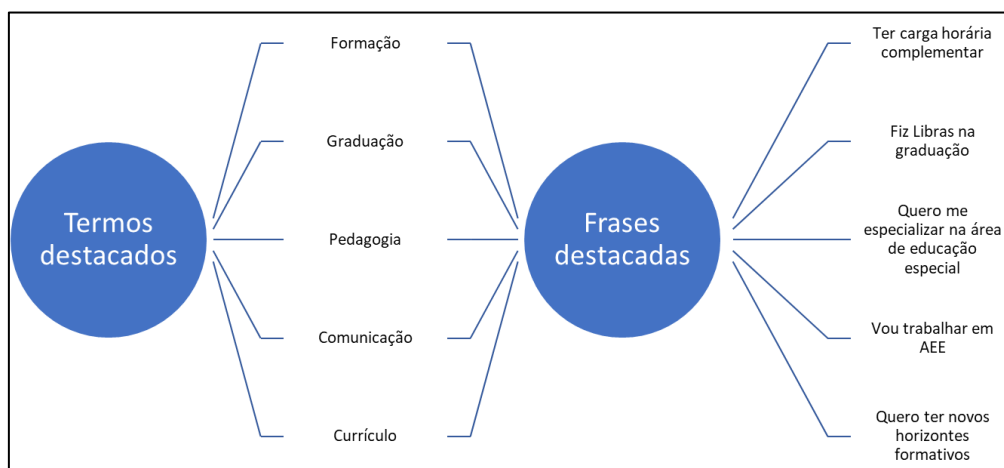


Imagem 05 – Mapa conceitual sintetizando a categoria ACADÊMICA.

Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

4.4.3 Categorias: “interesses linguísticos e culturais” e “aprofundamento e revisão”

Neste tópico, ficaram reunidas duas categorias com características semelhantes, segundo o teor das respectivas respostas constantes em cada uma das categorias. Tanto na leitura das respostas catalogadas na categoria “interesses linguísticos e culturais” como na leitura das respostas catalogadas na categoria “aprofundamento e revisão”, torna-se perceptível o objetivo de “aprender mais” ou de “relembrar” a Libras, dado que uma parcela dessas respondentes

afirma já ter realizado o curso anteriormente, mas sentem uma necessidade de aprimoramento, de revisão, de aperfeiçoamento da Libras, fato evidenciado nas respostas fornecidas a seguir.

*Porque **faz bastante tempo que realizei meu curso**, algumas coisas já esqueci. Preciso me comunicar com alunos surdos e **tenho dificuldades**.* (Ano 2016, Questionário 359)

*Apesar de **ter feito o curso no ano passado**, ainda **sinto necessidade de me aprimorar** cada vez mais, a falta de tempo fora da Universidade me impede de prosseguir no progresso do curso em outro local, então, esta foi a oportunidade que me apareceu para tornar possível **um maior aprendizado**.* (Ano 2016, Questionário 327)

*Atuo na área da educação, onde possuir o domínio, mesmo que básico, da Libras é imprescindível, **o curso que realizei, já faz anos, esqueci de todos os sinais**, uma vez que não tinha o contato e não ficava praticando. Dessa forma, **desejo cursar para lembrar, aprender e aperfeiçoar os conhecimentos** dentro da Libras.* (Ano 2017, Questionário 341)

Paralelamente, essa busca por aprender mais e ampliar os conhecimentos sobre a Libras, por alguns já terem esquecido por falta de prática, tem por justificativo resgatar o que já se sabe da língua, unindo essa vontade de aprimorar e aperfeiçoar com o desejo de possuir um diferencial dentro das habilidades profissionais, visto que muitas das falas, como mostra o mapa conceitual da Imagem 06, estão relacionadas à carreira nessa área, onde quanto mais se conhece a cultura surda, mais apto se torna para o ensino da língua.

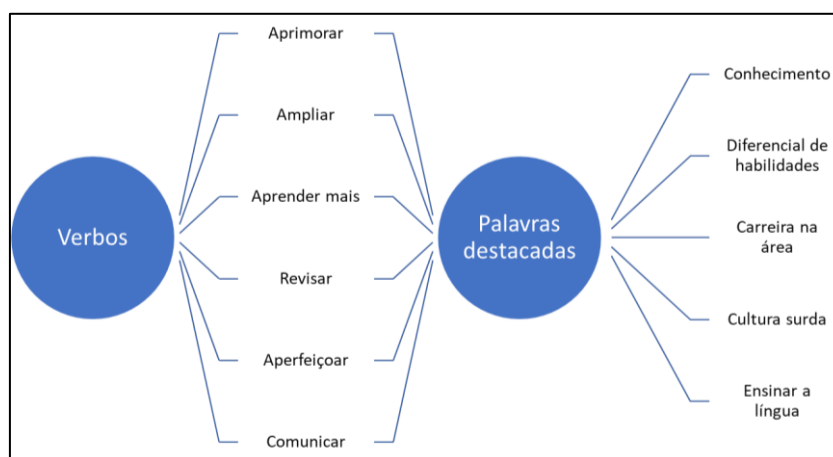


Imagem 06 – Mapa conceitual Interesses Linguísticos e Culturais de Aprofundamento e Revisão.
Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

4.4.4 Síntese sobre as Motivações Extrínsecas

Se, por um lado, as palavras recorrentes dentro das Motivações Intrínsecas estavam relacionadas com intenções/attitudes solidárias e humanitárias, prioritariamente; por outro lado, as falas envolvidas no grupo das Motivações Extrínsecas apresentavam uma recorrência de palavras relacionadas a intenções/attitudes mais ligadas ao aprimoramento pessoal ou preocupação individual, seja por melhores resultados profissionais ou por aperfeiçoamento curricular pessoal, como foi possível ver nas respostas anteriores.

Ao visualizar o teor das respostas apresentadas, percebe-se que as atitudes/intenções contidas nessas falas apontam para um processo de ação-recompensa, guiado por uma necessidade de realização pessoal, individual, onde o que move é a vontade de crescer e se aprimorar profissionalmente, buscando melhor qualificação e melhor currículo. Tais características aproximam estas falas ao conceito de Motivações Extrínsecas, que, segundo Deci et al. (1991), seriam aquelas que consistem “[...] em ‘fazer algo’ não por satisfação, mas por meio de uma regulação exterior, em busca de conseguir um futuro melhor para atingir um objetivo ou obter uma recompensa [...]” (DECI et al., 1991, pág. 02).

Dessa forma, as respostas pertencentes às categorias “profissional”, “interesses linguísticos e culturais”, “aprofundamento e revisão” e “acadêmica” apresentam falas que contém intenções/attitudes que, por mais que tenham uma vontade de ajudar o próximo, possuem como prioridade a conquista de recompensas, principalmente o **aprimoramento profissional**, que foi a categoria de motivações extrínsecas que apresentou o maior número de repostas nos dois anos seguidos, como se observa no Gráfico 01.

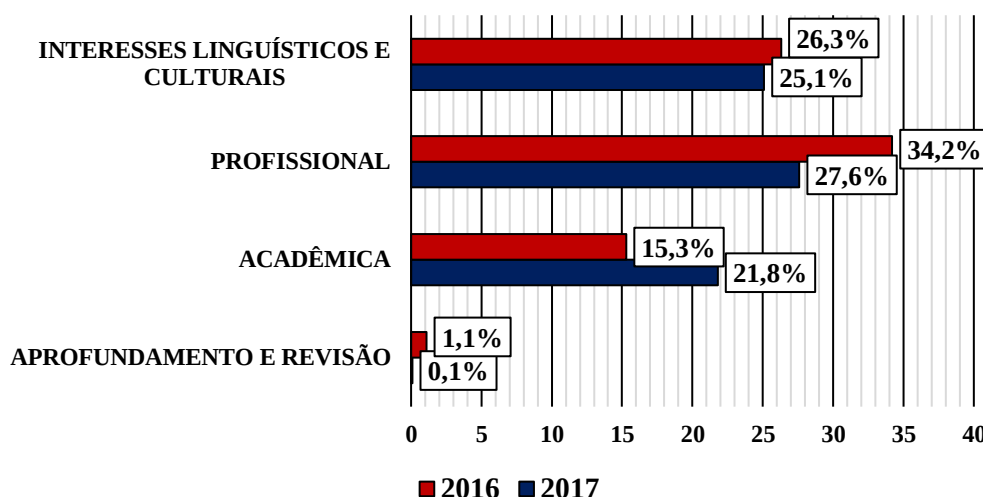


Gráfico 01 – Percentuais anuais de cada uma das categorias pertencentes às Motivações Extrínsecas.
Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

Por uma perspectiva mais ampla, com se observa no Gráfico 02, é possível perceber como as Motivações Extrínsecas ocuparam por volta de $\frac{3}{4}$ do total da amostra em cada um dos dois anos estudados. Detalhando esses dados, a somatória dos dados das quatro categorias apresenta valores percentuais bem expressivos em ambos os períodos. Em 2016, o percentual de Motivações Extrínsecas foi de 76,9%. Em 2017, apesar da diminuição, o percentual também foi elevado, somando 74,6%.

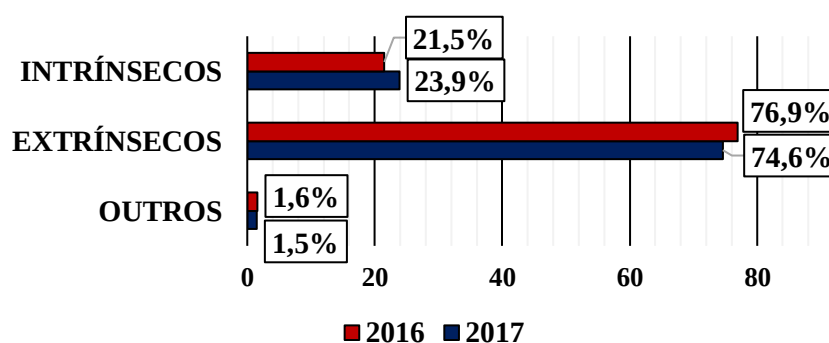


Gráfico 02 – Valores percentuais das Motivações Intrínsecas e Extrínsecas em 2016 e 2017.
Fonte: (SANTOS; CUNHA, 2021).

Com o estudo finalizado, o levantamento estatístico dos dados juntamente com a análise qualitativa das respostas proporciona um

panorama das Motivações Intrínsecas e Extrínsecas nos dois anos (Gráfico 02), além de proporcionar também uma reflexão acerca das motivações desse grupo de mulheres que buscaram se inscrever e participar do curso de Libras nos referidos anos de 2016 e 2017.

Neste último gráfico fica nítida a disparidade entre os percentuais das Motivações Intrínsecas e Extrínsecas em ambos os períodos, com as barras das Motivações Intrínsecas representando sequer $\frac{1}{2}$ das barras das Motivações Extrínsecas. Outra observação fica a cargo da pouca mudança nos percentuais nos dois anos. Apesar das amostras possuírem um valor total diferente de mulheres inscritas, percebe-se uma pequena evolução nos percentuais, sem que isso mude a tendência de as motivações extrínsecas liderarem as justificativas registradas nas fichas de inscrição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todos esses dados, com todas essas informações, estatísticas e levantamentos, assumimos e compreendemos que há muito mais detalhes por detrás dos motivos que levaram as mulheres, da amostra analisada, à inscrição no curso de Libras. Mulheres essas com vidas diferentes, vindas de lugares diferentes e com histórias de vida singulares. Assim, existem mais motivos que resultaram na decisão de participar da seleção para “iniciar” ou “continuar” o aprendizado da Libras.

Contudo, o presente artigo evidenciou alguns dos aspectos que motivaram a inscrição dessas mulheres no curso ofertado pelo GEPLISES em 2016 e 2017.

Além disso, vale desatacar que é primordial compreender a ideia de que a motivação é mutável e essa característica é dependente das particularidades do contexto em que cada sujeito/indivíduo está inserido ou exposto. Ou seja, a respeito do comportamento humano,

não se deve considerar a motivação como um atributo relativamente estável. Tal perspectiva é compartilhada por diversos autores como Harter (1981); Deci et al. (1991); Ryan & Deci (2000); Berleze, Vieira, & Krebs (2002); Parish & Treasure (2003); Martinelli & Bartholomeu (2007); Lens, Matos & Vansteenkiste (2008); Martinelli & Genari (2009); Paiva & Boruchovitch (2010).

Dessa forma, o objetivo deste estudo passa longe de julgar tais motivações, tais atitudes ou intenções, pertencentes a quaisquer umas das mulheres protagonistas desta pesquisa. Indubitavelmente, o que move este trabalho é a oportunidade de mostrar que, com o crescente avanço da Libras em variados meios socioeducacionais e mercadológicos, percebe-se que muitas mulheres se inscreveram em busca de aperfeiçoamento profissional e/ou qualificação profissional/curricular, buscando aumentar seu leque de conhecimentos e ampliar sua capacidade competitiva no mundo do trabalho contemporâneo.

Dessa forma, há uma percepção de que aprender Libras tornou-se uma necessidade social, profissional e formativa, visando sempre a inclusão dos próprios PcDs e também com o intuito de ajudar aqueles com quem convivem, sejam seus alunos em salas de aula, sejam seus clientes em seus locais de trabalho, sejam seus familiares ou amigos.

Portanto, através da divulgação da Libras por meio de instituições públicas, como as universidades, com propostas de ensino dessa língua ofertadas por projetos de extensão universitária, como o GEPLISES, fica nítida a motivação de um enorme público em construir e aprender práticas que acolham e a diversidade. Observando a maioria feminina marcando presença dentre os inscritos na procura pela Libras, ficam bastante claras as motivações dessas mulheres em ampliar suas empregabilidades adquirindo conhecimentos, realizando formações, visando a inclusão da pessoa surda, preocupando-se, assim, em aprender e aprimorar uma nova língua (como a Libras), em

conhecer e fazer parte de uma nova cultura (como a cultura surda), em promover a inclusão daqueles que possuem alguma deficiência (como os surdos).

REFERÊNCIAS

AMABILE, T. M. **Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace.** Human Resource Management Review, v. 3, n. 3, p. 185-201, 1993.

BERLEZE, A.; VIEIRA, L. F.; KREBS, R. J. **Motivos que levam crianças à prática de atividades motoras na escola.** Revista da Educação Física, 13 (1), pág. 99-107. 2002.

BERNARDINO, A. de O. *et al.* **Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino-aprendizagem.** Texto & Contexto-Enfermagem, v. 27, n. 1, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno:** Aspectos introdutórios. In: E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes. Petrópolis, 2001.

CAMERON, J.; PIERCE, W. D. **Rewards and intrinsic motivation:** resolving the controversy. Westport, CT: Bergin & Garvey, 2006.

CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal.** Lisboa: Surd'Universo. 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6ª Edição. Pearson Prentice Hall. São Paulo, 2007.

COELHO, O.; CABRAL, E.; GOMES, M. do C. **Formação de surdos:** ao encontro da legitimidade perdida. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n. 22, - 181. 2004.

DAXENBERGER, A. C. S.; da SILVA, B. F. **O Ensino de Libras, em uma escola no município de Areia-PB, por meio de extensão universitária.** Revista Educação e Emancipação. Vol. 11, nº 02. São Luís, 2018.

DECI, E. L.; VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; RYAN, R. M. **Motivations and education:** the self-determination perspective. Educational Psychologist, 26 (3,4), pág. 325-346. 1991.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2007.

GOLDFELD, M. **Surdez.** In: Goldfeld, Márcia. Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. p.97-112. 2003.

HARTER, S. **A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom:** motivational and informational components. Developmental Psychology, 17 (3), pág. 300-312. 1981.

IFBA. **Instituto Federal da Bahia.** Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/seabra/noticias/noticias-seabra/curso-de-libras-modulo-i-com-inscricoes-abertas>>. Acesso: 11 mar. 21.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE; A. J. **Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come.** Educational Researcher, Vol. 33, pp.14-26, 2004.

KESSLER, I. **Reward system choices**. In: STOREY, J. (Org.). Human resource management: a critical text, 2.^a edição. London: Thomson Learning, 2001, p. 207-231.

KO, E. Y. L. **Performance appraisal in higher education**: the impact of new managerialism in the motivation of academic staff. Tese de Doutoramento em Educação. Bristol: School of Education – Faculty of Social Sciences of University of Bristol, 2001.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. **Professores como fonte de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno**. Educação, 31 (1), pág. 17-20. 2008.

Libras no **VALE**. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/prac/extramuros/contents/8-edicao/manchete/libras-no-vale>>. Acesso em: 22 set. 2021.

LORD, L. J. D.; MAIOLINI, S. P. **Extensão, pesquisa e currículo**: a trajetória da Libras na Universidade Federal do Mato Grosso. Revista Expressa Extensão. Vol. 25, nº 1, pág. 91-106. Mato Grosso, 2020.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. **Escala de motivação acadêmica**: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. Avaliação Psicológica, 6 (1), pág. 21-31. 2007.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. **Relação entre desempenho escolar e orientações motivacionais**. Estudos de Psicologia, 14(1), pág. 13-21. 2009.

MELO, E. A. da S. **Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita**: Práticas docentes através da visão de alunos surdos. Trabalho de Conclusão de Curso. Castanhal. UFPA. 2019.

OSTERLOH, M.; FREY, B. S. **Does pay for performance really motivate employees?** In: NEELY, A. (Org.). Business performance measurement: theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 107-122.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. **Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental**. Psicologia em Estudo, 15(2), pág. 381-389. 2010.

PARISH, L.E.; TREASURE, D. C. **Physical activity and situational motivation in physical education**: influence of the motivation climate and perceived ability. Research Quarterly for Exercise and Sport, 74(2), pág. 173-183. 2003.

PERELLO, J.; TORTOSA, F. **Sordomudez**. Barcelona: Científico-Médica. 1978.

ROSSI, R. A. **A Libras como disciplina no ensino superior**. Revista de Educação, v.13, n.15, 2010.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing**. American Psychologist, 55(1), pág. 68-78. 2000.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/ Bragança Paulista, 1999.

SOARES, M. H. A.; PEREIRA, J. A. **Aprendendo Libras**: uma nova segunda língua, uma nova cultura. Revista Caminho Aberto, Extensão do IFSC. Vol. 01. Ano 2, nº 02. Florianópolis, 2015.

UNIFAP. **Universidade Federal do Amapá**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/08/23/unifap-oferece-360-vagas-gratuitas-para-curso-basico-de-libras-para-tres-municipios-do-amapa.ghtml>>. Acesso em 16 mar. 2021.

HISTÓRIAS DE INCLUSÃO: A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL, PA²⁸.

Lucivana Oliveira da Silva²⁹

Débora Alfaia da Cunha³⁰

Resumo: O texto possui como foco de investigação a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina para alunos surdos e ouvintes, no município de Castanhal-Pa. A construção do referencial teórico parte do paradigma da educação inclusiva e de autores como Quadros (2008), Lacerda (2006), Barbosa (2011), Strobel (2008), Vasconcelos (2006), Cavalcante (2010), Gesser (2009) entre outros. A metodologia segue a abordagem qualitativa e se constitui como um estudo de caso, triangulado por uma pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três sujeitos que participaram ativamente do processo de implementação da Libras no município citado. Os resultados do estudo evidenciam os principais atores, as instituições, processos e tensões que resultaram na inserção da Libras na rede municipal de ensino de Castanhal. As conclusões indicam as potencialidades da inserção de Libras no currículo municipal, bem como suas limitações, do ponto de vista da educação bilíngue, evidenciando a existência de desafios para a consolidação de uma real educação inclusiva no nordeste paraense.

Palavras-chave: Libras. Bilinguismo. Educação Inclusiva.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a segunda língua reconhecida no território nacional (Lei nº 10.436/2002) e constitui-se no esforço de inclusão da pessoa surda como cidadão brasileiro e, portanto, detentor do direito à comunicação e à plena participação na sociedade.

²⁸ Texto originalmente publicado em:

OLIVEIRA DA SILVA, L.; ALFAIA DA CUNHA, D. HISTÓRIAS DE INCLUSÃO: A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL, PA. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-23, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.9737. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9737>.

²⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará.

³⁰ Doutora em Educação pela UnB. Professora Associada da UFPA/Campus de Castanhal.

O ensino da Libras tem sido trabalhado por muitas instituições, trazendo visibilidade às pautas da comunidade surda e tornando a educação, mesmo que lentamente, cada dia mais inclusiva e democrática. Apesar de existirem muitas barreiras a serem vencidas, importa destacar as iniciativas voltadas à garantia da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência, como as políticas de oferta da Libras, em diferentes cidades brasileiras.

Um exemplo desse esforço pode ser observado no currículo escolar da cidade de São Paulo que, em 2008, lançou dois documentos que embasaram a implementação da educação bilíngue, o documento de Libras e o de Língua Portuguesa para surdos. Em 2011, ocorreu a criação das primeiras escolas polos de educação bilíngue para surdos, na Rede Municipal de Ensino. Em 2012, na zona sul e na zona leste, foram criadas mais duas escolas polos bilíngues para surdos e ouvintes. (SÃO PAULO, 2019).

Outro exemplo é a implantação da Libras como disciplina obrigatória no currículo das escolas municipais da cidade de Porto Nacional, no estado do Tocantins. Treze escolas passaram a ofertar a disciplina de Libras para as turmas de 4º e 5º ano, abrangendo tanto alunos surdos quanto ouvintes. O objetivo da implementação, de acordo com *sites* oficiais da prefeitura da cidade, foi diminuir barreiras e facilitar a comunicação no ambiente escolar e fora dele. As aulas são ministradas totalmente em Libras, por dois professores surdos e um ouvinte, acontecendo uma vez por semana (PORTO NACIONAL, 2020).

Os dois exemplos permitem perceber que a inclusão da Libras nas redes educacionais percorre caminhos distintos, não tendo uma receita de implementação. Há casos e casos, em virtude das diferenças de contexto social, econômico, político, geográfico e educativo. Urge contar essas histórias para entender os desafios postos à educação inclusiva em uma sociedade tão diversa e desigual como a brasileira.

Nesse cenário, o presente texto contribui para a compreensão da diversidade de caminhos trilhados para a inserção da Libras, nas redes municipais, ao voltar-se para a experiência curricular realizada na cidade de Castanhal, estado do Pará.

Importa destacar que a escolha do objeto de estudo se deu em virtude de experiências vividas, pela primeira autora, no contexto educacional do município de Castanhal. No decorrer do Ensino Médio, ela percebeu a importância da Libras na interação entre surdos e ouvintes, no ambiente escolar e também fora dele, uma vez que a inclusão de um aluno surdo não se refere apenas à sua inserção em uma sala de aula do ensino regular, mas está ligada também à convivência e à interação, o que inclui, necessariamente, a comunicação entre o surdo e seus colegas de classe, seus professores e demais funcionários da escola. Contudo, essa interação não é plenamente possível quando os sujeitos se comunicam de formas diferentes.

Nesse sentido, a inserção da Libras como disciplina obrigatória no currículo das escolas municipais de Castanhal sugere um grande avanço, no que se refere à garantia de inclusão de pessoas surdas no ensino regular, pois tornar a Libras acessível a todos possibilita a comunicação entre os alunos surdos incluídos e os demais indivíduos que compõem a escola.

Portanto, investigar o processo que culminou na admissão da Libras como disciplina curricular na Rede Municipal de Ensino é importante, no sentido de contar essa história, demonstrando os benefícios e as limitações que esse processo proporcionou para a educação inclusiva em Castanhal-PA e para a comunidade surda do Nordeste Paraense.

1. Aspectos conceituais, histórico e legais do ensino de libras

Conceito de Surdez

Antes da apresentação dos resultados, cabe definir alguns conceitos importantes ao estudo, com intuito de evitar problemas de interpretação.

A palavra surdez, de acordo com Bueno (2010, p. 537), é definida como “defeito da audição, impossibilidade completa ou parcial de ouvir”. A diferenciação entre surdez e deficiência auditiva varia de acordo com a concepção de cada autor. De forma geral, esses dois termos são diferenciados por muitos de acordo com o nível de capacidade auditiva que o sujeito possui.

Assim, de acordo com Silva (2008), compreende-se por deficiente auditivo aquela pessoa que possui uma redução da capacidade normal de ouvir sons e compreende-se por pessoa surda aquela em que a audição não tem função alguma em sua vida comum. Entretanto, alguns autores preferem definir a pessoa surda apenas por sua diferenciação viso-espacial na forma de se comunicar com as outras pessoas.

Seguindo essa linha de raciocínio, a diferenciação entre pessoa surda e deficiência auditiva também é apresentada no Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02. No artigo 2, do documento, define-se pessoa surda como “aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

O parágrafo único desse mesmo decreto indica por deficiência auditiva “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Portanto, para fins conceituais, no decorrer do trabalho, levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa que, no caso, é a Libras, utilizaremos termos como surdez, pessoa surda, entre outros. Não se utilizará deficiência auditiva, por não representar necessariamente aquele sujeito que se expressa por meio da língua de sinais.

2. Um breve histórico da educação de surdos

A história da educação de surdos perpassa muitos momentos. Inicialmente, na Idade Antiga, tanto em Roma quanto na Grécia, os surdos eram vistos como incapazes. Muitas famílias abandonavam as crianças surdas ou elas eram mortas, assim como outros bebês que nasciam com algum tipo de deficiência. Por não conseguirem se comunicar de forma oral, eles eram considerados incapazes de se comunicar e de pensar (VASCONCELOS, 2006). Essa crença, predominante na antiguidade, incapacitava-os. Um exemplo disso são os argumentos do grande filósofo Aristóteles, que acreditava que os surdos não possuíam linguagem, por não falarem. Consequentemente, também não pensavam.

Nesse contexto, permeado de preconceitos em relação à deficiência, os surdos eram excluídos da sociedade e impedidos de exercer qualquer tipo de cidadania.

Na Idade Média, assim como na Idade Antiga, os surdos continuaram a ser desprezados e desrespeitados. Muitos eram queimados em fogueiras, impedidos de casar, de exercer cidadania e até de comungar, pois se acreditava que, por não conseguirem falar, não poderiam confessar seus pecados e assim receber o perdão de Deus.

Na Idade Moderna, esse pensamento começou a mudar e as pessoas surdas passaram a receber educação. Isso porque algumas

famílias nobres que tinham filhos surdos começaram a se preocupar com suas heranças, uma vez que os surdos, sem capacidade comunicativa ampliada, não poderiam receber heranças nem comandar os negócios dos pais. É nesse contexto que surge, na história, o espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), considerado o primeiro professor para surdos, pela criação de uma escola em San Salvador (SILVA, 2021b).

Em 1620, na cidade de Madrid, na Espanha, Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre educação de surdos. Nele, há o registo do alfabeto Manual que criou. Ele acreditava que a datilografia das letras era a melhor forma de ensinar o surdo a ler. É importante salientar que, até então, a educação oferecida aos surdos era, na maioria das vezes, o ensino da leitura de lábios e, em alguns casos, a oralização.

A ênfase na aprendizagem da fala pelas pessoas com surdez constituiu o denominado “oralismo”, que parte da crença de que a língua oral é a maneira mais eficaz para a educação dos surdos (DALL’ASTRA, 2015).

Os primeiros estudos sobre a Língua de Sinais começaram com Charles Michel de L’Epée (1712-1789), que fundou a 1ª escola para surdos no mundo, na cidade de Paris. Ele publicou obras a respeito, como *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques* (1776), através da qual seu trabalho com os surdos foi difundido. A partir de L’Epée, a Língua de Sinais passou a ser usada como método de ensino. Apesar de não a ter criado, foi ele quem defendeu que essa era a melhor forma de ensinar o surdo a se comunicar e ter acesso à educação mais ampla.

Depois de alguns anos de progressos e de conquistas com relação à Língua de Sinais, acontece, em 1880, o Congresso de Milão, com o objetivo de decidir os rumos da educação para os surdos. Vale ressaltar que a maioria das pessoas presentes era ouvinte, ou seja, os

surdos não tiveram grande participação nem puderam decidir os rumos de sua própria educação. Sendo assim, nesse Congresso, ficou decidido que o oralismo era a melhor forma de se ensinar os surdos, pois eles entendiam que a Língua de Sinais era um atraso na evolução da linguagem. Dessa maneira, a educação de pessoas com surdez sofreu um retrocesso com relação a tudo que já tinha sido conquistado. Sobre isso, Barbosa (2011, p. 176) explica: "os surdos, então, tiveram de deixar sua cultura, sua língua, submetendo-se ao oralismo por quase cem anos".

Dessa forma, os gestos e sinais foram proibidos e o oralismo passou a ser a forma mais comum de educação para pessoas surdas. Com o passar do tempo e o insucesso do oralismo, a partir de 1960, foram surgindo alguns estudos relacionados à língua de sinais. Entre as pesquisas, na década de 60, a mais conhecida é a de Willian Stokoe (1978), que estudou a língua de sinais, em um contexto linguístico, revelando que se tratava realmente de uma língua, enfraquecendo os argumentos do oralismo e abrindo caminhos para novas metodologias de ensino (LACERDA, 2001).

Nesse contexto, surge a comunicação total, que consiste na utilização de várias formas de comunicação com o surdo, sem que uma se sobreponha a outra. Em 1976, ocorreu a Conferência das Escolas Americanas para Surdos, evento em que a comunicação total foi oficialmente considerada a mais eficaz para assegurar a comunicação dos surdos (CAVALCANTE, 2010).

No final do século XX e início do século XXI, consolidou-se o paradigma da educação inclusiva e a compreensão de que a pessoa surda é cidadã e possui direito ao exercício pleno dessa cidadania, o que significa direito à educação e respeito às suas especificidades comunicativas. Além disso, como cidadãos, cabe à comunidade surda definir os caminhos para a sua inclusão. Não cabe mais apenas aos

ouvintes, como sempre aconteceu, definirem os caminhos da inclusão da pessoa surda.

Nesse protagonismo da comunidade surda, uma das possibilidades de inclusão educativa e social que tomou visibilidade foi o bilinguismo, que pressupõe o contato do surdo o quanto antes com a Libras, como primeira língua, e com a língua de seu país, como segunda língua, na modalidade escrita (DALL'ASTRA, 2015).

O bilinguismo traz muitos desafios para as redes de ensino, pois necessita de uma comunidade escolar qualificada para lidar com a presença das duas línguas – a portuguesa e a Libras –, nas interações cotidianas, o que pressupõe qualificar surdos e ouvintes para o domínio da Libras.

3. A historicidade da educação de surdos no Brasil

Antes mesmo do Congresso de Milão, em 1880, surgem, no Brasil, as primeiras ações voltadas à educação da pessoa surda. O marco é o ano de 1855, quando o Imperador D. Pedro II, que possuía um membro da família com surdez, convidou Eduardo Huet, professor surdo, muito reconhecido por seu trabalho, na área da educação, em Paris, para vir ao Brasil e fundar uma escola para surdos.

Em 1857, esse projeto foi executado, surgindo a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro: o Instituto Imperial de Surdos-Mudos. O professor Eduardo Huet usava metodologias aprendidas na França, por isso, a Libras nasceu como uma mistura de sinais franceses e de sinais que os surdos já usavam no Brasil (VASCONCELOS, 2006).

Em 1957, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos foi transformado no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), sendo essa instituição essencial para a história da educação dos surdos no Brasil e para a criação da Libras.

Entretanto, como o INES localizava-se no Rio de Janeiro, a maioria dos surdos do Brasil não era atendida por essa instituição, ficando sem atenção educacional e, posteriormente, quando passou a receber algum suporte em educação, foi inserida em classes especiais, em turmas próprias para alunos surdos.

A partir da década 1980, a comunidade surda e seus familiares começaram a se organizar como movimentos sociais e a exigir do governo brasileiro uma política mais séria, global, inclusiva e democrática para a educação da pessoa com surdez, resultando no texto da Constituição de 1988, que garante a educação como um direito de todos, assegurando o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. (SILVA, 2021).

No mesmo espírito da Constituição de 1988, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, determinou que a educação dos alunos com deficiência passasse a ser oferecida pelas mesmas escolas das crianças consideradas normais. Assim, essa lei sinalizou que educação especial deveria ser, preferencialmente, oferecida em turmas regulares.

Apesar do ganho constitucional, a inclusão na sala de aula regular de pessoas com deficiência apresentou vários desafios. No que se refere à inclusão do aluno com surdez, destaca-se as dificuldades de comunicação, pois, na maioria dos casos, nem os professores nem os alunos sabiam a Libras. Na busca de estratégias para sanar os desafios da comunicação, algumas cidades foram centrando esforços para que a inclusão da pessoa surda, nas turmas regulares, ocorresse, de fato, por meio da capacitação em Libras também para os ouvintes.

Em 2015, após 15 anos de tramitação, foi aprovada a Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que representa uma vitória para os movimentos de defesa do direito das pessoas com deficiência, pois assegurou direitos básicos e essenciais

para a inclusão no país, ratificando, entre outras coisas, a necessidade da promoção do ensino de Libras.

4. Libras – Língua Brasileira de Sinais

A Libras é a língua oficial das comunidades surdas brasileiras. É por meio dela que as pessoas surdas se comunicam e expressam sua cultura, suas opiniões, interagem entre si e com o mundo à sua volta. A Libras é uma língua de sinais que utiliza sinais representados por gestos feitos com as mãos, com o mesmo valor representativo das palavras (Quadros, 2008).

Meirelles e Spinillo (2004, p. 132) afirmam que “a língua de sinais possui características próprias, utilizando os gestos e expressões faciais como canal de comunicação substituto da vocalização”, tendo a mesma função e utilidade que qualquer outra língua existente: a comunicação.

A Libras nem sempre foi reconhecida como uma língua, haja vista que muitos a compreendiam apenas como uma junção de gestos, sem estrutura linguística complexa. Entretanto, Gesser (2009, p.19) afirma que “as línguas orais e as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural, ou seja, são formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas.”

A Libras ganhou *status* de língua oficial brasileira da comunidade surda do Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002. Em seu artigo 1º, afirma a Libras como língua, ao destacar que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002).

Além disso, o documento, em seu parágrafo único, conceitua a Libras como um meio de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical específica, constituindo um sistema

linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo das comunidades brasileiras de pessoas surdas (BRASIL, 2002). De acordo com Barbosa (2011), essa legislação possui uma grande importância, pois proporcionou oportunidades para a comunidade surda, promovendo consequências positivas tanto no contexto escolar como na sociedade como um todo.

Além disso, o Decreto Nº 5.626, de 2005, em seu artigo 3º, inclui a libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores, bem como cobra das instituições a realização de ações voltadas à difusão da Libras, no território brasileiro, tendo por horizonte a eliminação das barreiras comunicativas que impedem a pessoa com surdez da ampla participação na vida social.

Pelo exposto, a legislação brasileira, apesar de não incluir a Libras como disciplina na escola fundamental, cobra dos sistemas e das redes de ensino ações de formação e de difusão dessa língua, o que explica as experiências de inclusão de libras em alguns currículos municipais, dentre os quais, o da cidade de Castanhal.

5. Metodologia do estudo

A abordagem usada no estudo é de cunho qualitativo, que, segundo Silveira e Córdova (2009), compreende de forma aprofundada um grupo social, uma organização, além de se ocupar com questões que não podem ser quantificadas, preocupando-se em compreender e explicar aspectos das relações sociais.

Ao se deter sobre a inserção da Libras no currículo escolar das escolas municipais de Castanhal, este estudo configura-se também como um estudo de caso que segue a narrativa de três sujeitos participantes de forma direta no processo de concepção e de implementação da nova disciplina.

Como explica Haguette (1997), a entrevista é uma técnica de coleta de dados que se constitui em um processo de interação social entre dois sujeitos, entrevistado e entrevistador. O principal objetivo do entrevistador é adquirir informações e percepções do entrevistado sobre determinado tema.

Há vários tipos de entrevistas que se ligam aos objetivos da pesquisa. No caso do presente estudo, utilizou-se a entrevista semiestruturada, apoiada em um roteiro previamente elaborado, com questões que levassem os entrevistados a lembrar e a narrar suas vivências do período de planejamento de início da oferta de Libras como componente curricular nas escolas públicas municipais de Castanhal.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos informantes. Antes da entrevista, foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As entrevistas foram transcritas e tratadas, utilizando recursos de análise qualitativa, com a criação de categorias e análise de episódios.

O estudo de caso foi triangulado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Fonseca (2002), todos os trabalhos científicos requerem necessariamente uma pesquisa bibliográfica, que proporciona ao pesquisador conhecimentos a respeito do que já foi estudado sobre seu objeto de estudo.

No mesmo sentido, a pesquisa documental permitiu a compreensão de aspectos relevantes ao estudo, uma vez que a inserção da Libras resulta de uma pressão legislativa e da luta das representações das pessoas com deficiência. Esse momento inclui o estudo do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; da LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015; do Projeto Libras em Castanhal, de 2006, dentre outros documentos.

A pesquisa documental, de acordo com Gil (2007), apresenta diversas vantagens já que os documentos são fontes ricas e estáveis de dados. Por isso, esse tipo de pesquisa é de extrema importância para todas as pesquisas e, principalmente, para aquelas que buscam recontar a história de qualquer objeto de estudo.

Na apresentação dos resultados, optou-se pela transcrição de trechos das entrevistas, para aproximar o leitor das memórias e das percepções dos sujeitos pesquisados. Informa-se que, para garantir o sigilo a respeito da identidade dos sujeitos da pesquisa, os participantes receberam codinomes e o critério de escolha foi a ordem alfabética A, B e C. Deste modo, no decorrer do texto, o primeiro entrevistado passa a se chamar André, a segunda entrevistada Beatriz e a terceira participante Carol.

6. A inserção da Libras nas escolas do município de Castanhal

6.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

André tem 40 anos, é formado em Pedagogia e possui duas especializações, uma em “Educação especial e inclusiva” e outra em “Ensino e interpretação da Língua Brasileira de Sinais”. O entrevistado começou a trabalhar na rede de ensino de Castanhal em 2000. A questão da educação especial surgiu quando a escola em que André trabalhava começou a receber alunos com deficiências e a diretora da escola o convidou para fazer o curso de Libras. Em 2006, a convite do então Secretário Municipal de Educação, ele começou a atuar na Secretaria de Educação de Castanhal-PA, compondo a assessoria técnica que, na época, se chamava Equipe Sócio-Psicopedagógica (ESPP), para desenvolver o projeto “Libras em Castanhal”.

Beatriz, 45 anos, formou-se em Pedagogia e concluiu as especializações em “Tradução e interpretação em Libras” e em “Docência em Libras”. Quanto à educação especial, Beatriz relata que

já está nessa área há 13 anos e que começou o curso de Libras porque, na igreja em que era catequista, tinha um surdo. As dificuldades de comunicação com essa pessoa levaram a igreja a inscrever Beatriz em um curso de Libras. Profissionalmente, a experiência como professora de Libras ocorreu na Secretaria de Educação de Castanhal (SEMED), integrando a equipe do projeto “Libras em Castanhal”.

A terceira entrevistada é Carol, 45 anos, formada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar. A educação especial surgiu em sua vida quando foi contratada, no ano de 2002, como pedagoga pela SEMED e passou a compor a Equipe Sócio-Psicopedagógica (ESPP), responsável pelo projeto “Libras em Castanhal”, no qual atuou por dez anos.

A história profissional e de vida de André e de Carol encontram-se na elaboração do projeto de Libras, pois, de acordo com o relato dos entrevistados, Carol já fazia parte da ESPP e foi convocada juntamente com os outros profissionais da equipe para elaborar o projeto.

6.2. A origem do projeto “Libras em Castanhal”

A história da educação especial em Castanhal-PA começa quando, em 2002, o então Secretário de Educação criou a Equipe Sócio-Psicopedagógica (ESPP). Essa equipe possuía uma dupla missão: dar apoio especializado aos alunos com alguma necessidade especial, matriculados nas escolas da rede municipal, e fornecer formação relacionada à área da educação especial aos professores e aos funcionários das escolas. Inicialmente, a equipe contava com três profissionais: um pedagogo (Carol), um psicólogo e um assistente social.

Desde o início das ações, a equipe percebeu as dificuldades relacionadas à aprendizagem dos alunos e, principalmente, dos alunos surdos que possuíam muitas dificuldades de comunicação, inclusive em

Libras. Como explica Lacerda (2006), as crianças surdas, na maioria das vezes, não possuem contato constante com a Língua de sinais, o que acarreta em vários problemas relacionados à linguagem, prejudicando o desenvolvimento e a aprendizagem na idade certa.

Sobre esse contexto inicial, explica Carol: “então a gente começou a fazer um levantamento dos alunos surdos e a tomar conhecimento de que os professores não sabiam lidar com aquela situação”. A primeira resposta da ESPP foi a viabilização de cursos para formar pessoas qualificadas no ensino da Libras. No próprio documento do projeto “Libras em Castanhal”, é ressaltado que, desde 2003, a Secretaria de Educação estava capacitando professores com alguma formação em Libras.

Para Silva (2016), o aluno surdo precisa ser incluído desde a educação infantil até a educação superior, superando as barreiras educacionais e usufruindo os seus direitos garantidos pela legislação brasileira. Nesse sentido, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626 foi um importante passo para o ensino da Libras nas Universidades, já que, em seu Art. 3º, fala que a Libras deve ser obrigatória na grade curricular dos cursos de formação de professores. Além disso, o decreto foi um importante avanço para as discussões a respeito da inclusão dos alunos surdos, no contexto do ensino regular nas escolas brasileiras. No caso de Castanhal, foi através da divulgação desse decreto que o Secretário de Educação, da época, motivou-se a implementar a Libras no ensino das escolas da Rede Municipal de Castanhal.

Assim, em 2006, já com a ideia amadurecida, o então Secretário de Educação convidou André, que já vinha desenvolvendo um trabalho de formação de Libras na cidade, para conversar, e fez o convite para compor a ESPP. O entrevistado lembra das palavras proferidas pelo Secretário:

Eu estava escutando Voz do Brasil e ouvi falar de uma lei que foi aprovada, um decreto que vai entrar em vigor este ano, que era o decreto nº 5.626, que regulamenta a lei de Libras a nº 10.436. Aí eu fui explicando pra ele que era a lei de Libras e ele disse, pois é que a Libras agora vai ter nas universidades, vai ter essa disciplina e não vai demorar para que seja obrigatório que as escolas tenham e eu já quero ter aqui.

Compreendendo o desafio e a necessidade da inserção da Libras, pois, de acordo com Tondinelli (2016), ela é essencial tanto para a comunicação entre os alunos surdos quanto entre os ouvintes, para desconstruir barreiras comunicativas entre esses indivíduos, os próprios membros da ESPP foram se qualificar: André, por sua vez, foi fazer um curso de intérprete de Libras, em Belém-PA.

Ainda em 2006, o projeto passou a ser elaborado por André, por Carol, por um professor surdo que veio de Belém-PA e por outros membros da ESPP. Como explica Cavalcante (2010, p. 114), que também estudou a inclusão da disciplina de Libras no currículo da cidade de Castanhal, “o projeto de inserção da Libras no currículo, além de ter sido elaborado, é gerido por essa equipe juntamente com a participação do Secretário de Educação, que acompanha de perto o seu andamento.”

Inicialmente, o projeto teria uma abrangência menor, como conta o entrevistado André: “no começo, o Secretário de Educação queria que fosse em duas escolas, Viganó e Escola Graziela”, mas a equipe de elaboração do projeto acreditou ser possível propor para todas as escolas da rede municipal.

Dessa forma, o projeto começa a ser elaborado e, de acordo com André, o fato de terem um professor surdo na equipe de elaboração do projeto enriqueceu a construção, além das experiências já vividas por ele e por todos os articuladores do projeto.

A importância de se ter um surdo na elaboração de um projeto voltado para políticas que beneficiam os surdos está justamente na experiência de vida que ele possui com relação ao aprendizado e ao

uso da Libras. Sobre esse aspecto, Ataíde *et al.* (2020) colocam que um ambiente escolar que compreenda e leve em consideração a cultura surda e sua experiência visual é fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança surda.

6.3. A formação continuada dos professores

Com o projeto “Libras em Castanhal” pronto, definiu-se como objetivo principal dessa ação:

Ofertar o ensino da Língua Brasileira de Sinais a todos os alunos das escolas Municipais da rede regular de ensino, a fim de favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes além é claro de favorecer com esse processo e educação da pessoa surda ou com deficiência auditiva (2006, pg. 1).

Para concretizar esse objetivo, o próximo passo foi a formação em Libras e a seleção da equipe de docentes para irem para as salas de aulas. Nesse momento, de acordo com Carol, já haviam alguns profissionais formados em Libras por um curso oferecido pela prefeitura de Castanhal, em parceria com a 8ª Unidade Regional de Educação (URE), da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), no ano de 2003. Na ocasião, fizeram o curso 15 professores da rede municipal e 15 da rede estadual.

A formação continuada em Libras para professores é essencial para o processo de inclusão de alunos surdos. Sobre isso, Barbosa (2011) afirma a importância da formação constante dos professores para a garantia da qualidade dessa inclusão no ambiente escolar, diminuindo as barreiras comunicativas entre ouvintes e surdos e facilitando o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. No caso de Castanhal, mesmo antes da inserção do projeto, já haviam esforços nesse sentido, não só com o objetivo de implementar o

projeto, pois, como citado anteriormente, desde 2003, a Secretaria de Educação fazia investimento nessa área.

Assim, em 2006, segundo André, a Secretaria de Educação ofereceu mais cursos em Libras e treinamento para quem tivesse interesse em trabalhar como professor de Libras. A partir daí, teve início uma seleção de professores para atuar em sala de aula. De acordo com André, “fizemos treinamento e durante o treinamento fizemos uma triagem, era um treinamento com 40 profissionais, dos 40 selecionamos 27 para irem para sala de aula ministrarem Libras, então foi feito todo um trabalho com a equipe”

Os profissionais contratados como professores de Libras, além do curso em Libras, com uma carga horária mínima, já possuíam experiência na área da docência, visto que, segundo os entrevistados, os professores eram em sua maioria pedagogos e poucos eram formados em outras licenciaturas.

A seleção desses professores incluiu uma entrevista, realizada pelos membros da ESPP, toda em Libras, com o objetivo de avaliar o domínio dos candidatos com a língua de sinais. Como recorda André: “fizemos [com os candidatos] uma entrevista toda em Libras, para avaliar a proficiência, as habilidades, se eles conseguiam realmente se comunicar em Libras”.

Após o processo seletivo, os professores que mais se destacaram foram submetidos a um treinamento, com objetivo de preparar esses docentes para atuarem em sala de aula, como relata Beatriz, que estava nessa equipe de professores “nós tivemos uma semana, bem intensa, de preparação, de orientação, de como dar aula, de preparação de recursos pedagógicos, de produção também do material pedagógico”. Desse modo, como observado, a formação recebida por esses professores não foi apenas em Libras. Foi também sobre metodologias de ensino da língua, levando em consideração que, no processo de aprendizagem, as metodologias usadas pelos

professores influenciam diretamente no processo de aquisição do conhecimento.

Com relação à formação desses professores, os entrevistados contaram que a maioria dos profissionais convidados a ministrar essa formação, tanto do curso de Libras como da preparação dos professores, eram da capital do Estado, visto que, como exposto por Carol, “nessa época os professores vinham muito de Belém, porque aqui nós não tínhamos nada nesse sentido”.

Após todo esse processo de formação, de seleção e de preparação dos professores, segundo André, “em março de 2007, nós fizemos a aula inaugural na escola Madre Maria Viganó, e, a partir dessa aula, a Libras começou em todas as escolas municipais”, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Menor e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até então, a nível de projeto ainda, as aulas aconteciam dentro de 30 minutos, como expõe Beatriz: “a gente entrava nas salas e passava 30 minutos apenas, aí depois já foi inserida como disciplinas, aí já eram 45 minutos”.

Como observado, em 2008, a Libras passa a integrar a grade curricular dos alunos, na parte de disciplinas diversificadas, aprovada por resolução do Conselho Municipal de Educação, como disciplina. Segundo Cavalcante (2010, p. 127), que também estudou a inclusão da Libras na Rede de Educação de Castanhal, “como o município não dispõe de uma lei específica que insira a disciplina de Libras, o Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, aprovado pela Resolução nº 006, de 15 de fevereiro de 2008, sustenta legalmente essa inserção”.

6.4. Adesão, conflitos e repercussões na comunidade castanhalense

Como observado no tópico anterior, a inserção da Libras na cidade de Castanhal-PA percorreu um longo processo. De acordo com Lacerda (2006), muitos são os problemas enfrentados para que uma proposta como essa seja implantada, já que o surdo possui suas especificidades e para atendê-las é necessário formação, revisão curriculares e custos. Nesse sentido, o projeto recebeu o apoio de muitas instituições, entretanto, como ele nasceu na Secretaria de Educação de Castanhal, a prefeitura foi, segundo os entrevistados, a principal instituição que apoiou e possibilitou a existência do projeto, tanto com pagamentos dos professores, quanto com o custeio dos materiais didáticos, entre outros. A secretaria também contou com o apoio de parceiros nessa implementação, como a 8ª Unidade Regional de Educação (URE), a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), a Associação dos Comerciantes de Castanhal (ACIC), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A participação dessas e outras instituições evidencia como o projeto foi considerado relevante para o município.

A inserção da Libras na rede municipal foi um importante passo que a cidade deu para o desenvolvimento educacional dos alunos ouvintes e principalmente dos surdos, visto que a Libras não é apenas uma alternativa para a comunicação dos surdos: é a sua língua oficial. Por meio dela, é possível obter os desenvolvimentos necessários para a construção do seu conhecimento (DALL'ASTRA, 2015). Dessa maneira, segundo Cavalcante (2010, p. 116), a questão da acessibilidade e da educação para a vida pessoal e profissional é importante, para que o sujeito surdo exerça sua cidadania e tenha a

educação como uma possibilidade de inserção não apenas educacional, mas também social”.

Nesse sentido, de acordo com o relato dos informantes, a comunidade surda de Castanhal recebeu de forma positiva a inserção do projeto, já que, até aquele momento, segundo o documento do projeto, existiam apenas 6 alunos matriculados na rede, e, com a divulgação da implementação da Libras, esse número subiu para 18, já no primeiro ano, como recorda Beatriz. Segundo a entrevistada: “4 anos depois [do início do projeto], nós tínhamos 81 alunos surdos matriculados”.

Segundo os entrevistados, os próprios alunos surdos convenciam os outros que estavam fora das escolas a irem se matricular. Sobre essa questão narra André: “eles divulgavam ‘olha, volta a estudar! Agora dá pra entender tudo, porque o professor sabe Libras! Agora tem intérprete! Agora a gente entende tudo!’”.

A Libras inserida no contexto educacional é fundamental para a comunicação entre surdos e ouvintes, além de possuir um papel indispensável para o processo de aprendizado da língua portuguesa, pelo discente com surdez, o que justifica a grande adesão da comunidade surda ao projeto e seu retorno à escola. Sobre esse assunto, Tondinelli (2016) explica que, na aquisição da Língua Portuguesa, a Libras é fundamental e que “a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.” (TONDINELLI, 2016, pg. 4).

Outro ponto lembrado por André e Carol foi o acesso à informação de que os surdos não dispunham. Segundo narram os entrevistados, grupos de pessoas surdas tinham encontros semanais em uma praça da cidade e eles passavam semanas comentando o mesmo assunto. Sobre isso, Siqueira e Silva (2013, p. 5) afirmam que

“ter acesso à informação é um direito universal, é imprescindível à inclusão de todos os indivíduos, pois esse direito é fundamental à vida e cotidiano das pessoas”

Com o processo de inserção da Língua de Sinais, eles passaram a ter mais acesso à informação e mais contato direto com pessoas. Em consequência do projeto, os intérpretes também passaram a acompanhar os surdos nas aulas, o que até então não existia.

Como pondera André, antes do projeto, ele conhecia apenas um surdo com nível médio no município, que havia feito o magistério e nenhum com ensino superior, mas, segundo ele, nos dias atuais (2021), a situação mudou bastante. Em suas palavras:

Temos alunos surdos que participaram do programa Libras e hoje tem ensino médio, que tem faculdade, que conseguiram se graduar, alguns já com especialização, então nós não tínhamos isso na cidade e a comunidade surda aceitou muito bem [a criação do projeto].

Com relação às escolas, segundo os entrevistados, houve pouca resistência. A maior dificuldade foi com relação aos próprios professores das turmas, já que, quando a Libras foi inserida ainda como projeto, o Secretário de Educação determinou que esses professores permanecessem em sala de aula, enquanto o professor de Libras estivesse ministrando atividades, para que também aprendessem a língua. Muitos docentes resistiram a isso, não aceitando ficar em sala com o professor de Libras, pois, segundo os entrevistados, eles queriam sair e resolver tarefas pendentes. Cavalcante (2010, p. 127), que também estudou a inclusão da Libras na Rede de Educação de Castanhal, ratifica a existência dessas insatisfações entre alguns docentes regentes.

Além disso, algumas resistências deram-se por conta da carga horária de alguns professores que sofreu alteração, como relatou Carol:

Houve assim uma certa resistência por parte de alguns professores horistas, porque haveria uma perda de carga horária, então teve que haver toda uma sensibilização para que essa disciplina Libras se encaixasse na grade curricular, sem prejudicar os demais professores. Tivemos que trabalhar a sensibilidade deles para a necessidade desse trabalho, mas, no final das contas, eles não foram prejudicados, porque teve a questão da hora atividade onde eles foram atendidos também.

Além disso, houve uma resistência inicial também, por parte dos responsáveis de alguns alunos. Carol lembra que a transição foi complexa, que tiveram problemas com relação à inserção do projeto, pois “muitos pais preferiam manter os alunos nas classes especiais”. Na avaliação dos entrevistados, essa realidade deveu-se à insegurança dos pais em ter seus filhos inseridos em um contexto totalmente diferente.

Em outro sentido, com os alunos ouvintes, segundo os entrevistados, não houve resistência, apenas o impacto inicial de ter uma disciplina nova e completamente diferente das outras.

Beatriz lembra que, como professora de Libras, passou por algumas situações desagradáveis no início: muitas escolas não sabiam ou não davam tanta importância para o projeto. Uma das situações narradas pela professora foi: “eu me apresentei em uma turma e, quando eu entreguei o memorando, a coordenadora olhou e disse: não, aqui não tem surdo. Pode ir embora”. Entretanto, como explica a informante, essas foram situações atípicas que depois foram resolvidas e não interferiram no andamento do projeto.

6.5. Avaliação dos resultados do projeto na percepção dos entrevistados

Levando em consideração todos os benefícios proporcionados não só ao processo de ensino e aprendizagem, mas também à

convivência social e à formação dos alunos surdos, os três entrevistados avaliam que o projeto atingiu seus objetivos. Como ajuíza André: “o surdo passou a ser visto, a ser respeitado, a ter identidade na escola. Ele deixou de ser o ‘mudinho’, para ser o João, para ser a Maria, para ser a Ana Laura, pra ser o Afonso, então, eles passaram a ter identidade”.

Sobre esses adjetivos pejorativos, a autora surda Strobel (2008) ressalta que, por não terem conhecimentos sobre o assunto, muitas vezes, os ouvintes nomeiam de forma preconceituosa os surdos e os veem como inferiores. É preciso desconstruir esse imaginário, desde a infância das pessoas ouvintes, pois, como explica Roa (2018), é necessário discutir a inclusão no contexto da Educação Infantil, para que não seja preciso falar sobre inclusão no futuro como forma de superação do preconceito ou do desconhecimento sobre o assunto.

Segundo os três entrevistados, tal problema – apelido e segregação do/a aluno/aluna com surdez – foi atenuado, no contexto escolar, por meio da inserção da Libras, seja como disciplina, seja com a presença de intérprete de Libras em sala. Por isso, na percepção de Beatriz, o projeto superou seus objetivos:

Pela proporção que a Libras tomou em Castanhal, eu acredito que ele até superou as expectativas, porque os alunos surdos que estavam fora de sala de aula vieram pra escola, os que concluíram, os que se formaram, os que hoje são colegas de profissão, os que foram além, hoje já buscam mestrado, doutorado.

Para Lacerda (2006), a experiência da inclusão é benéfica não apenas para o surdo, mas também para os alunos ouvintes, que passam a ter contato com a diferença, podendo assim formar suas próprias opiniões e conceitos acerca da surdez, da Libras e da comunidade surda, tornando-se pessoas menos preconceituosas. Nesse sentido, para Carol, o projeto foi de extrema importância para o

município de Castanhal, não só para o sistema educacional, mas também para a inclusão das pessoas surdas nos espaços sociais. Em suas palavras: “existe uma educação antes e uma educação depois dessa inclusão da Libras nas escolas, não só da Libras, mas da educação especial de modo geral”.

Considerações finais

Pelo exposto, a inserção da Libras na Rede Municipal da cidade de Castanhal-PA foi e continua sendo um acontecimento de suma importância para a comunidade surda do município. Foi um avanço, no que se refere à inclusão dos alunos surdos, proporcionando-lhes a garantia do seu direito de receber educação em escola de ensino regular, preparada para garantir e respeitar a cultura surda.

Destaca-se o protagonismo da ação municipal, pois a inserção da Libras, em Castanhal, ocorreu em meados da década de 2010, quando ainda havia poucos esforços para inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares brasileiras, uma vez que a legislação, especificamente o Decreto nº 5.626, de 2005, determinava a oferta de educação bilíngue, mas sem parâmetros de como prover, na prática, essa exigência, levando alguns municípios a criar escolas polos ou turmas específicas para alunos surdos, realizando ações mais setorializadas. Nesse sentido, a pesquisa sugere que, em Castanhal, houve uma tentativa de inserir a Libras para além do que a lei preconizava, pois buscou-se abranger toda a rede de ensino.

Vale destacar que a história aqui apresentada é apenas um lado, o da equipe que planejou e lançou o projeto “Libras em Castanhal”, que, por conta de seu “lugar de fala”, tende a valorizar os avanços da ação. Mesmo com essa limitação do estudo, a inserção da Libras no município constituiu uma inegável melhoria na pauta da comunidade surda castanhalense.

Entretanto, há algumas críticas a serem feitas. Apesar dos esforços para que Castanhal tivesse uma educação inclusiva, o projeto acabou por se distanciar do ideal de uma escola bilíngue, que, na concepção de muitos autores, se traduz na proposta mais adequada para educação de surdos. Para Tondinelli (2016), o bilinguismo é uma metodologia de ensino que busca formar os discentes em Libras, como primeira língua para surdos e segunda língua para ouvintes, assim como em língua portuguesa, como segunda língua para surdos e primeira para ouvintes.

Na mesma perspectiva, para Quadros (2008), em uma educação bilíngue, é necessário pensar em espaços educacionais diferentes, visto que, para os surdos, a Libras é ensinada como primeira língua e, para os ouvintes, a Língua Portuguesa é a sua língua materna. Isso exige que as metodologias usadas nesse ensino sejam diferenciadas, já que é preciso que os alunos vivenciem as relações de pertencimento em um contexto de escola bilíngue.

Além disso, de acordo com o Decreto de nº 5.626, em seu Art. 22, inciso 1º: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Nesse sentido, uma escola bilíngue vai muito além do ensino disciplinar da Libras, ela exige mudanças curriculares mais amplas e profissionais capacitados para atender às especificidades da comunidade surda, durante todo o seu processo educacional.

Como é possível notar, no decorrer do texto, o aspecto de diferenciação do ensino da Libras para ouvintes e para surdos, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da língua, não foi levado em consideração, na inserção da Libras no município de Castanhal. A metodologia desenvolvida no ensino é a mesma para

ouvintes e surdos, o que se contrapõe à ideia de uma educação bilíngue.

Outro ponto que importa destacar é o rompimento desse processo de aprendizagem da Libras na rede educacional de Castanhal, pois a inserção da Libras acontece nas escolas municipais, que, na maioria das vezes, são responsáveis pela Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de existirem instituições municipais que ofertam os anos finais do Fundamental, essa não é a realidade de todas as escolas. Sendo assim, em muitos casos, os alunos ouvintes, quando saem das escolas municipais, perdem o contato com a Libras, encerrando ali o aprendizado do que deveria ser a sua segunda língua.

Por fim, informa-se que, até os dias atuais, ano de 2021, a Libras continua no currículo das escolas da Rede Municipal de Castanhal como disciplina e, apesar das contradições referentes à educação bilíngue, essa inserção foi e continua sendo responsável por proporcionar conhecimentos não só aos alunos, mas à comunidade escolar como um todo, a respeito da comunidade surda e das especificidades desses sujeitos. Além disso, a inclusão da disciplina de Libras permitiu valorizar a cultura da comunidade surda, dando visibilidade ao assunto, desfazendo barreiras comunicativas, dando possibilidades de acesso à informação e proporcionando aos sujeitos surdos de Castanhal- PA uma educação mais inclusiva, quando se estabelece comparação com a realidade anterior à inserção do projeto “Libras em Castanhal”.

Referências

ATAIDE, I. C. S; FURTADO, M. S; SILVA-OLIVEIRA, G. C. Projeto Libras na escola e as interações inclusivas em uma comunidade escolar. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/download/8988/pdf> Acesso em: 20 de maio de 2021.

BARBOSA, L.R.S. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional. **Revista Polyphonia**, Goiás, n.1, p.174-188, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21216> Acesso em: 25 de maio de 2021.

BRASIL, **LEI Nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm > Acesso em: 24 de março de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 24 de março de 2020

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário escolar da Língua Portuguesa Silveira Bueno**. São Paulo: DCL, 2010.

CASTANHAL. **Projeto Libras em Castanhal**. Secretaria de Educação, Equipe Sócio-Psicopedagógica: Castanhal, s/d.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da língua brasileira de sinais no currículo escolar**: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal - pa. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação (UFPA). Belém-PA, p. 175. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2687> Acesso em: 29 de maio de 2021.

DALL'ASTRA, P.V. A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.51, p.117-130, jan./abr. 2015. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13374> Acesso em: 15 de abril de 2021

FANTINATO, Marcelo. **Métodos de Pesquisa**. PPgSI – EACH – USP. 2015 Disponível em: [https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMarquivo/arquivos/arquivo/M%C3%A9t](https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMarquivo/arquivos/arquivo/M%C3%A9todos-de-Pesquisa.pdf)odos-de-Pesquisa.pdf .Acesso em: 22 Mar. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos Cedes, Campinas, n.69, p.163-184 mai./ago, 2006.

MEIRELLES, Viviany & SPINILLO, Alina Galvão. **Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos**. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 131-144. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22389.pdf>> Acesso em 24 de março de 2020.

PORTO NACIONAL, Prefeitura Municipal. **Acessibilidade**: Porto Nacional é o único município do Tocantins a ofertar a disciplina de Libras na Rede Municipal de Ensino. Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <https://portonacional.to.gov.br/index.php/blog-de-noticias/28-sec-da-educacao/2241-acessibilidade-porto-nacional-e-o-unico-municipio-do-tocantins-que-oferta-a-disciplina-de-libras-na-rede-municipal-de-ensino> Acesso: 9 de Junho de 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Revista Espaço** (Rio de Janeiro. 1990), v. 30, p.12-17, 2008. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=375> Acesso em: 9 de Junho de 2021.

ROA, Maria Cristina Iglesias. **Crianças ouvintes aprendem Libras**: Uma experiência que aumentou o repertório da turma e trabalhou a questão da inclusão. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5266/alfabetizacao-em-libras-amplia-vocabulario-de-criancas-ouvintes> Acesso em: 26 de maio de 2021.

SILVA, Lúcia Palú da. **Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental**. PDE. Mandirituba, 2008.

SILVA, Maria Paula Souza. **Inclusão de libras como disciplina no ensino fundamental**. Frutal- MG: Prospectiva, 2016 Disponível em: <https://www.aacademica.org/editora.prospectiva.oficial/19.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2021.

SILVA, Daniel Neves. **"Língua Brasileira de Sinais (Libras)"**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-libras.htm>. Acesso em 14 de julho de 2021b.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. 2. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana EngelGerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, A. C. B; SILVA, C. P. **Dar voz a quem não é ouvido:** Barreiras enfrentadas pelo surdo no acesso a informação televisiva. *In: IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã.* Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2013. Disponível em: <https://abpcom.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Dar-voz-a-quem-n%C3%A3o-%C3%A9-ouvido.pdf> Acesso em: 10 de março de 2021.

STROBEL, K. L. **Surdos:** Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TONDINELLI, Maria Ozana. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE:** Produção Didático-pedagógica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, Curitiba, V.2, 2016. (Cadernos PDE) ISBN 978-85-8015-094-0. Acesso em: 27 de maio de 2021.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Inclusão e realidade:** um olhar sobre a pessoa surda. 2006. Dissertação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO: MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES PARA CURSAR UM MESTRADO ACADÊMICO³¹

Geiziane Ferreira de Lima³²
Débora Alfaia da Cunha³³

RESUMO: O texto possui como objetivo discutir a pós-graduação *stricto sensu* como espaço de desenvolvimento profissional docente, investigando as dificuldades para ingresso e para permanência, além das motivações de cursar um mestrado acadêmico. O referencial teórico parte de autores da formação docente, como Gatti *et al.* (2019), Fiorentini e Crecci (2013), entre outros. A metodologia do estudo, de caráter exploratório, segue uma abordagem mista, utilizando dados qualitativos e quantitativos, coletados por meio de questionário digital. Os participantes da pesquisa são discentes de um curso de mestrado acadêmico de uma instituição pública, localizada no Nordeste Paraense. Os resultados da pesquisa apontam como principal motivação para o retorno aos estudos a busca pela carreira docente no ensino superior, corroborando o mestrado como espaço indutor de desenvolvimento profissional docente. Entre as dificuldades de ingresso, destacou-se a falta de tempo para se preparar para o processo seletivo. Quanto às dificuldades de permanência, as restrições financeiras foram as que se destacaram. Os resultados indicam ainda maior dificuldade de permanência por parte das alunas, evidenciando diferenças nas condições entre homens e mulheres para cursar a pós-graduação.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Pós-graduação. Mestrado.

INTRODUÇÃO

A formação universitária expande-se no Brasil. Nas últimas décadas, houve considerável crescimento do número de matrículas na educação superior, especialmente, a partir do início dos anos 2000. Tal

³¹ Texto originalmente publicado na revista:

FERREIRA DE LIMA, G.; ALFAIA DA CUNHA, D. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO: motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022020, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1751. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1751>. Acesso em: 9 mar. 2022.

Agradecemos ao periódico a autorização para incluir esse artigo no presente E-book.

³² Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Pará (UFPA); Castanhal -Pará.

³³ Doutora em Educação pela UnB. Professora Associada da UFPA/Campus de Castanhal.

crescimento seguiu paralelo à democratização do ensino superior, em virtude de maiores investimentos dos setores público e privado e das políticas de inclusão, com destaque para o sistema de cotas, que possibilitou o acesso das populações pobres, pretas, indígenas, oriundas da escola pública, entre outras, à universidade. Essa ampliação da formação superior e da profissionalização constitui um significativo avanço social (BRASIL, 2014).

Apesar desse progresso, verifica-se a manutenção das históricas desigualdades nas condições concretas de vida dos sujeitos, conservando a desproporcionalidade nas oportunidades de permanência no ensino superior (NEVES, 2012).

Além disso, a graduação não se constitui como o fim de um percurso, mas o início de um longo processo de desenvolvimento profissional, que tem continuidade em outros momentos formativos, como a pós-graduação, lato e stricto sensu, pois as mudanças no mundo do trabalho impõem a necessidade de um novo modelo formativo, baseado na lógica do continuar aprendendo. Contudo, tal exigência não surge aliada à ampliação das oportunidades de progressão formativa, mantendo a exclusão educacional.

Dessa maneira, a passagem da graduação para a pós-graduação constitui uma nova fronteira, especialmente para esses grupos populares que chegaram ao ensino superior mais recentemente. Muitos são adultos trabalhadores que precisam conciliar os estudos à vida profissional, pela urgência de obtenção de renda para garantir a própria sobrevivência e a da família, além de mulheres que equilibram os papéis de estudante, de mãe e de trabalhadora.

Diante desse cenário, considera-se que o desenvolvimento profissional na esfera da pós-graduação deva receber mais atenção e as discussões sobre esta temática devam ser ampliadas.

De acordo com Mourão e Monteiro (2018), o desenvolvimento profissional (DP) é um conceito que ganha força nas áreas da

Educação, Administração e Psicologia, sendo associado ao debate sobre o amadurecimento profissional e às estratégias de ampliação da empregabilidade, no acirrado e excludente mercado de trabalho capitalista. O DP articula três palavras-chave: desenvolvimento (referente à sua natureza processual e temporal), profissão (demarcando a aprendizagem para uma prática laboral) e contexto (indicando a pluralidade de lugares e de formas de aprender, sejam informais ou institucionais). Esses três termos evidenciam que o DP não depende da existência de vínculo empregatício (ser funcionário) ou acadêmico (ser aluno), envolvendo os trabalhadores de modo geral e seus processos de aprender e de se desenvolver como profissionais, inclusive no cotidiano dos ambientes de trabalho (MOURÃO; MONTEIRO, 2018).

Indo ao encontro dessa problemática, o presente texto destaca o mestrado acadêmico, entendido como parte de um processo maior de DP, particularmente de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), analisando as motivações e os percalços enfrentados por graduados que buscam dar continuidade à sua formação técnico-científica por meio da pós-graduação. Os sujeitos da pesquisa são discentes de um Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar, vinculado a uma instituição pública, localizada no Nordeste do estado do Pará.

O artigo está organizado em três seções. A primeira é a seção teórica, que inicia debatendo o conceito de desenvolvimento profissional docente, seguindo-se um subtópico sobre a pós-graduação no Brasil. No segundo momento, são explicados os procedimentos metodológicos do estudo e, no terceiro, são apresentados os resultados da pesquisa de campo e o diálogo com outras pesquisas empíricas sobre a temática.

SEÇÃO TEÓRICA

Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Profissional docente

Como explicam Fiorentini e Crecci (2013), o conceito de desenvolvimento profissional (DP) chegou à área de educação via organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o termo foi fortalecido por aparecer no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Os debates em torno do DP na educação tiveram como consequência o alargamento do conceito e a incorporação das contribuições da Epistemologia da Prática e de outras correntes de formação de professores, ganhando a denominação de desenvolvimento profissional docente (DPD) que, para Gatti et. al (2019), significa:

Um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência. Acrescenta-se a isso, a necessidade de valorizar o continuum profissional de modo a conceber a formação como um processo que abrange a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada (p. 183).

Assim, o DPD parte da compreensão de que a formação profissional é um processo contínuo de aprendizagem, de constituição e de transformação do indivíduo, pelas relações presentes em uma comunidade profissional. No que se refere especificamente aos professores, estes aprendem e desenvolvem-se profissionalmente pela participação em diferentes práticas, processos e contextos (familiares,

institucionais, entre outros), intencionais ou não, que promovem a formação e a melhoria da prática docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

O DPD parte ainda da compreensão de que as transformações sociais e o avanço científico tornam fundamental que o profissional docente esteja em constante formação e aperfeiçoamento, não apenas como mera resposta adaptativa ao mercado, tendo a empregabilidade como horizonte, mas como compromisso profissional com os fins políticos, éticos e humanos da educação.

O conceito de DPD destaca também a docência como uma profissão baseada na aprendizagem constante, que ocorre, inclusive, na rotina da sala de aula e das instituições educativas, desafiando o profissional cotidianamente a lidar com o novo, com as efervescências culturais, sociais e políticas (DAY, 2001).

Para Marcelo (2009), apesar de existirem diferentes nomenclaturas, como formação permanente, formação contínua, formação em serviço e outras, o termo DPD vincula-se à concepção do professor enquanto profissional do ensino, tornando mais evidente a profissionalidade dessa categoria. No mesmo sentido, Fiorentini e Crecci (2013) reforçam ainda que o conceito de DPD é cada vez mais utilizado por superar a bifurcação entre formação inicial e continuada, respondendo melhor a um contexto cada vez mais dinâmico e fluido de formação, que compreende inclusive etapas informais, como as vivências cotidianas e o contato com colegas de profissão, e formais/institucionais, como a graduação, as atualizações de curto prazo, os cursos de aperfeiçoamento e a pós-graduação.

Apesar de plural, Fiorentini e Crecci (2013), ao abordarem o DPD no Brasil, criticam as atividades de curta duração que proporcionam conhecimentos rasos, pontuais e desconectados do cotidiano dos docentes. Para esses autores, é necessário ir além das experiências cotidianas da profissão, das oportunidades de formação

em serviço (que, em geral, são de curta duração) e dos cursos aligeirados de aperfeiçoamento.

Nesse cenário, vários autores da formação destacam os cursos de mestrado como oportunidades indutoras de DPD. Dessa forma, a pós-graduação *stricto sensu* constitui-se como um caminho para o desenvolvimento profissional de professores, para que o docente, em contato com novas perspectivas e atualizações do conhecimento científico, busque desenvolver-se em seus diversos aspectos: éticos, conceituais, culturais, políticos, metodológicos, técnicos e pessoais.

A pós-graduação também se firma como indutora de DPD por ser um dos caminhos exigidos para a docência na educação superior, alargando as fronteiras de atuação profissional, inclusive para os bacharéis. Aliás, a carreira na docência universitária é uma das motivações apontadas por grande parte dos participantes desta pesquisa e de estudos similares, como Pires e Iglioni (2013), Silva e Bardagi (2015) e Faleiro et al. (2020).

Outro aspecto importante que merece destaque é que a pós-graduação favorece o amadurecimento da característica de pesquisador, já imbricada no fazer docente. A esse respeito, Gatti et. al (2019, p. 187-188) evidenciam que “o professor pesquisador é tido como aquele que repensa práticas docentes fundamentado em referenciais teóricos que possibilitem aperfeiçoar seu trabalho e se desenvolver profissionalmente”. Assim, a pós-graduação é uma oportunidade de aprimorar tal aspecto.

Ademais, o DPD, no âmbito da pós-graduação, representa não apenas a busca por aperfeiçoamento técnico-científico e a aquisição de novos conhecimentos e destrezas, inclusive para a docência na educação superior, mas também a busca por valorização profissional, como a melhoria na remuneração, a ascensão na carreira e a inserção profissional, em face da competitividade cada vez maior no mercado de trabalho.

Pelo exposto, o DP e o DPD surgem como conceitos relevantes à pesquisa por permitir problematizar os movimentos de busca de qualificação, como resposta de diferentes profissionais às múltiplas determinações presentes hoje no mundo do trabalho e da carreira educacional.

A pós-graduação brasileira

De acordo com os estudos de Ramalho e Madeira (2005) e Neves (2012), a trajetória da pós-graduação no Brasil tem seu marco principal no Parecer nº 977 (também conhecido como Parecer Sucupira), de dezembro de 1965. Este, instituiu os títulos de mestrado e doutorado, seguindo o modelo vigente nos Estados Unidos, na época. Posteriormente, esse parecer serviu de base para o estabelecimento da estrutura e das finalidades da pós-graduação brasileira, na Reforma Universitária de 1968 (MORITZ et al. (2011).

Esse movimento ocorreu na década de 1970, como parte de um plano de modernização nacional, o que incluía qualificar profissionais para todas as etapas da educação, abrangendo a formação de pesquisadores de grande envergadura para atuar na educação superior. Nesse cenário, começaram a ser implantados programas e cursos de pós-graduação, com visível discrepância no que se refere aos investimentos feitos nas regiões, tendo a Região Sudeste concentrado a maior parte, disparidade que se manteve pelas décadas seguintes.

Impulsionado por cobranças sociais, houve ainda, nos anos 1970, um grande avanço da educação universitária, expandindo-se também a pós-graduação. Com o objetivo de organizar esse movimento de avanço, foi criado o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), que lançou políticas, diretrizes e metas a serem atingidas, em períodos previamente estipulados (HOSTINS, 2006). Desde a sua segunda versão, o plano quadrienal ficou sob a responsabilidade da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encarregada também da avaliação dos programas de pós-graduação.

Nos anos 1990, o advento da aprovação da nova Lei das Diretrizes e Bases (nº 9394/96) também trouxe significativa influência sobre a organização da pós-graduação no país, definindo novas determinações, em relação ao padrão de qualidade e à expansão da oferta (HOSTINS, 2006).

Atualmente, as atividades da pós-graduação estão divididas em *lato sensu*, que são as especializações, nas quais se recebe ao final do curso um certificado; e *stricto sensu*, que corresponde aos cursos de mestrado e doutorado, com a concessão de um diploma, ao final dos cursos (CABRAL et al, 2020). Neste trabalho, está em destaque a modalidade *stricto sensu*, que, em sua maior parte, está concentrada nas universidades públicas.

Em virtude do início de um novo quadriênio (2021-2024), o modelo de avaliação dos programas e cursos de pós-graduação, realizado pela CAPES passa por reestruturação, abrangendo dimensões avaliativas, como: impacto social, internacionalização, acompanhamento dos egressos e produção científica.

Voltando os olhares para a última década, os dados apontam que a pós-graduação *stricto sensu* cresceu nacionalmente 48%, entre os anos de 2011 e 2020, somando os cursos de mestrado e doutorado (GOV.BR, 2021). Particularmente, no estado do Pará, cresceu em torno de 93%, no mesmo período. Contudo, apesar da expansão, a Região Sudeste continua concentrando o maior número de pós-graduandos e de bolsas de estudo (GEOCAPES, 2021).

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo exploratório, de abordagem mista, pois articula dados quantitativos e qualitativos. A utilização do método misto, de acordo com Deslandes e Minayo (2009, p. 22), “produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Como técnica de coleta de dados, foi utilizado o questionário digital com perguntas abertas e fechadas. O emprego desse instrumento possibilitou alcançar um maior número de sujeitos, concomitantemente, além de, entre outros aspectos, respeitar os protocolos de segurança, durante o período da pandemia da COVID-19.

Após o contato e a concordância da coordenação do curso de mestrado, foi enviado o link do questionário para os mestrandos, através de e-mail e de grupos de rede social. O questionário foi precedido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), composto por todos os elementos obrigatórios, como objetivo, riscos, medidas de proteção adotadas, participação voluntária, com possibilidade de recusa em participar do estudo. Após o aceite do TCLE, o pesquisado tinha acesso ao instrumento online que ficou disponível de 11 a 19 de julho de 2021. A coleta finalizou com a obtenção de 23 questionários respondidos pelos mestrandos.

Na fase de tratamento dos dados, utilizou-se técnicas de estatística descritiva nos dados quantitativos e análise temática nas respostas qualitativas. Seguindo as orientações de Rosa e Mackedanz (2021), a definição dos temas ocorreu a partir da leitura e da releitura das respostas, da organização e da reorganização de conjuntos com similaridades de sentido e, por fim, da definição de palavras que resumiam o conjunto de respostas.

Na apresentação dos resultados, optou-se, nos dados quantitativos, pelo fornecimento de percentuais e pela apresentação de tabela e, nos qualitativos, pela apresentação dos temas e pela transcrição de algumas respostas que integram a categoria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perfil dos estudantes do mestrado

O questionário online foi respondido por 23 discentes do programa de mestrado, com média de idade de 34 anos, oriundos de quatro turmas, com os anos de entrada em 2018 (2 discentes), 2019 (5 discentes), 2020 (7 discentes) e 2021 (9 discentes).

Dos respondentes, 82,6% são do sexo feminino e 17,4% são do masculino, o que demonstra uma amostra com grande predominância de mulheres. Apesar de a amostra não ser representativa da população alvo, é importante destacar a chegada do público feminino ao ambiente da pós-graduação, como indicam os estudos de Ciscon-Evangelista et al. (2012) e Lopes (2015), uma vez que, durante séculos, a mulher foi impedida de frequentar a escola. Nesse sentido, ter acesso à pós-graduação evidencia o avanço das lutas pelo direito à formação científica e profissional das mulheres.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos participantes, constatou-se que a maior parte dos discentes (57%) precisa conciliar os estudos com trabalho para conseguir se manter. Entre os demais alunos, 6 recebem ajuda financeira da família, 3 indicaram estar de licença aprimoramento e 1 é mantido por bolsa de estudos. Além disso, boa parte dos discentes é oriunda de família de baixa renda, tanto que 31% indicaram renda per capita de 1 a 2 salários mínimos, 30% declararam se manter com menos de um salário mínimo e 34% indicaram renda superior a 2 salários.

A formação antes da pós-graduação *stricto sensu*

Há diversidade na formação inicial dos participantes da pesquisa, o que se justifica pelo caráter interdisciplinar do curso de mestrado dos informantes. No entanto, ficou evidente a predominância das licenciaturas, com 15 egressos dos cursos de Pedagogia, Ciências Naturais, Letras, Ciências Biológicas, Geografia e Artes. Entre os bacharelados, informados por 8 mestrandos, estão os cursos de Enfermagem, Serviço Social, Recursos Humanos, Engenharia Civil, Tecnologia em Gestão Ambiental, Sistemas de Informações e Ciências Sociais.

Houve amplo predomínio das universidades públicas, no tocante às instituições de ensino onde os pesquisados fizeram o curso de origem, indicado por 17 pessoas (aproximadamente 74%). A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi a mais frequente nas respostas, apontada por 12 sujeitos. Ainda no contexto da formação, em nível de graduação, dos participantes da pesquisa, aproximadamente 30% revelaram possuir mais de uma graduação.

No que diz respeito à pós-graduação *lato sensu*, aproximadamente 61% dos informantes registraram ter feito especialização. Observou-se um equilíbrio entre instituições públicas (7 pessoas) e privadas (7 pessoas), quando os discentes indicaram as instituições onde cursaram especialização. Em relação ao tempo de intervalo entre a graduação mais recente e a entrada no mestrado, identificou-se que a maior parte dos informantes (52%) levou tempo superior a três anos de intervalo,

Para complementar a formação, aproximadamente 61% dos participantes da pesquisa indicaram ter realizado também cursos de aperfeiçoamento, antes de ingressar no mestrado. Os mais citados como aqueles que contribuíram para o desenvolvimento profissional foram os cursos de idiomas e o curso de informática. Assim, fica

evidente que os profissionais passaram por outras etapas de formação, no processo de desenvolvimento profissional, antes de entrar no mestrado, o que corrobora o tempo de intervalo entre graduação e mestrado, informado pela maioria.

Ainda nessa perspectiva, os dados apontam que, após a graduação, houve descontinuidades e interrupções, no percurso de formação e de desenvolvimento profissional, na direção da pós-graduação *stricto sensu*, em virtude da dificuldade de ingresso, pois, mais da metade da amostra (56,5%) assinalou não ter sido aprovado na primeira tentativa de entrada em um programa de mestrado. Desses, 11 passaram na segunda tentativa, 1 na terceira tentativa e 1 na décima-terceira tentativa.

Obstáculos para o ingresso no curso de mestrado

No que concerne aos empecilhos enfrentados para ingressar no curso de mestrado, 25% das respostas indicaram a falta de tempo para se preparar para o processo seletivo. As diferentes fases da seleção também foram citadas, sendo que a maioria (35%) destacou a dificuldade em elaborar um pré-projeto adequado a uma linha pesquisa de interesse, 14% relatou dificuldades em passar na entrevista e 7% de alcançar um bom desempenho na prova escrita.

Constata-se, a partir do indicador falta de tempo, que as demandas da profissão e do cotidiano dificultaram a preparação para o processo seletivo. Cabe realçar, ainda, que preparar o projeto de pesquisa adequadamente destacou-se também como uma das maiores dificuldades entre os requisitos.

Tal questão também foi observada por Faleiro et al. (2020), para os quais a dificuldade na elaboração do projeto evidencia, entre outros motivos, a fragilidade da formação inicial para o campo da pesquisa. No mesmo sentido, Pires e Igliore (2013) ressaltam, em seus

estudos, que os estudantes de mestrado apresentam necessidades de desenvolvimento profissional e demandas de formação provenientes de aspectos que “de modo geral, apontaram claramente falhas em sua formação inicial” (PIRES; IGLIORE, 2013 p. 1066).

Dificuldades para o cursar a pós-graduação: a questão de gênero

Buscou-se observar possíveis impactos resultantes da questão de gênero, uma vez que essa problemática apareceu em estudos similares, como os de Ciscon-Evangelista et al. (2012) e Lopes (2015), que revelam, como aspecto preponderante, que a dupla ou tripla jornada de trabalho feminina tende a dificultar a permanência em cursos de pós-graduação. Assim, optou-se por desagregar as respostas dos homens e das mulheres, no que se refere às dificuldades de cursar uma pós-graduação. Os resultados comparativos podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Dificuldades para cursar o mestrado, entre homens e mulheres

Categoria de dificuldades	Score ³⁴	
	homens	mulheres
Conciliar curso com vida profissional	1,5	1,9
Conciliar curso com relacionamento amoroso	0	1
Conciliar curso com criação de filhos	0	1
Readaptação à vida acadêmica	0,8	2,3
Cumprir prazos do programa	1	1,3
Quantidade de atividades das disciplinas	1	1,7
Deslocamento da residência para o Campus	0,8	1,6
Problemas de saúde	0,3	0,8
Quantidade de trabalho	0,8	1,7
Problemas financeiros	3,3	2,6
Relacionamento com o corpo docente	0,3	0,2
Relacionamento com orientador	0,5	0,4
Relacionamento com o corpo discente	0,3	0,2

Fonte: Elaborado pelas autoras (LIMA; CUNHA, 2021).

³⁴ Score de 0 a 5, sendo que zero, sem acréscimos de décimos, representa “não tive dificuldade” e cinco “tive muita dificuldade”.

Observando a tabela, é possível compreender que tanto as mulheres quanto os homens consideram lidar relativamente bem com as dificuldades que se apresentam durante a pós-graduação, uma vez que os índices se mantiveram abaixo ou próximos do nível médio, considerando a escala de 0 a 5 proposta aos informantes, sendo zero a marca da inexistência de obstáculo e 5 a vivência de situações limites e pesadas.

Os índices apontam ainda que, comparativamente, as mulheres tendem a relatar um número maior de adversidades, na experiência de cursar o mestrado, pois os percentuais apontam maior dificuldade para as mulheres em 9 categorias; por outro lado, considerando os índices, tais dificuldades não constituem obstáculos que as impeçam de estar nesse espaço de formação.

A partir dos resultados, foi possível observar que, tanto entre os homens quanto entre as mulheres, a categoria “dificuldades financeiras” destacou-se, com o maior percentual, ficando evidente que se trata de uma preocupação considerável para os (as) informantes, em maior grau para os homens, como aponta o índice correspondente ao sexo masculino, superior a 3 no gráfico.

A tendência que se constata através do indicador dificuldades financeiras corrobora os dados socioeconômicos informados pelos pesquisados, que, na sua maioria, são de famílias de baixa renda. Tal indicador também se verifica nos estudos de Faleiro *et al.* (2020) e Pires e Igliore (2013) que apontam que a questão financeira se constitui como um grande desafio no caminho da continuidade da formação acadêmica.

As categorias de dificuldades “relacionamento com o corpo docente”, “relacionamento com o corpo discente” e “relação com o (a) orientador (a)” apresentaram resultados próximos para homens e mulheres, mantendo índices baixos, chegando no máximo a 0,5, o que

sinaliza que não são dificuldades consideráveis na experiência dos pesquisados.

A categoria deslocamento apresentou índice maior para as mulheres, ficando acima de 1,5, enquanto para os homens o índice registrado foi abaixo de 1, evidenciando que, para as mulheres, é mais difícil o processo de deslocamento para o *Campus* onde o curso é realizado.

Observou-se que as categorias “conciliar relacionamento amoroso com a pós-graduação” e “conciliar criação de filhos (as)”, para os homens, não tendem a ser uma preocupação, pois o índice se manteve zero nas respostas masculinas, ou seja, nenhum dos homens considera como dificuldade articular vida amorosa e criação dos filhos com a vida acadêmica. Em outro sentido, as mulheres demonstram maior propensão a essas preocupações, como se observa nas respostas femininas, que estão entre 0,5 e 1 nas escalas dessas categorias. Essa diferença reforça o que afirmam os estudos sobre as diferenças de papéis entre os gêneros e a sobrecarga feminina, verificados na revisão de literatura, como o de Ciscon-Evangelista *et al.* (2012).

Ainda nessa direção, observa-se que o indicador “readaptação à vida acadêmica” foi o segundo maior índice apontado pelas mulheres, ficando acima de 2, enquanto os homens registraram um índice abaixo de 1, o que indica que é uma questão de considerável preocupação para as informantes, pois implica replanejamento do trabalho, da casa e dos filhos.

A categoria “readaptação à vida acadêmica” pode ainda estar relacionada com a categoria “cumprir os prazos do programa”, na qual também houve maior índice apontado pelas mulheres (acima de 1), enquanto os homens ficaram com índice abaixo de 1, o que indica que as mulheres tiveram maior dificuldade para cumprir as atividades no tempo estipulado. Considera-se ainda, nesse raciocínio, a categoria

“conciliar a vida profissional com a pós-graduação”, na qual também se verifica maior índice das mulheres, aproximando-se de 2 na escala, indicando que as demandas da vida profissional são mais difíceis de conciliar com a pós-graduação na experiência das mulheres do que na dos homens, que ficaram com o índice de 1,5.

Nas categorias “quantidade de atividades” e “quantidade de trabalhos avaliativos”, as mulheres aproximam-se de 2, na escala, enquanto os homens se mantiveram abaixo de 1. Dessa forma, nas duas categorias, observa-se maior dificuldade para as mulheres, o que pode se justificar pela maior quantidade de demandas que precisam dar conta na vida cotidiana.

Finalizando a análise das escalas de dificuldades, verifica-se que houve superioridade de índice das mulheres também na categoria “problemas de saúde”, com índice acima de 0,5, o que pode estar relacionado à sobrecarga de trabalho feminina, enquanto o índice registrado pelos homens ficou mais próximo de 0.

Em face desse cenário, cabe refletir a respeito do que assevera Lopes (2015) sobre as nuances da presença feminina no espaço acadêmico, pois apesar de vir conquistando maior participação no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho, as mulheres mantêm-se, na maioria das vezes, divididas entre os trabalhos do lar e da maternidade.

A partir disso, compreende-se, ainda, de acordo com Ciscon-Evangelista *et al.* (2012), que, apesar do quantitativo de mulheres estar crescendo de forma significativa, no ambiente da pós-graduação, ainda há diferenças no que se refere às condições para se dedicar à formação, no comparativo com os homens, pois as mulheres precisam equilibrar as demandas da dupla ou tripla jornada, conciliando assim o processo de formação com os demais papéis, como o de mãe, esposa, profissional, etc.

Das razões para cursar o mestrado e a escolha da instituição e do curso

Como principal motivação para ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, parte significativa da amostra (61%) revelou a busca pela carreira na docência da educação superior. Tal motivo também foi constatado nos estudos de Pires e Iglioni (2013) e Faleiro *et al.* (2020), que coletaram respostas sobre o motivo de ingresso no mestrado, destacando que muitos alunos estão cursando a pós-graduação “a fim de melhorar o seu plano de carreira e almejar no futuro uma vaga de docente universitário” (p. 7).

Corroborando essa constatação, o estudo de Silva e Bardagi (2015, p. 697) também concluiu que a principal motivação dos participantes pesquisados para ingressar na pós-graduação vincula-se ao “desejo de tornar-se docente do ensino superior, além de ampliar conhecimentos em pesquisas e de aprofundar saberes, desenvolvendo competências técnicas, políticas e sociais”.

Os resultados acerca das razões para a escolha da instituição de ensino para cursar a pós-graduação *stricto sensu* apontaram que o interesse pela linha de pesquisa e o prestígio da instituição prevaleceram na tomada de decisão da maioria dos pesquisados. Outros motivos como proximidade da residência, experiências anteriores e linha de pesquisa também surgiram, como detalham os subtópicos a seguir.

Proximidade e acesso

Em relação à categoria “proximidade e acesso”, observou-se 3 respostas em que a questão geográfica é um diferencial que influencia na tomada de decisão por um curso de pós-graduação. As respostas revelam que residir próximo ao Campus onde cursa o mestrado favorece o acesso e a permanência dos estudantes no curso, em

virtude da maior facilidade no deslocamento. Palavras ou expressões como “próximo” e “perto” aparecem com frequência nesse grupo, como se pode perceber nas transcrições das respostas a seguir:

Por ter a oportunidade de cursar um mestrado relativamente próximo à minha cidade (Sexo feminino, Q1³⁵).

É perto de onde eu moro (Sexo masculino, Q5).

O fator proximidade da localidade de residência aparece nos estudos de Ferreira e Loureiro (2013) como um dos principais aspectos na tomada de decisão por um curso de mestrado. Segundo as autoras, “escolher uma instituição perto de casa é uma maneira para muitos estudantes para aliviar parte dos custos da formação” (p. 72). Essa afirmativa vem ao encontro da realidade de parte dos sujeitos desta amostra, considerando-se os que indicaram serem provenientes de famílias de baixa renda. Em contraste com esse panorama, Faleiro *et al.* (2020) descrevem as dificuldades de discentes que residem longe do polo do programa de mestrado para conseguirem participar das atividades presenciais, o que acarreta preocupações com os custos financeiros e com a falta de tempo.

Saberes amazônicos

Na categoria “saberes amazônicos”, foi possível identificar 6 respostas que denotam a compreensão da Região Amazônica como plural e diversa e que, em virtude disso, na visão dos pesquisados, precisa ser estudada e vivenciada como tal. Dessa maneira, o mestrado interdisciplinar constitui uma grande oportunidade de formação com essa perspectiva. Termos e frases bem característicos do cenário amazônico, como “comunidades quilombolas”, “povos indígenas”, “identidade cultural” são encontrados nesse grupo de respostas, o que

³⁵ (onde Q significa questionário e seu respectivo número)

demonstra interesse em estudar a realidade amazônica e suas peculiaridades, em conhecer de forma mais aprofundada a cultura, os povos, os saberes, bem como a diversidade e a historicidade dessa região do país como se pode constatar nas respostas abaixo:

Escolhi o curso de Mestrado Acadêmico [...] por sua área de pesquisa interdisciplinar, bem como as suas produções são voltadas para estudos da região amazônica e os povos tradicionais presentes nessa (Sexo feminino, Q3).

A Amazônia tem que ser pensada, vivida e estudada dentro de um contexto interdisciplinar. Não há uma Amazônia. Há várias. Só a interdisciplinaridade é capaz de ter um olhar "aproximado" para a Amazônia (Sexo feminino, Q17).

A busca pela formação contextualizada, voltada para a conjuntura e para a diversidade amazônica sobressaem nas narrativas dos estudantes, como motivação para a escolha do curso de mestrado, nessa categoria. Silva e Gonzaga (2012), ao abordarem o papel da formação acadêmica, postulam que essa formação deve se dar de maneira articulada com a realidade, com vistas a desenvolver uma consciência social e política nos sujeitos e não somente uma formação técnica/profissional.

Os autores pontuam ainda que a formação em nível de mestrado que produza conhecimentos, contemplando as especificidades do cenário amazônico, é relevante e necessária, pois pode contribuir para o avanço nas questões educacionais da Região, que historicamente tem sido marginalizada, no que se refere a investimento por parte do poder público e à transformação social.

Interdisciplinar

Identificou-se 5 respostas relacionadas a essa categoria. Os relatos apontam para as muitas possibilidades que essa característica do programa de mestrado propicia, pois o aspecto multidisciplinar

permite agregar conhecimentos de diversas áreas. A palavra “interdisciplinar” aparece em 4 das respostas e o termo “multidisciplinar” aparece em uma resposta. Seguem duas respostas que integram essa categoria:

Por julgar importante pra formação um curso interdisciplinar (Sexo feminino, Q13).

Por ser um programa interdisciplinar que proporciona um conhecimento mais holístico da ciência (Sexo masculino, Q19).

Silva e Bardagi (2015) discutem o fato de muitos indivíduos decidirem não cursar pós-graduação na área de sua formação inicial. Segundo as autoras, desacordos entre demanda e oferta de cursos influenciam na escolha por cursos em outras áreas. Asseveram, ainda, que essa escolha “pode se dar pelo interesse dos indivíduos em se especializar em áreas novas, à procura de um saber multidisciplinar” (p. 706).

Linha de pesquisa

Foram observadas 6 respostas condizentes com essa categoria. Tais respostas apontam para interesses e expectativas em relação à linha de pesquisa do Programa, como principal motivação para a escolha do curso de pós-graduação. As expressões “linha de pesquisa”, “linhas de pesquisa” ou “proposta de pesquisa” aparecem nas respostas vistas a seguir:

Oferece linha de pesquisa do meu interesse (Sexo feminino, Q9).

Por conseguir a linha de pesquisa desejada (Sexo feminino, Q18).

Observa-se similaridade nessa categoria com o que descrevem Ferreira e Loureiro (2013), no indicador “motivação para a área do conhecimento”, no qual as autoras explicitam que existem motivos que

impulsionam as pessoas a diferentes comportamentos e ao interesse por uma área específica, em detrimento de outra, seja pela afinidade com o objeto, com as metodologias, por permitir aplicações práticas etc.

Continuidade da formação

A categoria “continuidade da formação” compreende respostas que indicam o desejo de dar seguimento a pesquisas e a discussões já iniciadas durante outras etapas de formação, como graduação e especialização. Assim, o curso de mestrado oportuniza o desenvolvimento da formação em torno de temas familiares. Essa questão aparece nas respostas transcritas abaixo:

Neste programa tem uma professora fazendo a discussão da qual eu tenho interesse, Educação de pessoas com Deficiência e Formação de Professores. São duas temáticas que inicie uma discussão na Graduação e quando tive conhecimento de que uma professora faz esta discussão no mestrado, decidi ingressar no Programa (Sexo feminino, Q14).

Porque o programa oferece a temática que venho pesquisando desde a especialização, de forma que pretendo continuar (Sexo feminino: Q21).

A categoria “continuidade na formação”, como fator para a escolha do curso, alinha-se com o que Ferreira e Loureiro (2013) compreendem como “necessidade de formação” e “progressão na carreira”, o que faz com que o mestrado seja um espaço formativo para sujeitos que desejam aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial ou em outros momentos formativos (curso de aperfeiçoamento, especialização, etc.).

Para Clates, Fighera e Camargo (2020), Ferreira e Loureiro (2013) e Silva e Bardagi (2015), a dificuldade de inserção no mercado de trabalho termina por fazer com que graduados procurem dar

continuidade ao processo de formação, por meio da pós-graduação, na busca de diferenciais de mercado e melhoria curricular.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou discutir a pós-graduação *stricto sensu* como um importante espaço de desenvolvimento profissional (DP). Para tanto, investigou as principais dificuldades para o ingresso e para a permanência no mestrado e as motivações que influenciam na escolha da pós-graduação *stricto sensu*. Em face do exposto, conclui-se que a pós-graduação é um relevante momento formativo e indutor de DP. No entanto, ainda são muitos os obstáculos para ingressar e para concluir com sucesso esse nível de ensino.

Dentre as dificuldades para o ingresso, a falta de tempo para se preparar para o processo seletivo foi a mais indicada pelos pesquisados e as limitações financeiras o maior desafio para permanência na pós-graduação.

Vale destacar que, dentre 13 categorias de dificuldades para permanecer no mestrado, os índices revelam que as mulheres possuem maior dificuldade em 9, o que demonstra a sobrecarga imposta pelas demandas da dupla ou tripla jornada, indicando que, apesar de ser crescente a presença da população feminina, no espaço acadêmico, ainda há diferenças nas condições entre homens e mulheres para se dedicar à pós-graduação.

Os resultados evidenciaram ainda que, dentre as razões para cursar a pós-graduação, destaca-se a busca pela docência no ensino superior, confirmando o mestrado como um nível indutor de desenvolvimento profissional docente (DPD), uma vez que posiciona a docência como horizonte profissional, tanto para licenciados quanto para bacharéis.

Nesse cenário, cabe refletir sobre as responsabilidades formativas dos programas de mestrado, não apenas em suas áreas específicas, mas também como *lócus* de formação docente. É fundamental que os cursos de pós-graduação assumam, conscientemente, essa tarefa formativa, compreendendo suas responsabilidades para a elevação da qualidade dos cursos de graduação e da tríade universitária ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 10 set. 2021.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em 04/06/2021.

CABRAL, T. L. O.; SILVA, F. C.; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. A capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG**, Brasília, v.16, n. 36, 2020. ISSN (on-line): 2358-2332. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/1680/915/>. Acesso em: 10 set. 2021.

CISCON-EVANGELISTA, M. R. et. al. Pós-Graduação, formação profissional e postergação da constituição de família própria: um estudo com estudantes de mestrado e doutorado. **Psicologia e Saber Social** [S. l.], 1(2), 265-277, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4908/3631>. Acesso em: 14 set. 2021.

CLATES, D. M.; FIGHERA, A.C.M.; CAMARGO, M.C.S. O mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-80402.2020e67704>. Acesso em: 14 set. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DESLANDES, S. F. MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 28ª Ed. Revista atualizada, Petrópolis RJ: Vozes 2009.

Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FALEIRO, W; MACHADO, M. A. C; LEMOS, G. K.G; QUEIROZ, G.C. Ser Mestre em Educação: motivos e motivações por essa Formação Continuada. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.20, n.44, p.01-14, mai./ago., 2020. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1348>. Acesso em: 12 set. 2021.

FERREIRA, M. F.; LOUREIRO, C. Motivos para a procura de mestrados: estudo exploratório com enfermeiros. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 3, n. 9, p. 67-74, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239968011.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

FIORENTINI, D.; CRESSI, V. M. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.5, n.8, jan. /jun., 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 29 ago. 21.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A & ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GEOCAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas** - CAPES. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 05 ago. 2021.

HOSTINS, R. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva 24**(1), Florianópolis, 2006, p.133-160. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>. Acesso em: 09 set. 2021.

LOPES, L. G. Gênero como categoria condicionante de delimitações espaciais: uma análise da trajetória feminina na pós-graduação e produção do conhecimento. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 154-168, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/5691>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

MORITZ, G.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **II Congresso Internacional IGLU**, Florianópolis, dezembro/2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26136>. Acesso em: 09 set. 2021.

MOURAO, L.; MONTEIRO, A. Desenvolvimento profissional: Proposição de um modelo conceitual. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 23, n. 1, p. 33-45, mar. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n1/a05v23n1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

NEVES, C. E. B. **Ensino superior no Brasil:** Expansão, diversificação e inclusão. Trabalho apresentado no XXX Congresso da LASA. São Francisco (EUA), 23 a 26 de maio de 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>. Acesso: 01 out. 2021.

PIRES, C. M. C; INGLIORI, S. B. C. Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 4, p. 1045-1068, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XdYKLHxmx79TWPh8sVB87zB/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

PÓS-GRADUAÇÃO brasileira cresceu 48% na última década. **Site Gov.br.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada>. Acesso em: 10 set. 2021.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.16, e8574, 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, S. S.; GONZAGA, A. M. Educação em ciências na Amazônia: do proposto no currículo ao vivido no mestrado acadêmico. **Rev. ARETÉ.** Manaus. v. 5, n. 8, p. 01-18, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/32>. Acesso em: 30 set. 2021.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 29, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marucia-Bardagi2/publication/308757420_O_aluno_de_posgraduacao_stricto_sensu_no_Brasil_revisao_da_literatura_dos_ultimos_20_anos/links/5854140708ae81995eb1ce8e/Oaluno-de-pos-graduacao-stricto-sensu-no-Brasil-revisao-da-literatura-dos-ultimos-20-anos.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

